

ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

**CONSTRUINDO HISTÓRIAS DE LEITURA: A LEITURA DIALÓGICA ENQUANTO
ELEMENTO DE ARTICULAÇÃO NO INTERIOR DE UMA “BIBLIOTECA VIVIDA”**

ASSIS

2009

ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

**CONSTRUINDO HISTÓRIAS DE LEITURA: A LEITURA DIALÓGICA ENQUANTO
ELEMENTO DE ARTICULAÇÃO NO INTERIOR DE UMA “BIBLIOTECA VIVIDA”**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras
de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista
para a obtenção do título de Doutor em Letras (Área
de Conhecimento: Literatura e Vida Social).

Orientador: Prof. Dr. João Luís Cardoso Tápias
Ceccantini.

ASSIS

2009

ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

**CONSTRUINDO HISTÓRIAS DE LEITURA: A LEITURA DIALÓGICA ENQUANTO
ELEMENTO DE ARTICULAÇÃO NO INTERIOR DE UMA “BIBLIOTECA VIVIDA”**

COMISSÃO JULGADORA

Presidente e Orientador: Prof. Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini – UNESP/Assis

2º Examinador: Profª Drª Juliana Silva Loyola

3º Examinador: Prof. Dr. José Batista de Sales

4º Examinador: Profª Drª Raquel Lazzari Leite Barbosa

5º Examinador: Prof. Dr. Odil de Oliveira Filho

ASSIS

2009

DADOS CURRICULARES

ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

NASCIMENTO: 20.02.1966 – ASSIS/SP

FILIAÇÃO: Roberto Galvão Ribeiro

Maria Aparecida de Oliveira Ribeiro

GRADUAÇÃO: 1985/1988 – em Letras, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Assis – São Paulo.

ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO: 1989/1998 – Professora na Rede Estadual.

1994 – Professora na Rede Privada.

1999 – Professora no Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis – IMESA.

MESTRADO: 1999/2003 – Curso de Pós-Graduação em Literaturas de Língua Portuguesa, em nível de Mestrado, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Assis – São Paulo.

Título: **A leitura dialógica e a formação do leitor.**

Orientador: Prof. Dr. Benedito Antunes.

Áreas do conhecimento: Literatura e Ensino.

DOUTORADO: 2005/2009 – Curso de Pós-Graduação em Literaturas de Língua Portuguesa, em nível de Doutorado, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, campus de Assis – São Paulo.

Título: **Construindo histórias de leitura:** a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida.

Orientador: Prof. Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini.

Áreas do conhecimento: Literatura e Vida Social.

À memória de Maria Alice.

*Ao meu doce e sábio pai.
Ao meu querido irmãozinho.
À minha mãe e ao seu sorriso.
Ao meu marido; amor da minha vida.
Ao meu questionador e maravilhoso filho.
Aos meus sobrinhos, alegria da minha vida.
À minha crítica, divertida e inteligente filha.
À minha irmã, companheira de jornadas difíceis.*

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Em primeiro lugar, agradeço aos alunos que motivaram a consecução de todo projeto de pesquisa, mesmo quando acreditavam não fazê-lo. E, a Deus, por permitir que se realizassem sequencialmente: a pesquisa, a dissertação e, finalmente, esta tese.

Ao meu querido amigo e orientador João Luís, pela amizade, pelo sorriso e entusiasmo constantes durante as orientações e pela compreensão.

Ao grande amigo Benedito, pelos incentivos desde o Mestrado.

Ao querido amigo Juvenal, pelo rigor na banca de qualificação e pelas contribuições.

Ao querido ex-professor Odil, um dos responsáveis por essa jornada, pelo rigor na banca de qualificação e pelas contribuições.

À direção, coordenação e a todos do Colégio “Santa Maria” Anglo/Xereta, Sociedade Pioneira de Ensino S/C LTDA, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

À minha família, pelos silêncios, pela paciência com as ausências e pelo apoio.

À Aluizia, amiga querida e grande responsável por esta odisséia.

Ao Fernando, ao Ricardo, à Iria e à Sônia pelas ótimas risadas e palavras de incentivo.

À doce Alcioni, pelo abraço amigo e pelas discussões acaloradas a respeito de produção cultural.

À Márcia e à Rose, amigas de longa data e de muitas jornadas.

À querida e bem-humorada Raquel, pela interlocução e disposição.

Às maravilhosas Marta e Lídia, queridas ex-alunas, pelo carinho constante e paixão pelas letras, principalmente pela literatura.

Aos meus alunos da Fundação Educacional do Município de Assis, pelos questionamentos, pelo carinho, respeito e, sobretudo, por me convocarem a refletir constantemente sobre a realidade social.

E, finalmente, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, deram alguma contribuição para a realização desta tese.

*In omnibus réquiem quaesivi, et nusquam inveni nisi in ângulo
cum libro.*

Umberto Eco

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma *biblioteca vivida*. Assis, 2008. 300p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

O trabalho é resultado de uma pesquisa, desenvolvida durante três anos, direcionada para o ensino de literatura e para a formação do leitor no âmbito escolar. Como objetivo geral, buscou-se refletir sobre como se forma o leitor e como vão se articulando escolhas e preferências por determinados autores e determinadas obras.

A partir do desenvolvimento dessa pesquisa, pôde-se realizar um levantamento do repertório de obras lidas, no período de 1998 a 2000, por alunos de 5^a, 6^a e 7^a séries, em três modalidades de leitura – opcional, proposta pela professora, e opcional entre uma série de obra(s) de autor(es) indicado(s) pela professora –, bem como diagnosticar quais são as consideradas por eles como atraentes. Entre as consideradas mais atraentes, analisou-se nesta tese a obra *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling, que obteve o maior índice de aceitação entre as obras pertencentes à modalidade de leitura proposta pela professora.

A análise, pautada pela estética da recepção, objetivou detectar o horizonte de expectativa dos alunos, por meio da recepção da obra. Concomitante às obras eleitas pelos alunos, desenvolveu-se um trabalho embasado nos princípios construtivistas, voltado para a leitura de textos diversos de diferentes autores, com o objetivo de lhes possibilitar a ampliação de seu horizonte de expectativa. Para tanto, trabalhou-se com o conceito de leitor estético, privilegiando, como metodologia de leitura, o ato de ler como exercício de comparações artísticas e culturais que o texto carrega.

Palavras-chave: literatura infantil e juvenil, literatura e ensino, formação do leitor, recepção, horizonte de expectativa.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Das Aufbauen von Gelesenen Geschichten:** das dialogische Lesen im Rahmen der Artikulation innerhalb einer erlebten Bibliothek. Assis, 2008. 300 Seiten. Doktorarbeit – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Arbeit ist das Ergebnis einer dreijährigen Forschung , die sich an den Literaturunterricht und an die Leserausbildung im schulischen Bereich richtet. Man versuchte zu überlegen , wie man den Leser ausbildet und wie sich die Wahlmöglichkeiten und Präferenzen durch bestimmte Autoren und Werke artikulieren lassen.

Aus der Entwicklung dieser Forschung konnte man eine Bestandsliste der gelesenen Werke aufstellen, in der Zeitspanne von 1988 bis 2000, von Schülern des fünften, sechsten und siebten Schuljahres, wie auch herausfinden, welche sie davon als attraktiv hielten. Unter den attraktivsten wurde in dieser Dissertation das Werk, *Harry Potter und der Stein der Weisen*, von J. K. Rowling analysiert, und zwar in der Modalität: vorgeschlagene Lektüre von der Lehrerin.

Die Analyse auf Grund der ästhetischen Rezeption hat das Ziel, den Erwartungshorizont der der Schüler durch die Rezeption des Werkes zu diagnostizieren. Gleichzeitig mit den ausgewählten Werken der Schüler wurde eine Arbeit entwickelt, die auf konstruktivistische Prinzipien beruht. Sie ist an die Lektüre verschiedener Texte unterschiedlicher Autoren gerichtet, mit der Absicht einer Erweiterung der Erwartungshorizonte der Schüler zu ermöglichen. Dazu benutzte man den Begriff des ästhetischen Lesers, und hat als Methode für die Lektüre den Akt des Lesens privilegiert, als eine Übung von künstlerischen und kulturellen Vergleichen, die im Text inbegriffen sind.

Schlüsselwörter: Kinder- und Jugendliteratur, Literatur und Lehre, Leserausbildung, Rezeption, Erwartungshorizont.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Building reading stories**: the dialogic reading as part of articulation within an experienced library. Assis, 2008. 300p. Thesis (Doctor of Letters) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ABSTRACT

This work is the result of an investigation, developed for three years, targeted to the literature teaching and to train the reader in the school environment. As a general objective, with this work was searched to reflect on how the reader is trained and the choices and preferences are articulated by certain authors and certain works.

From the development of this research, it was able to realize a survey of the repertoire of works read from 1998 to 2000 by students in the 5th, 6th and 7th grades, as well as diagnosing which works are attractively regarded by them. Among those considered the most attractive, it was examined in this thesis the work *Harry Potter and the philosopher's Stone* by J. K. Rowling, elected in the modality: reading proposed by the teacher. The analysis, based on the aesthetic reception, aimed to detect the horizon of the students' expectation, by means of the work reception.

Concomitant to the works selected by the students, it was developed a work based on the constructivist principles towards reading of several texts by different authors in order to make them to broaden their horizon of expectation. For that, it was used the aesthetic reader concept, privileging, as the reading methodology, the reading act as an exercise of artistic and cultural comparisons which the text brings in itself.

Keywords: children's/young-adult literature, literature and education, reader formation, reception, horizon of expectation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho com lápis preto e esfuminho.....	19
Figura 2 – Fotografia de Gal Oppido.....	36
Figura 3 – Primeiro campo do “passaporte do leitor”: capa.....	63
Figura 4 – Segundo campo do “passaporte do leitor”: contracapa.....	64
Figura 5 – Terceiro campo do “passaporte do leitor”: dados pessoais, repartição expedidora, data de expedição.....	65
Figura 6 – Quarto campo do “passaporte do leitor”: foto 3x4, nome e cargo do funcionário que o concedeu.....	66
Figura 7 – Quinto campo do “passaporte do leitor”: justificativa e critério de classificação.....	67
Figura 8 – Sexto campo do “passaporte do leitor”: classificação quanto à modalidade de leitura.....	68
Figura 9 – Sétimo campo do “passaporte do leitor”: catalogação.....	73
Figura 10 – Segundo desenho com lápis preto e esfuminho.....	88
Figura 11 – Estudos para pintura de arte figurativa de Akira Goto e Emílio Goto.....	149
Figura 12 – <i>Odisseia</i>	184
Figura 13 – <i>Combate de centauros</i> , de Arnold Böcklin.....	228
Figura 14 – Brasão.....	291

SUMÁRIO

VOLUME I - TESE

INTRODUÇÃO.....	20
 CAPÍTULO I – DE VOLTA AO LABIRINTO: contextualização da pesquisa e de seus sujeitos	
1. Os jovens leitores no contexto escolar e familiar e seus (pré)conceitos em relação à leitura.....	37
2. As negociações em sala de aula e a construção do passaporte do leitor.....	57
3. A conversão de obras ficcionais em um meio de ampliação do horizonte de expectativa.....	74
 CAPÍTULO II – ADENTRANDO O LABIRINTO: contextualização da literatura destinada ao público infantil e juvenil	
1. A literatura infantil e juvenil no contexto de mercado.....	89
2. A eleição de livros: reflexões acerca da demanda que se dirige ao leitor.....	115
3. As determinações do meio social nas eleições de obras.....	132
 CAPÍTULO III – NO INTERIOR DO LABIRINTO: as eleições de obras registradas no “passaporte do leitor”	
1. O posicionamento das editoras nas catalogações dos passaportes na modalidade 1	150
2. O posicionamento das editoras no total das 200 catalogações dos passaportes.....	160
3. O posicionamento das editoras nas catalogações dos passaportes nas modalidades 2 e 3	167
3.1 <i>Ranking</i> das editoras na modalidade 2.....	167
3.2 <i>Ranking</i> das editoras na modalidade 3.....	179
 CAPÍTULO IV – A ODISSÉIA: contextualização do objeto de pesquisa	
1. O livro e o leitor: o entrecruzamento social.....	185
2. Uma Cinderela moderna: J. K. Rowling e sua produção.....	209

3. A obra eleita como mais atraente.....	223
--	-----

CAPÍTULO V – EMBARQUE NA PLATAFORMA^{9/2}: o objeto de estudo em questão

1. Passagem para a aventura.....	229
1.1 <i>Harry Potter e a pedra filosofal</i>	233
1.1.1 O primeiro volume da série Harry Potter: a fábula.....	234
1.2 Recepção e classificação da obra.....	235
1.2.1 O segundo volume da série Harry Potter: a fábula.....	237
1.3 Elementos cativantes em <i>Harry Potter e a pedra filosofal</i>	239
1.4 <i>A história sem fim</i> : a fábula.....	244
1.5 <i>Hobbit</i> : a fábula.....	246
1.6 <i>Castelo-Rá-Tim-Bum</i> : a fábula.....	247
1.7 As preferências dos leitores.....	249
2. O prazer obtido pela leitura.....	261
2.1 Representações de elementos míticos.....	264

CAPÍTULO VI – DESEMBARQUE NA PLATAFORMA^{9/2}

1. A constituição de um imaginário dialógico.....	292
1.1 Analogias entre obras.....	315
2. Outros labirintos: o espaço.....	321
3. O narrador.....	343
3.1 A interação entre texto e leitor.....	350
3.2 A norma culta.....	358
3.3 O discurso sob a forma de jogo.....	361
3.4 A relativização do papel do narrador.....	369

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	377
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	393
--	------------

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA.....	413
--------------------------------------	------------

APÊNDICE.....	440
----------------------	------------

VOLUME II - ANEXOS

Anexo 1 – Catalogações de 1998 a 2000.....	10
Anexo 2 – Obras pertencentes à modalidade 1.....	15
Anexo 2.1 – Obras da modalidade 1 com ótima aceitação.....	17
Anexo 3 – Obras pertencentes à modalidade 2.....	19
Anexo 3.1 – Obras da modalidade 2 com ótima aceitação.....	20
Anexo 4 – Obras pertencentes à modalidade 3.....	20
Anexo 4.1 – Obras da modalidade 3 com ótima aceitação.....	21
Anexo 5 – E-mails.....	22
Anexo 6 – Questionário Aplicado I.....	26
Anexo 6.1 – Tabela I – Classificação socioeconômica dos alunos entrevistados.....	27
Anexo 6.2 – Gráfico I – Classificação socioeconômica dos alunos entrevistados.....	28
Anexo 7 – Tabela II – Idade dos alunos entrevistados.....	28
Anexo 8 – Tabela III – Índices anuais de “passaportes do leitor” disponibilizados pelos alunos.....	29
Anexo 8.1 – Gráfico II – Índices anuais de “passaportes do leitor” disponibilizados pelos alunos.....	29
Anexo 8.2 – Tabela IV – Índice de alunos que não elaboraram o “passaporte do leitor”....	30
Anexo 8.3 – Gráfico III – Índice de alunos que não elaboraram o “passaporte do leitor” ...	30
Anexo 9 - Questionário II.....	30
Anexo 10 – Tabela V – Índices de acesso a diferentes tipos de textos disponibilizados nos lares dos alunos entrevistados.....	32

Anexo 10.1 – Gráfico IV – Índices de acesso a diferentes tipos de textos disponibilizados nos lares dos alunos entrevistados.....	33
Anexo 11 – Tabela VI – Índices da oferta por parte das famílias dos alunos de determinados tipos de texto.....	34
Anexo 11.1 – Gráfico V – Índices da oferta por parte das famílias dos alunos de determinados tipos de texto.....	34
Anexo 12 – Tabela VII – Índices dos leitores dos alunos.....	34
Anexo 12.1 – Gráfico VI – Índices dos leitores dos alunos.....	35
Anexo 13 – Tabela VIII – Índices de escolaridade dos pais.....	35
Anexo 14 – Tabela IX – Índices dos interesses dos alunos por determinados tipos de texto.....	35
Anexo 14.1 – Gráfico VII – Índices dos interesses dos alunos por determinados tipos de texto.....	36
Anexo 15 – Tabela X – Índices da procura realizada pelos alunos em determinados locais para a obtenção de obras para leitura.....	36
Anexo 15.1 – Gráfico VIII – Índices da procura realizada pelos alunos em determinados locais para a obtenção de obras para leitura.....	37
Anexo 16 – Gráfico IX – Índices de alunos entrevistados que preferiam não ler.....	37
Anexo 17 – Tabela XI – Índices da motivação para leitura dos alunos.....	37
Anexo 17.1 – Gráfico X – Índices da motivação para leitura dos alunos.....	38
Anexo 18 – Tabela XII - Índices da preferência dos alunos por determinados aspectos materiais em uma obra.....	38
Anexo 18.1 – Gráfico XI - Índices da preferência dos alunos por determinados aspectos materiais em uma obra.....	39
Anexo 19 – Tabela XIII – Índices da preferência dos alunos por determinado número de páginas e de ilustrações em um livro.....	39

Anexo 19.1 – Gráfico XII – Índices da preferência dos alunos por determinado número de páginas e de ilustrações em um livro.....	40
Anexo 20 – Enigmas.....	41
Anexo 20.1 – Bingo.....	43
Anexo 20.2 – Produção de alunos.....	44
Anexo 21 – Tabela XIV – Número de exemplares vendidos – canais e compradores.....	45
Anexo 21.1 – Tabela XV – Número de exemplares vendidos – literatura infantil, juvenil, adulta e livros didáticos e paradidáticos.....	46
Anexo 21.2 – Tabela XVI – Os mais vendidos de 2000.....	47
Anexo 21.3 – Tabela XVII – Síntese das listas semanais de exemplares mais vendidos da série Harry Potter em 2000, fornecidas pela revista <i>Veja</i>	47
Anexo 21.4 – Tabela XVIII – Síntese dos posicionamentos da série Harry Potter de 2001 a 2005 fornecidos pela revista <i>Veja</i>	49
Anexo 21.5 – Tabela XIX – Síntese das listas semanais de exemplares mais vendidos da série Harry Potter fornecidas pela revista <i>Veja</i> de 2006 a 2008.....	51
Anexo 22 – Tabela XX – Os mais vendidos, conforme <i>Folha de S. Paulo</i>	53
Anexo 22.1 – Capa do primeiro livro da série Harry Potter destinada ao público adulto....	54
Anexo 22.2 – Capa do segundo livro da série Harry Potter destinada ao público adulto....	54
Anexo 23 – Obras catalogadas na modalidade 1 durante três anos.....	54
Anexo 23.1 – Gráfico XIII – Posicionamento das editoras nas catalogações da modalidade 1.....	58
Anexo 24 – Obras catalogadas na modalidade 2 durante três anos.....	59
Anexo 24.1 – Gráfico XIV – Posicionamento das editoras nas catalogações da modalidade 2.....	60
Anexo 25 – Obras catalogadas na modalidade 3 durante três anos.....	61

Anexo 25.1 – Gráfico XV – Posicionamento das editoras nas catalogações da modalidade 3.....	63
Anexo 26 – Gráfico XVI – Posicionamento das editoras nas catalogações dos passaportes.....	64
Anexo 27 – Tabela XXI – Editoras que ocupam, pelo viés das fusões, os três primeiros lugares nas catalogações.....	65
Anexo 27.1 – Tabela XXII – Editoras que ocupam, pelo viés das fusões, os três primeiros lugares nas catalogações.....	65
Anexo 28 – Tabela XXII - Receita estimada da cadeia produtiva de livros no Brasil.....	66
Anexo 29 – Tabela XXIII - Faturamento médio na venda de livros no Brasil.....	66
Anexo 30 – Tabela XXIV – Vendas de livros ao governo por Programa e valor destinado ao PNLD.....	67
Anexo 31 – Primeira capa destinada ao público infanto-juvenil.....	67
Anexo 32 – Capa da editora Rocco.....	68
Anexo 33 – Capa da Bloomsbury para o segundo livro destinado ao público jovem.....	68
Anexo 34 – Capa da Rocco para o segundo livro.....	68
Anexo 35 – Capa em prata: <i>The tales of Beedle, the bard</i>	69
Anexo 36 – Capa da Bloomsbury: <i>The tales of Beedle, the bard</i>	69
Anexo 37 – Imagem da edição de colecionador, do livro <i>The tales of the Beedle, the bard</i>	69

Anexo 38 – Imagem da edição <i>standard</i> , do livro <i>The tales of the Beedle, the bard</i>	70
Anexo 39 – Imagem da edição <i>standard</i> , do livro <i>Os contos de Beedle, o bardo</i>	70
Anexo 40 – Questionário referente à leitura de férias.....	71
Anexo 41 – Painéis.....	72

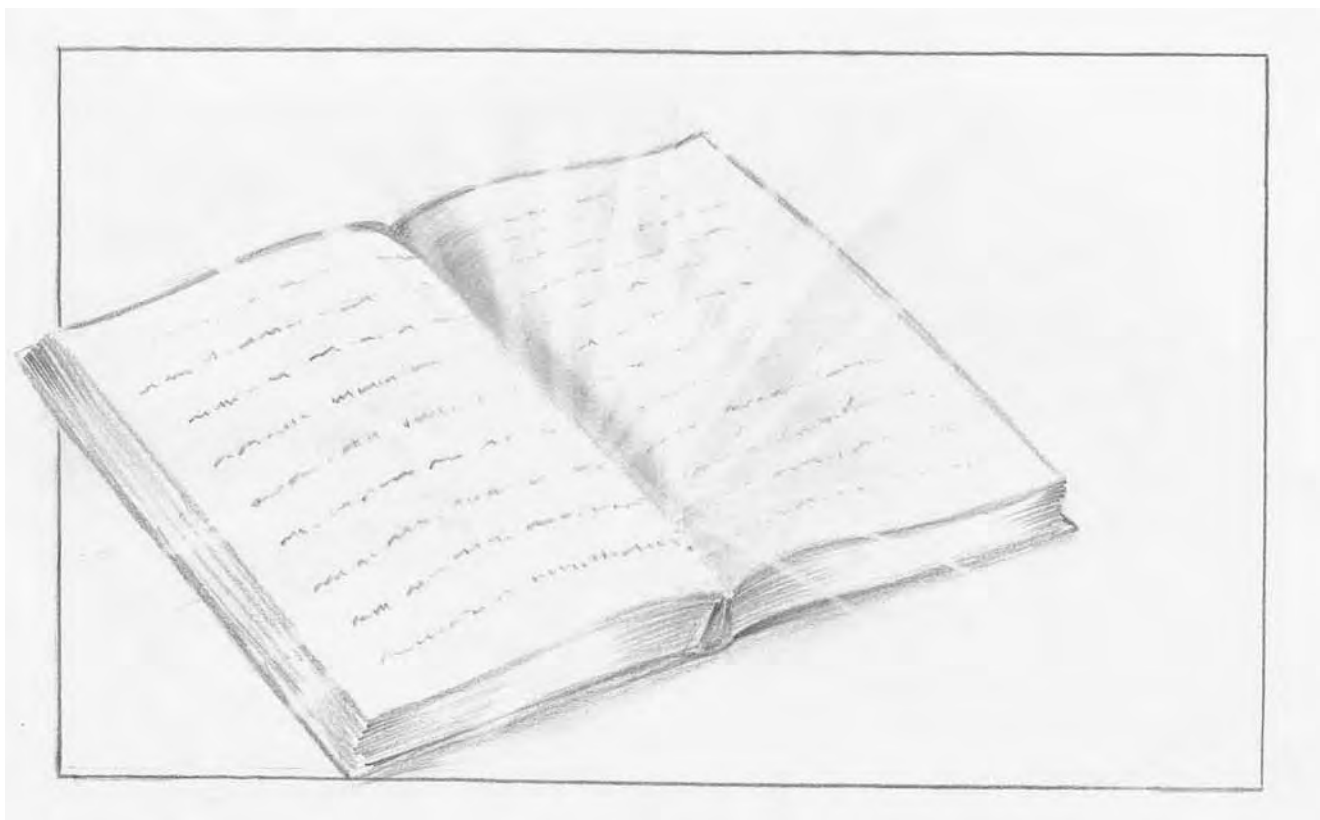


Figura I – Desenho com lápis preto e esfuminho. (F., 14 anos, 8ª série A: “– Professora, pra você. Pro seu livro [tese], né?”)

Introdução

Professores de literatura no Brasil têm dificuldade, acima de tudo, em mediar a realidade da sala de aula e a educação literária academicista; têm um imenso problema com o cânone, imposto por um poder que eles não ousam confrontar, com uma utopia social que lhes decepcionou ao prometer turmas cheias de leitores prontos, hábeis e sensíveis aos poderes literários, competentes e intuitivos, profundamente interessados no estudo da história e da alta cultura de seu país através da história literária.

Cyana Leahy-Dios¹

Atuando como professora de literatura, verifiquei que o trabalho com a leitura, tanto na escola pública quanto na privada, afastava paradoxalmente os alunos de textos diversos. Isto ocorria porque, segundo os alunos, este trabalho, em sala de aula, era enfadonho. A abordagem do texto escrito era um debruçar sobre o objeto de análise como um fim em si mesmo e o aluno não era considerado em suas percepções, sentimentos e criatividade. Havia, então, um porquê para a resistência, a indisciplina, o descaso em relação ao ensino de literatura, mas a questão era como reverter esse quadro. Que performance realizar para mudar essas concepções? Ainda, era necessário mudá-las? Por que ensinar literatura na escola? Afinal, o que é ensinar literatura? O que é literatura? O que esse ensino poderia assegurar ou favorecer? E qual a necessidade da leitura? Por que ler livros? Para quê?

Diante de tantos questionamentos iniciei uma pesquisa científica, embasada nos pressupostos teóricos construtivistas de Piaget, com o objetivo de analisar cientificamente o que produziu o afastamento daqueles alunos da leitura de textos diversos. Entre as hipóteses a que cheguei, estava a de uma prática não democrática em sala de aula que impedia tanto o diálogo entre pessoas, quanto a reflexão sobre o diálogo entre obras, sobre a intertextualidade. Essa pesquisa deu origem à dissertação de Mestrado *A leitura dialógica e a formação do leitor* (2003), desenvolvida junto ao programa de Pós-graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Assis. Voltada para o ensino de literatura, concebido como mediação de leituras, a pesquisa foi realizada em sala de aula, durante quatro anos, de 1998 a 2001. Desses quatro anos, para tornar o trabalho exequível, optou-se por analisar os anos em que predominaram a literatura infantil e juvenil nas eleições de obras, no caso, de 1998 a 2000. É válido destacar que, em alguns momentos, dados referentes a 2001 são apresentados como explicativos ou elucidativos do trabalho abordado nesta tese.

¹ (LEAHY-DIOS, 2000, p.203).

Em todos esses anos objetivei, por meio de um trabalho reflexivo de análises, de leituras e catalogações, compreender como se dão as eleições de obras no âmbito escolar e, entre as eleitas, quais são as preferidas pelos alunos. Norteou a opção por um trabalho de pesquisa contínuo, o pressuposto de que as histórias de leitura dos alunos, leitores ou não, são construídas a longo prazo. O desenvolvimento da pesquisa deu-se neste contexto sócio-histórico e no espaço físico de uma escola privada do município de Assis, Estado de São Paulo, no qual já atuava como professora de literatura há seis anos, mais especificamente, de forma progressiva, nas salas de aula das 5^{as} séries A e B, das 6^{as} A e B, e das 7^{as} A e B.

A escolha do marco inicial na 5^a série² justifica-se por corresponder a um momento de grande transformação na história do aprendizado do aluno, de transição de uma etapa significativa para outra. Por sua vez, a escola privada foi eleita, pois há uma mitificação desse espaço como sendo capaz de assegurar a formação do leitor. Acredita-se que seus alunos, provenientes das classes mais prestigiadas, por deterem certo poder econômico, têm acesso democrático às obras desejadas, presentes no mercado editorial ou indicadas pelos professores, tanto na escola, quanto em suas casas. Contrariando as expectativas, observei que, em 1998, o acervo da biblioteca da escola era restrito e os alunos nem sempre dispunham de textos em seus lares. Pela observação e pelos questionamentos sobre o que liam esses alunos, pude concluir que, muitas vezes, suas aquisições limitavam-se às chamadas coleções “inovadoras”, descompromissadas com o trabalho estético.

Segundo Malu Zoega de Souza (2001, p.14-5), o aumento da produção de livros voltados para o público juvenil indicados pelos professores nas escolas e a consequente ampliação da faixa de idade a ser atendida por livros catalogados como juvenis estariam diretamente ligados ao espaço deixado em aberto pela fragilidade do ensino de leitura e literatura nas escolas. Esse espaço em aberto ocorre porque a leitura de textos literários não vem fazendo parte nem do lazer nem da formação profissional dos professores em geral. Logo, a produção para jovens delineia-se pela introjeção de um duplo leitor-alvo, o jovem escolar e seu professor, ambos distantes da leitura e de livros. Esse fato, conforme Souza (2001), leva autores a apequenarem suas obras, submetendo-se às regras de mercado ao aceitarem o tutelamento de editoras que esquematizam padrões de gosto em uma fôrma para o atendimento das necessidades da leitura escolar ou do mercado que elas estariam representando. Justifica-se, então, tanto a existência de pesquisas voltadas para o ensino de literatura na escola, quanto a inserção delas em âmbito científico. Por

² Atualmente, trata-se do 6º ano do Ensino Fundamental.

sua vez, o espaço escolar justifica-se pelo papel privilegiado e determinante que desempenha no aprendizado da leitura.

Em busca de uma democracia do ensino de literatura, procurei garantir o acesso aos alunos de textos variados, partindo do pressuposto de que a incorporação de um seletivo e diversificado repertório cultural, conforme Francisca Isabel Pereira Maciel (2008, p.13), é um precioso fundamento para a formação de jovens em um mundo globalizado. Pretendia que eles percebessem a leitura como uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras. Partia da hipótese de que a não explicitação da dialogia entre obras impedia que a leitura se tornasse mais interessante e saborosa para os alunos leitores, pois eles perdiam a capacidade, conforme Eco (2003, p.212), de perceber a “piscadela do texto”, a remissão, a citação intertextual presente no jogo ficcional. Em síntese, ansiava que o diálogo entre obras, uma vez detectado pelos alunos, fosse manifesto em sala de aula, transformando esse espaço em local de debates e de expressões de interpretações diversas. Desse modo, os alunos, por meio de seus relatos, poderiam perceber que cada indivíduo possui, a respeito de uma obra literária, uma interpretação diversa e esta merece ser considerada, pois advém de seu referencial artístico e cultural, enfim, de suas experiências individuais. Conforme Judith A. Langer (2005, p.17), a literatura é intelectualmente provocativa, pois permite que vários pontos de vista sejam utilizados para examinar pensamentos, crenças e ações. A eleição pelo caminho da dialogia deveu-se também à hipótese de que uma estratégia para incentivar a leitura plurissignificativa reside no diálogo entre textos diversos de um mesmo autor ou de diferentes autores, que se instaura no interior de cada texto e o define.

Para Jauss, a função social da leitura “[...] somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social.” (1994, p.50). Assim, esperava que o contato com textos literários ativasse nos alunos o que Candido entende por humanização: “[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.” (1995, p.249).

Desse modo, a partir de diálogos e negociações com os alunos em sala de aula, definiu-se em comum acordo trabalhar com três modalidades de leitura:

- 1) opcional;
- 2) proposta pela professora;
- 3) e opcional entre uma série de obra(s) de autor(es) indicado(s) pela professora.

Por questões metodológicas, nesta tese, essas modalidades serão referidas pelos respectivos números: 1, 2 e 3.

Ao proporcionar aos alunos a possibilidade de efetuar escolhas, tanto na modalidade 1 (leitura opcional), quanto na 3 (opcional entre obras dispostas em uma lista), objetivava, em primeiro lugar, assegurar um equilíbrio entre o “querer” e o “dever”. Em segundo lugar, acompanhar essas escolhas e analisar se ocorriam de forma autônoma. Em terceiro, descobrir quais são os interesses de leitura dos alunos da 5ª à 7ª série do Ensino Fundamental no período sócio-histórico em questão. E, por último, compreender o que torna uma narrativa atraente para eles. Na modalidade 3, procurei ainda valorizar a autoria e confrontar, por meio dos subsequentes debates, temas constantes, estilo, uso criativo da linguagem plurissignificativa, enfim o projeto estético. E, na 1, objetivava que os alunos realizassem um trabalho de investigação, procurando seus objetos de leitura espontaneamente no acervo disponibilizado na biblioteca da escola ou na biblioteca do município, em sua própria casa ou na de familiares e amigos. Quando necessário, adquirissem a obra por meio de livrarias de Assis ou da região, ou pela Internet.

Na modalidade 2 (leitura proposta pela professora), busquei assegurar uma oferta variada de obras, tanto contemporâneas quanto não contemporâneas, cativantes que estabelecessem dialogia com as obras eleitas pelos alunos na modalidade 1 e com as leituras coletivas de textos breves, contos, lendas, crônicas etc., realizadas em sala de aula. Apesar de trabalhar na modalidade 2, conforme definição fornecida por uma aluna: “com a obrigação de ler”, construí a hipótese de que este também era um dos caminhos para a formação do leitor. Procurei apresentar para os alunos obras que tiveram boa aceitação entre outros estudantes da própria escola, em anos anteriores ou no próprio ano de 1998, com o objetivo de que essas leituras gerassem gratificação e capturassem o leitor para a continuidade do exercício. Para a consecução desse objetivo, busquei priorizar obras com alta literariedade, com sucesso editorial, voltadas para o público juvenil, pertencentes a coleções com pretensões inovadoras, com autores consagrados por diferentes razões, com temas que agradassem aos alunos. Além disso, foram também propostas para leitura obras cuja autoria era ignorada por eles, tais como as de Monteiro Lobato, Lígia Bojunga, Ana Maria Machado, Júlio Verne, Mark Twain, Oscar Wilde etc.

Como se vê, pela exposição das três modalidades de leitura, almejei afastar-me de uma postura autoritária e adultocêntrica, que incide na assimetria entre professor e aluno, e na unidirecionalidade de leituras. Pretendia trabalhar com dosagens equilibradas que contemplassem o texto clássico, já consagrado pelo adulto, com o texto contemporâneo que o

jovem torna “seu”, pela escolha e uso ao longo do tempo, pois para Ítalo Calvino (2000, p.13), esse processo de apropriação de uma obra pelo leitor ocorre somente por meio das leituras desinteressadas. A opção pelo trabalho com os clássicos, adveio do pressuposto de que, conforme Calvino, mesmo as leituras da juventude sendo pouco profícuas pela “[...] impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida [...]” (2000, p.12), são formativas. Isso se deve ao fato de formarem as experiências futuras, “fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escala de valores, paradigmas de beleza, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude”. Para o autor, esses livros se impõem como inesquecíveis, mesmo quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual. Relendo-os na idade madura, o leitor reencontra constantes que já fazem parte de seus mecanismos interiores e cuja origem havia esquecido.

O desenvolvimento das negociações de leitura em sala de aula adveio da detecção de que a razão de ser da escola e dos seus efeitos sociais não pode se reduzir na ‘vontade’ de um indivíduo, o professor, ou na ‘vontade’ de um grupo, os alunos, mas justamente no campo de forças antagônicas ou complementares, no qual, em função dos interesses associados às diferentes posições e do *modus operandi* dos seus ocupantes, conforme Pierre Bourdieu (2004, p.81), se geram as ‘vontades’, se define e redefine, continuamente, a realidade e seus efeitos sociais previstos, e imprevistos. Buscou-se fugir do efeito previsto, de que a escola privada, enquanto instituição mantida pela classe dominante, assegura a reprodução e manutenção do campo de poder; para atingir o desejado, que o espaço da sala de aula, por meio das propostas de leitura, permitisse a formação de leitores críticos.

De 1998 a 2000, após o levantamento dos diferentes tipos de textos abordados em sala de aula e de obras de autores diversos, pude observar que o volume de informações solicitava um recorte. Dessa forma, delimitei a pesquisa à recepção de narrativas ficcionais. O livro foi eleito tanto como instrumento portador dessa narrativa, quanto por possuir, desde seu surgimento nas relações sociais, uma função democratizante. Segundo Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, ele “[...] é o documento que conserva a expressão do conteúdo de consciência humana individual e social de modo cumulativo [...]” (1993, p.9) porque amplia o conhecimento do leitor e permite-lhe compreender melhor o presente e o seu papel como sujeito histórico.

Fez-se necessário, então, com a ajuda dos alunos, elaborar um instrumento no qual se pudesse registrar tanto a catalogação das obras narrativas eleitas por eles, quanto as propostas por mim. Criou-se, assim, o “passaporte do leitor”. Esse instrumento permitiu a cada aluno catalogar o seu repertório de leitura, distribuindo as obras lidas entre três modalidades de

acesso: 1, 2 e 3. No “passaporte”, os alunos também registravam suas opiniões a respeito das obras catalogadas, anotando em seguida à referência bibliográfica o quanto a obra lhes agradara. Desse modo, o “passaporte” tornou-se um instrumento que apreende, na construção da história de leitura, esse repertório de obras eleitas pelos alunos e por mim.

Com o “passaporte”, pretendia que o aluno percebesse a produção escrita neste instrumento como um intercâmbio válido de experiências culturais e de reflexões significativas, pois capaz de mobilizar o acervo de conhecimentos herdados que ele possuía, ao mesmo tempo em que lhe permitia efetuar um constante relacionamento entre o horizonte anterior e o conquistado no presente. Objetivava, enfim, que o aluno acompanhasse ativamente a construção de sua *biblioteca vivida*. Como representante do aluno no universo da sala de aula, o “passaporte” está relacionado à sua compreensão acerca da importância de sua participação em decisões mais amplas, ao desenvolvimento dos sentidos, emoções e raciocínio na escuta de sua própria voz. Assim, o “passaporte do leitor” lhe proporcionava a oportunidade de ser coinvestigador crítico no diálogo pedagógico.

Justifica-se que o trabalho visasse à construção da *biblioteca vivida*, pois buscava formar o leitor crítico ou, conforme Umberto Eco (2003, p.208), estético, capaz de realizar analogias entre obras, perceber que elas dialogam entre si. Enfim, ansiava que os alunos, ao lerem um livro, fossem além dos significados e o relacionassem às suas heranças culturais.

Segundo Carlos Magno Gomes (2008, p.116), o conceito de leitor estético, que se preocupa com o “como” um texto foi construído, pode ser usado como uma metodologia de leitura que privilegia o ato de ler como um exercício de comparações artísticas e culturais que o texto carrega. Assim, a leitura estética constitui-se em uma proposta interdisciplinar para o ensino de literatura. Entretanto, para Gomes (2008, p.117), o limite desta metodologia de leitura consiste em não convidar a todos a percorrer as trilhas intertextuais da narrativa selecionada, pois somente alguns possuem um repertório, concebido nesta tese como *biblioteca vivida*, que lhes permita fruir a obra em um nível mais profundo, ou seja, percebendo a referência no próprio texto a um outro anterior. Para este autor, embora essa proposta seja elitista apresentasse como uma experiência enriquecedora da leitura literária.

Para Eco, é “[...] inútil esconder que não o autor, mas o texto privilegia o leitor intertextual em relação ao ingênuo.” (2003, p.212). Se a princípio, a intertextualidade é um seletor “classista”, a longo prazo, torna-se provocação e convite à inclusão, transformando gradativamente “[...] o leitor ingênuo em um leitor que começa a perceber o perfume de tantos outros textos que precederam aquele que está lendo.” (ECO, 2003, p.218). Contudo, vale

destacar que Eco realiza uma reflexão na qual se subentende que, apenas, um trabalho contínuo pode assegurar a democratização da leitura, justamente o que se defende nesta tese.

A partir das catalogações efetuadas, em 1998, por 47 alunos de 5ª série, em 1999, por 51 de 6ª e, em 2000, por 52 de 7ª, objetivei detectar quais eram as obras consideradas atraentes. Para a consecução deste objetivo, recolhi todas as catalogações feitas por eles, de 1998 a 2000, que resultaram em 200 obras (*vide anexo 1*), seguidas da classificação quanto à aceitação, e as distribuí em tabelas que me permitiram observar, quanto às obras, o número de leitores que as catalogaram em cada ano, a modalidade em que se inseriam e a porcentagem obtida de aceitação. Após detectar quais eram as obras com ótima aceitação, por isso consideradas mais atraentes – especificamente 155: 107 inseridas na modalidade 1 (*vide anexo 2.1*)³, 11 na modalidade 2 (*vide anexo 3.1*)⁴, e 37 na modalidade 3 (*vide anexo 4.1*)⁵ –, verifiquei que analisá-las não seria exequível. Assim, procurei detectar qual obra tinha sido eleita pelo maior número de alunos como a mais atraente em cada modalidade. O resultado dessa análise demonstrou serem consideradas como as mais atraentes: *A mina de ouro*, de Maria José Dupré, pertencente à modalidade 1, *Harry Potter e a pedra filosofal*, de Joanne Kathleen Rowling, pertencente à modalidade 2; e *Corda bamba*, de Lygia Bojunga Nunes, pertencente à modalidade 3.

Diante das evidências, busquei, a partir da recepção dessas obras e da análise do universo imaginário presente em suas narrativas, compreender o que as tornava atraentes naquele recorte espaço-temporal e sócio-histórico específico, e para aquele público juvenil. Partindo, ainda, do pressuposto de que toda leitura é comparativa, ou seja, faculta ao leitor aproximar um livro a outros livros e/ou a textos diversos, o que justifica o título deste trabalho, entrevistei os alunos com o objetivo de diagnosticar que outras obras e/ou textos associavam àquelas. As entrevistas revelaram, como capazes de estabelecer dialogia com a obra de Dupré, os seguintes textos: o conto *Joãozinho e Mariazinha*, dos irmãos Grimm; as obras *A montanha encantada*, *O cachorrinho Samba* e *A ilha perdida*, de Maria José Dupré, *Descanse em paz, meu amor*, de Pedro Bandeira, e *O Minotauro*, de Monteiro Lobato; as lendas míticas *Teseu* e *Ariadne*, de Márcia Villas-Bôas; e os filmes *O naufrago*, com título original *Cast Away*, do diretor Robert Zemeckis, *Os goonies*, com título original *The goonies*, do diretor Richard Donner, e *A casa da colina*, com título original *House haunted hill*, do diretor William Castle. Com a obra de J. K. Rowling, os textos: *Harry Potter e a câmara secreta*, da mesma autora; *A história sem fim*, de

³ Vide, no anexo 2, todas as obras da modalidade 1.

⁴ Vide, no anexo 3, todas as obras da modalidade 2.

⁵ Vide, no anexo 4, todas as obras da modalidade 3.

Michael Ende, *O hobbit*, de John Ronald Reuel Tolkien, e o filme de Cao Hamburger, *Castelo Rá-Tim-Bum*, com direção de Fabiano Gullane. E com a obra de Lygia B. Nunes: *O sofá estampado*, da mesma autora, e o quadro *A condição humana II*, de René Magritte.

Novamente, o volume de informações exigia um recorte. Optei, então, por analisar, na dissertação de mestrado, a obra eleita na modalidade 1, *A mina de ouro*, de Dupré, e os demais textos a ela associados. Decidi por acatar as indicações da banca de qualificação do mestrado, analisando as obras *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling, e *Corda bamba*, de Lygia Bojunga Nunes, bem como os demais textos a elas associados, durante a consecução da tese de doutorado. Contudo, o volume de informações e de reflexões que estas suscitaram revelou que o trabalho seria inexecutável, além de assumir uma dimensão inviável. Assim, optei por manter a análise do primeiro livro de J. K. Rowling, bem como dos textos a ele associados. Espero em um momento posterior, finalmente, apresentar a recepção da obra de Bojunga.

A obra *Harry Potter e a pedra filosofal* percorreu a trilha do *best-seller* que, conforme Silvia Helena Simões Borelli:

[...] representa a capacidade de gerar conexões nem sempre voluntárias entre campo literário, mídias, mecanismos de mercado, cultura e indústria cultural, em suma: o desafio de lidar com a excessiva visibilidade alcançada por esse produto que, materializado em livro, adquire qualificação bastante singular. (BORELLI⁶, 2006, p.18).

Desse modo, pela excessiva exposição e visibilidade alcançadas no mercado de bens simbólicos, a obra de Rowling mobilizou rapidamente, além de leitores, os críticos provenientes do campo literário, educadores e mídias das mais diferentes inserções. Justamente por isso, sua análise exigiu exaustivas leituras, levantamentos e acompanhamento de diferentes discursos presentes em diversos suportes. Esta tese não tem a pretensão de sintetizar essa luta estabelecida entre os agentes do campo literário e os do mercado de bens simbólicos, antes refletir sobre a possibilidade de ampliação dos horizontes de expectativa dos alunos que a obra oferece.

A maior parte das críticas à obra advém de características que a situam no contexto da produção literária pós-moderna, como, por exemplo, configurar-se como um romance híbrido, situado no mercado de bens simbólicos, sob a forma de *best-seller*, que estabelece dialogia com

⁶ Faz-se necessário destacar que a tese de Livre-Docência em Antropologia, de Silvia Helena Simões Borelli, intitulada **Harry Potter**: campo literário e mercado, livros e matrizes culturais, da qual a referência foi retirada, está disponível apenas para leitura nos computadores da biblioteca Nadir Gouvêa Kfoury da Faculdade de Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Para a PUC, a entrega de um exemplar da tese de Livre-Docência à biblioteca não é obrigatória (vide anexo 5 – E-mails trocados com a autora e com o bibliotecário Maurício Thadeu R. Alves da PUC-SP).

outras produções, por meio de sua narrativa intertextual. Essas críticas desconsideram a complexidade da produção de bens culturais nas sociedades tecnológicas contemporâneas e seus modos de circulação. Elas concebem toda produção contemporânea como alienante, filiada aos modismos de consumo, às exterioridades do mundo do espetáculo, da performance, promovendo modelos ou ideais de vida, muitas vezes, inatingíveis, que conduzem à sensação de fracasso, porque visam apenas à realização do ser exterior, das aparências, da conquista fácil e efêmera.

Desse modo, essas críticas estabelecem uma relação de cumplicidade entre pós-modernidade, lógica de mercado e do espetáculo, condenando toda produção cultural, entre elas a ficção, que obtenha elevadas tiragens, com sucesso de vendas, inclusive, mundialmente. Tem-se consciência da complexidade do próprio conceito de pós-modernidade, concebida nesta tese como condição determinada social e historicamente, usado como sinônimo por autores diversos de sociedade pós-industrial, modernidade radicalizada, era pós-moderna etc. Contudo, opta-se nesta tese por utilizá-lo em consonância com Zygmunt Bauman como “[...] o tempo em que vivemos agora na nossa parte do mundo (ou, antes, viver nessa época delimita o que vemos como a “nossa parte do mundo”...)” (1998, p.30). Assim, entende-se nesta tese, pós-modernidade como associada aos aspectos políticos e sociais da contemporaneidade.

Walnice Nogueira Galvão explicita a paradoxal relação que se estabelece na sociedade contemporânea entre produção cultural e leitor. Para a autora, o sucesso de certos *best-sellers*, como os da série Harry Potter, advém justamente, do fato de oferecerem a magia como compensação “[...] do excesso de materialismo de nosso tempo, do fundamentalismo do mercado, do primado da mercadoria e da idolatria do consumo e seu templo, que é o shopping center [...]”. (apud RIBEIRO, 2009). Além disso, conforme Sissa Jacoby, trata-se de uma crítica inconsistente e estranha a relacionada à intertextualidade, em uma época “[...] cuja tônica na literatura, assim como em outras manifestações artísticas [...]” (2005, p.113), é a revisão do passado, por meio de seus restos textualizados, estabelecendo, assim, uma nova relação entre texto e leitor.

Em relação ao hibridismo, Linda Hutcheon afirma que os romances pós-modernistas são contraditórios, eles “[...] usam e abusam da forma paródica, das convenções das literaturas popular e de elite, e o fazem de maneira tal que podem de fato *usar* a agressiva indústria cultural para contestar, a partir de dentro, seus próprios processos de comodificação.” (1991, p.40).

Para Nelly Novaes Coelho (2005, p.57), a crítica à série Harry Potter como “[...] uma trama feita de clichês e de “gente conhecida”, habitantes dos contos de fada”, ignora que é desse “húmus arcaico” que se compõe sua matéria narrativa. Os clichês são, por sua vez, arquétipos, modelos de pensamento e ação, pré-existentes na alma humana, descobertos e estudados por

Jung, como componentes do inconsciente coletivo, ou seja, de estruturas psíquicas quase universais, que se exprimem, por meio de uma linguagem simbólica de elevado alcance, unindo o individual ao universal (COELHO, 2005, p.58).

Conforme João Luís Ceccantini, a “[...] celeuma deflagrada por Harry Potter é emblemática da cisão que ainda hoje afeta o universo da cultura: *cultura erudita/cultura de massa; alta cultura/baixa cultura; arte/indústria cultural* [...]”. (2005, p.23). Para o autor, essas dicotomias presentes no debate cultural revelam uma posição maniqueísta que divide a produção cultural, que circula sob a rubrica dos diferentes gêneros e subgêneros literários, entre a legítima e prestigiada, e o “resto”.

Segundo Hutcheon (1991, p.69), uma das contradições da ficção pós-moderna é a de que ela diminui o hiato entre as formas artísticas altas e baixas, e o faz por meio da ironia em relação a ambas.

Para Heidrun Krieger Olinto, a defesa exclusiva da literatura clássica e da herança nacional, como uma forma de manutenção de repertórios provenientes de um saber cultural canônico, é tão problemática quanto a sua rejeição global. Atualmente, formas culturais mistas circulam e prevalecem, “[...] e até os textos canônicos são relidos como pontos de cruzamento de discursos amplos, que transcendem as fronteiras tradicionais da esfera do literário e do horizonte de pertença a espaços nacionais linguística e geograficamente circunscritos.” (2003, p.75).

Justamente, a intertextualidade interessa nesta tese, pois para estabelecer uma comunicação com o leitor, no plano discursivo, a obra mobiliza sua *biblioteca vivida*, sua memória. Esse processo ocorre, porque a intertextualidade substitui o relacionamento entre autor e texto, pelo entre leitor e o texto, situando o *locus* do sentido textual dentro da história do próprio discurso (HUTCHEON, 1991, p.166). Parte-se do pressuposto de que a comunicação ocorre na obra, ainda, por meio da presença de vazios intencionais que geram expectativa e tensão. O suspense explora o medo e o desejo de saber do leitor. Assim, o leitor não consegue parar de ler enquanto não vê resolvida a situação de tensão. Para que a interação entre texto e leitor, por sua vez, resulte em interpretação, faz-se necessário que o leitor projete a expectativa e a memória uma sobre a outra. Para Iser (1996), o papel da leitura é o de promover sínteses que constituirão correlatos que, por sua vez, impulsionarão expectativas. Por meio desse processo, o receptor atualiza e modifica o objeto, desenvolvendo novas expectativas. Desse modo, alternando “[...] o ponto de vista de uma perspectiva de apresentação para outra, o texto se divide na estrutura de protensão e retenção [...]”. (ISER, 1999, p.55).

A indicação para leitura de *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling, na modalidade 2, justifica-se, então, bem como a hipótese de que esta obra possui qualidades

estruturais e temáticas que favorecem à formação do leitor. Sua narrativa não só é cativante, mesmo para os mais resistentes à leitura, como também, por estabelecer dialogia com textos diversos, permite ao seu leitor uma ampliação do imaginário e do repertório de leituras, além da obtenção de prazer na percepção do jogo ficcional que a obra estabelece na remissão a outras narrativas, ou seja, na “piscadela umbertiana”. Para Isabelle Smadja, essa ampliação do imaginário decorre da “[...] fusão de elementos originários da história mundial, da mitologia grega e dos grandes mitos e lendas religiosos.” (2004, p.51). A obra, ao revitalizar os contos de fadas, atende às necessidades de ficção e de imaginação do seu leitor. Sua narrativa, por apresentar um protagonista que precisa superar obstáculos, descobrir seus potenciais, suas origens e, principalmente, cumprir uma missão em prol do bem comum, aproxima-se das histórias de encantamento primitivas que são concebidas pela psicologia e pela psicanálise como uma representação do trajeto humano pela vida, ou seja, como ritos de passagem. Por isso, propicia uma identificação com o jovem leitor em fase de transição. Pelo caráter simbólico que possui, atende, assim como os contos de fadas, conforme Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso (2006, p.16), as necessidades de resolução de conflitos inconscientes. Pela promoção de valores humanísticos, segundo Ceccantini (2005, p.51), permite verticalizar a formação do leitor em sala de aula.

Justifica-se, então, por meio da análise de *Harry Potter e a pedra filosofal*, que se procure observar nesta tese a validade da hipótese de que esta obra favorece à formação do leitor e o porquê de, entre outras inseridas na modalidade 2 de leitura com ótima aceitação, tais como *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, *Ana Terra*, de Érico Veríssimo etc. (*vide anexo 3.1*), justamente, a de Rowling desperte tanto o interesse dos alunos leitores, obtendo o maior índice de aprovação (98%). Constrói-se nesta tese, também, outra hipótese: a de que essa preferência se deve, em consonância com Vera Teixeira de Aguiar (2005, p.13), ao fato de a obra conter respostas que os jovens leitores buscam e, ao mesmo tempo, propor questões que os entusiasma. Desse modo, ela possui potencialidades que os levam a mergulhar na leitura e aproximar-se dos sentidos que dela emanam, buscando os outros livros da série.

Assim, para a verificação da validade das hipóteses apresentadas nesta tese, parte-se da concepção de que uma obra, por ser uma unidade concomitantemente composicional e dialógica, é portadora de um fenômeno literário, que circula do plano ficcional ao ideológico a partir de sua estrutura, independentemente da sociedade que o produz ou o reflete (ZILBERMAN, 1984, p.133-4(1)). Pretende-se, então, na análise da obra de Rowling enfocar a construção do narrador, enquanto ente ficcional, capaz de exercer um poder sobre a atuação da personagem e das disposições do leitor implícito. Esse fato revela o trânsito do âmbito ficcional ao social – da

personagem ao leitor implícito –, que, embora seja uma projeção do texto, ocupa um lugar que vem a ser preenchido por um indivíduo real: o leitor empírico, no caso, o aluno-leitor.

Neste texto, tem-se consciência do limite da pesquisa que se propõe, pois todo recorte histórico-contextual impede um “olhar” globalizante, mas parte-se do pressuposto de que todo observador escolhe o que e como ler. Portanto, busca-se, por meio de reflexões, obter não “verdades absolutas”, mas “validades” presentes nas manifestações expressas nos “passaportes do leitor”. Justifica-se a opção metodológica pelo termo “validade”, pois não se pretende chegar neste trabalho a conclusões definitivas, uma vez que o seu desenvolvimento, realizado por meio da objectivação participante⁷, é sem dúvida, segundo Pierre Bourdieu (2004, p.51), o exercício mais difícil que existe. Essa dificuldade decorre, para Bourdieu, da necessidade de se romper com as aderências e adesões mais profundas e conscientes, justamente aquelas que, muitas vezes, constituem o interesse do próprio objeto estudado para aquele que o estuda, e deparar-se com tudo aquilo que menos se pretende conhecer na relação com o objeto o qual se procura compreender.

A relevância da continuidade da pesquisa iniciada no mestrado reside justamente na necessidade de se refletir sobre o ensino de literatura de forma contínua, configurado em uma pesquisa que se prolongue no campo de estudo. De acordo com João Luís Ceccantini (2004, p.29-30), embora haja recentemente razoável desenvolvimento do estudo da literatura infantil e juvenil no país, é inegável que o tema está longe de ser esgotado como objeto de pesquisa. Justifica-se, então, a recepção e a análise de uma obra contemporânea, voltada para este público específico, como a de Rowling. Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo geral dar prosseguimento à dissertação de mestrado, no que concerne às seguintes reflexões: como se forma o leitor e como se vão articulando escolhas e preferências por determinados autores e determinadas obras. Enfim, como se constroem no âmbito escolar as histórias de leitura que constituem uma *biblioteca vivida*.

Ao analisar na dissertação de mestrado a obra *A mina de ouro*, inserida na modalidade 1 de leitura, pôde-se compreender como ela se compromete com o projeto escolar de seu tempo e, principalmente, com uma visão adultocêntrica. A obra ficcional de Dupré reduz os vazios porque, como o romance de tese, deseja doutrinar, transmitir os valores da classe dominante. Dessa forma, o prazer obtido pelos alunos ao ler essa obra, que não lhes permitia a comunicação, era proveniente da sensação de conforto, provocada pelo discurso de um narrador

⁷ Entende-se como a prática na qual o pesquisador não se limita à observação dos fatos, busca, além de compreendê-los e interpretá-los, interferir na realidade observada, convertendo também suas ações, por sua vez, em seu objeto de estudo.

que interpretava e comentava todas as ações das personagens ao mesmo tempo em que as julgava, e de consolo, porque graças a esse narrador, as personagens tornavam-se compreensíveis. Logo, o saber transmitido pela obra não era emancipatório, pois ela não oferecia ao leitor novos padrões ou possibilidades de suplantar a norma vigente, antes buscava enquadrá-lo. Assim, a obra, pelo discurso autoritário do narrador, aproximava-se dos romances monológicos e, por consequência, não concedia ao processo de leitura uma legitimação de ordem existencial. Justifica-se, então, que o presente trabalho tenha por objetivos específicos:

1. Analisar a obra *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling, buscando detectar:
 - a) se ela se compromete ou não com o projeto escolar de seu tempo;
 - b) os recursos estilísticos empregados pela autora e as disposições discursivas do narrador. Essas abordagens justificam-se, pois, segundo Ceccantini (2004, p.33), faltam estudos específicos sobre o narrador – instância decisiva para a elaboração do texto de boa qualidade no gênero –; e trabalhos que se voltem para aspectos linguísticos e recursos estilísticos pontuais, que acabam por compor uma certa cartografia atrelada à especificidade do gênero e às representações de infância construídas pelos autores;
 - c) a estrutura de comunicação subjacente aos vazios, ou seja, se a obra reduz os vazios ou se, por caracterizar-se como um fenômeno de mercado, introduz vazios suplementares com fins publicitários, visando manter a fidelidade do leitor iniciante que busca apenas entretenimento, aproximando-se, assim, do romance seriado;
 - d) como avulta na obra a consideração pelo leitor ao lhe permitir, por meio de sua atividade, a transmissão de um saber;
 - e) como se estabelecesse em sua narrativa o diálogo entre textos, a intertextualidade;
 - f) o horizonte de expectativa dos alunos ao elegê-la como a mais atraente.
2. Refletir sobre as concepções que sustentam a prática pedagógica no ensino de literatura, ampliar os horizontes teóricos e contribuir para o avanço da pesquisa científica no que concerne à formação do leitor.

Nesta tese, parte-se dos seguintes pressupostos:

1. A postura pedagógica, quando norteadada pelos princípios construtivistas, pode favorecer à formação do cidadão crítico, autônomo e atuante em sala de aula.

2. A conversão de obras em um meio de cultura, dá relevo à função formadora da leitura. O desenvolvimento dessa função, por sua vez, incrementa no leitor a capacidade de compreensão e discernimento do mundo, de investigação e de posicionamento crítico perante a realidade. Contudo, para que ela se efetive, faz-se necessário que haja acesso democrático a obras e que esse acesso seja mediado.
3. Literatura é linguagem carregada de significado (POUND, 1990, p.32), constituída por diálogos vivos entre obras (CANDIDO, 1985, p.74). Essas obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores, vivem na medida em que estes as vivem, decifrando-as, aceitando-as, deformando-as. Assim, a literatura é condicionada, tanto em seu caráter artístico, quanto em sua historicidade, pela relação dialógica entre obra e leitor. Essa relação decorre da estrutura do texto, da presença de lacunas ou vazios que solicitam do leitor um papel na composição literária: o de organizador e revitalizador da narrativa (ISER, 1999). O texto possui, então, uma estrutura de apelo que invoca a participação de um indivíduo na feitura e acabamento. Trata-se do leitor implícito. O processo comunicativo ocorre quando esse leitor, na busca do sentido, procura resgatar a coerência do texto interrompida pelos vazios. Esse resgate permite-lhe interagir com o texto, pois solicita sua produtividade advinda da utilização de sua capacidade imaginativa. Para Iser (1999, p.107), só por meio dele, a leitura torna-se prazerosa.
4. A compreensão do que é dado a ler ou a entender ocorre enquanto articulação no interior de uma *biblioteca vivida*, o que justifica o título desta tese. Conforme esse pressuposto, em consonância com Jean Marie Goulemot (1996, p.115), o livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido. Dessa forma, não há jamais sentido constituído imposto pelo livro em leitura, faz-se necessário construí-lo. Da mesma forma que a *biblioteca* trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação a própria *biblioteca*. Desse modo, faz-se necessário recorrer a elementos de estética da recepção, pois esta rompe com as noções de texto enquanto objeto, de leitor enquanto receptor passivo, e de autor enquanto sujeito absoluto do ato de criação e até de fruição. Assim, a literatura, enquanto produto estético, só se concretiza na interação autor-obra-público.
5. As obras precisam fazer parte da vida do aluno para que pertençam não somente ao acervo escolar e cultural, mas ao seu imaginário, à sua história de leitura, ou seja, à sua *biblioteca vivida*. A constituição dessa *biblioteca* integra socialmente o

leitor, pois, ao construí-la, ele se apropria gradativamente do que sempre lhe pertenceu, ou seja, de seu legado cultural.

Para a consecução dos objetivos, este texto estrutura-se em seis capítulos. Integra-os, enquanto pressuposto, a visão de conhecimento e construção teórica como perenes e não acabados. Portanto, orienta-se este texto pela historicidade.

O primeiro contextualiza a pesquisa desenvolvida de 1998 a 2000, bem como seus sujeitos. O segundo situa historicamente a produção literária infantil e juvenil no contexto de mercado, e apresenta uma reflexão acerca da eleição de livros e das determinações de mercado na produção editorial que se dirige ao jovem leitor. O terceiro reflete sobre o posicionamento das editoras nas catalogações dos passaportes dos alunos nas modalidades 1, 2 e 3 de leitura, problematizando a produção editorial enquanto uma vertente da indústria cultural. O quarto apresenta uma reflexão sobre a relação social que se estabelece entre leitor e livro, situando a escritora J. K. Rowling historicamente, bem como sua produção. O quinto e sexto capítulos apresentam a recepção da obra *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling. Por meio desta, busca-se compreender o porquê dos demais textos serem a ela associados, escritos ou não por Rowling. Pretende-se, com essas reflexões, diagnosticar o efeito que essas narrativas produzem nos alunos leitores e seus conceitos prévios ao elegê-las e relacioná-las. Norteadas essas análises, pretendeu-se observar se o discurso ideológico, que permeia as obras de Dupré, também estava presente nas obras apontadas pelos alunos.

Os capítulos dois, três e quatro justificam-se, tendo em vista a perspectiva sociológica que se adota nesta tese. Nesta dimensão, para tratar da literatura infantil e juvenil, faz-se necessário refletir sobre a historicização dessa produção, ou seja, como acontecem as variações no tempo e espaço entre o que é considerado destinado à criança e ao jovem. E como se insere o discurso ideológico presente em cada época nessa produção.

Para Lajolo e Zilberman, a literariedade de um texto advém de negociações de sentido de “[...] intercâmbio entre esferas, instâncias, formações, tecnologias, saberes, instituições e projetos que integram e delimitam o campo onde um texto se literaliza ou desliteraliza.” (2002, p.10). Entre essas instâncias voltadas para a caracterização do literário, destaca-se a que se refere às formas de produção, distribuição e compra, enfim, às formas de acesso e de recepção de um texto. Entre os produtores dos textos (autores), os textos propriamente ditos (obras) e os leitores ou público, sem os quais tal circuito de trocas não se completa, instalam-se as práticas discursivas, nem sempre coesas e unânimes em julgar os textos, mas fundamentais para a legitimação da literatura e a divulgação de seus valores junto ao público. Entre essas práticas, o discurso crítico tem se ampliado, conforme Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2006, p.241).

Antes restrito aos círculos estritamente especializados dos críticos de ofício ou da crítica universitária, em tempos de globalização do mercado editorial, amplia-se para outras vozes ouvidas com mais frequência pelo público e que ecoam das rápidas resenhas de jornais e revistas semanais. No caso da produção de J. K. Rowling, essas vozes também advêm da internet e de seus leitores. Justifica-se, então, refletir sobre as classificações que se instalam nos meios de comunicação, sobretudo, no interior da revista *Veja*, disponibilizada pela escola aos alunos e consumida na maioria de seus lares.

A interação autor/texto/leitor exigida como condição para que a literatura viva como uma manifestação cultural, conforme Candido (1985), implica também na passagem por caminhos muito práticos e materiais dentro da sociedade de consumo. Para Robert Escarpit (1964, p.7), além de manifestação cultural, a literatura, entre outras coisas, mas de maneira incontestável, é o ramo da produção da indústria do livro, do mesmo modo que a leitura é seu ramo de consumo. Transformada em objeto de consumo, a literatura não pode prescindir de um sistema de produção e comercialização que abarca desde fábricas de papel, casas editoras, distribuidoras, livrarias e outros pontos-de-venda, e mesmo instituições voltadas ao cultivo do livro e da leitura que erijam o livro como um bem necessário.

Nesse panorama, buscou-se nesta tese, fugir de uma visão redutora que cairia, conforme Roger Chartier, na crença de que há servidão dos leitores quanto às mensagens inculcadas ou que há absoluta liberdade de escolha dos indivíduos diante dos objetos para leitura que, por sua vez, estes possuiriam a força de uma imaginação sem limites. Para tanto, parte-se do pressuposto, em consonância com este autor (2001, p.XIII), de que, embora a recepção seja criação, e o consumo, produção, esses processos estão encerrados nas condições de possibilidade historicamente variáveis e socialmente desiguais. Dessa forma, o paradoxal entrecruzamento de restrições transgredidas e de liberdades restringidas se estabelece. Para o professor, compreender os intrincados caminhos pelos quais circulam os livros, ajuda-o a se mover em um labirinto de determinações sociais e, justamente por isso, encontrar saídas na sala de aula.

De volta ao labirinto: contextualização da pesquisa e de seus sujeitos



Figura 2 – Fotografia de Gal Oppido (2000 apud HAMBURGER, 2000, p.7).

1. Os jovens leitores no contexto escolar e familiar e seus (pré)conceitos em relação à leitura

Temos de manter a esperança. Se não mantivermos, temos de morrer no dia seguinte. Tenho um desalento grave com o Brasil de hoje e com tudo o que acontece. Mas tenho de manter a esperança. Caso contrário, tenho que desistir. A esperança de que alguma coisa aconteça é, talvez, um dado irracional da conduta humana, mas indispensável para que a vida se mantenha.
João Ubaldo Ribeiro⁸

Em 1998, observei que havia nos alunos das 5^{as} séries A e B significativa resistência à leitura e interpretação de textos e, na sala de aula, indisciplina e desrespeito em relação aos colegas. Pelos depoimentos, pude notar que suas experiências anteriores com textos eram responsáveis por essa resistência, mas a questão era como reverter esse quadro. Na busca de respostas, novas questões eram formuladas: será que a rejeição à leitura era fruto somente de suas péssimas experiências escolares ou o valor atribuído, em seus lares, à leitura, representado pelos textos disponibilizados, também deveria ser considerado? Diante disto, propus-me a diagnosticar, por meio de questionamentos feitos aos alunos, quais textos suas famílias disponibilizavam. Ainda, procurei detectar quais eram os conceitos prévios que os levavam à rejeição da leitura. Essas detecções atuaram como norteadoras do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Há uma mitificação da escola privada e do acesso a textos nos lares de alunos provenientes das classes A e B. Acredita-se que a escola privada assegura a formação desse leitor que dispõe de obras para leitura em sua própria casa. Entretanto, por meio de indagações, observei que os alunos provenientes dessas classes sociais, contrariando as expectativas, nem sempre dispõem de textos em seus lares.

A detecção do nível socioeconômico dos alunos foi possível, por meio de consultas ao Plano Diretor da escola e, posterior, aplicação de um questionário (*vide anexo 6 – Questionário I*). Para a elaboração desse questionário, foi utilizado o *Critério Brasil*, da revista *Mídia Dados* 98 (1998, p.29-30). Proveniente da área de marketing, este critério tem demonstrado eficácia quando utilizado em pesquisas para levantamento socioeconômico de um determinado grupo. De acordo com o *Critério Brasil*, a renda familiar pode ser enquadrada nas seguintes classes: A1, A2, B1, B2, C, D e E. Após a detecção da presença de classes A1, A2, B1 e B2 entre o público analisado, diagnostiquei, respectivamente, nas 5^{as} séries A e B, as seguintes

⁸ (1987 apud MACHADO, 1999, p.26).

porcentagens: A1: 11,24%; A2: 48,85%; B1: 31,13%; B2: 8,78%. Em terminologias mais correntes, A1 equivalente à classe alta; A2, à classe média alta; B1 e B2, à classe média. Logo, nas 5^{as} séries A e B, 11,24% dos alunos pertencem à classe alta; 48,85%, à média alta, e 39,91%, à classe média (*vide anexo 6.1 – Tabela I e anexo 6.2 – Gráfico I*).

Verifiquei também que a preocupação com a leitura, no âmbito escolar, centra-se nas quatro primeiras séries, período em que há uma preocupação, por parte dos pais e professores, em “despertar o gosto pela leitura”. Entretanto, após essas séries, o questionamento a respeito de como se processa a relação entre leitor, texto, leitura, literatura é praticamente silenciado. Justifica-se, então, que os pais se esqueçam de disponibilizar textos literários em seus lares, transferindo à escola toda responsabilidade pela formação de seus filhos. Baseando-me nesses fatos, propus-me a acompanhar o mesmo grupo de alunos, durante quatro anos, de 1998 a 2001, ou seja, até atingirem a 8^a série. Desses quatro anos, somente três são objeto de estudo desta tese. Construí, então, a hipótese de que seus conceitos prévios poderiam ser revistos, desde que confrontados, por meio da leitura, com textos literários atraentes e surpreendentes, ainda com visões de diferentes autores, diversas das suas.

Para os alunos, em 1998, a aprendizagem da leitura não repercutia como possibilidade de emancipação, pois eles não necessitavam da escola para ter acesso aos bens culturais ou para manipulá-los. Quando indagados a respeito de seu conceito de leitura, declararam que ela “serve” para instruir, aumentar o vocabulário, escrever melhor, fazer exercício, preencher lacunas, testar a memória e passar a “moral”. Assim, a leitura era concebida como meio para aprendizagem de certas habilidades, como reforço da função da escola de ensinar a ler, escrever, contar e transmitir valores. Quando interrogados sobre o porquê ler e quando fazê-lo, os alunos alegaram que só liam quando “algum professor mandava”, “para fazer prova”. Somente alguns disseram que liam gibis e revistas que “o professor não mandava”. Entretanto, se o objetivo era transmitir uma “moral”, entendida neste texto como valores a serem vividos nas relações sociais, como explicar a agressividade, indisciplina, ironia, o desprezo demonstrado em relação aos colegas e, ainda, descaso com relação à leitura e o que ela pode apresentar?

Pelos depoimentos dos alunos, pude observar que, no trabalho com a leitura em sala de aula, não eram apresentados outros tipos de texto além do escrito, e este era destinado a exercícios de gramática. Segundo Elizabeth D’Angelo Serra (1998, p.8), perdia-se assim a oportunidade de o contato com a língua ser provocador, crítico, original e prazeroso, potencial que a literatura, como arte, oferece. Logo, o espaço escolar não favorecia ao reconhecimento da importância da leitura. Esse fato, aliado ao poder aquisitivo dos alunos que lhes garantia acesso,

mesmo que às vezes restrito, a outros bens mais valorizados socialmente, reforçou a concepção de que estes bens, que conferem certo estatuto, se sobrepõem aos culturais.

Analisando, de 1998 a 2000, as idades dos alunos, a partir da documentação disponível na secretaria da escola e dos dados pessoais preenchidos por eles no “passaporte do leitor”, notei que variavam; nas 5^{as} séries, de 11 a 15 anos, prevalecendo a de 11; nas 6^{as} séries, de 12 a 16 anos, prevalecendo a de 12; e nas 7^{as} séries, de 13 a 17 anos, prevalecendo a de 13 (*vide anexo 7 – Tabela II*). Essa heterogeneidade pressupunha também variedade nos interesses de leitura. Justifica-se, então, a opção pela oferta, em sala de aula, de textos diversos de diferentes autores para leitura.

Faz-se necessário destacar que alguns alunos não disponibilizaram seus passaportes ou não os construíram. Isso se deveu a dois fatores. O primeiro deles tem a ver com a natureza da atividade. Como o “passaporte do leitor” era uma catalogação espontânea, desvinculada de avaliação e nota, alguns recusaram-se a fazê-la ou não se interessaram por ela. Esses alunos, às vezes, não permaneceram mais de seis meses na escola, o que não lhes possibilitou uma mudança de atitude. O segundo fator está relacionado à transferência de alunos para outras escolas ou cidades, por motivos diversos, tanto no transcorrer do período letivo, quanto no período de férias. O aluno transferido levava consigo o “passaporte”, o que impedia o acesso às catalogações, uma vez que estas eram feitas ao término de cada bimestre. Como o “passaporte” ficava em poder dos alunos, pois era deles, feito para eles e por causa deles, contava com a vontade deles na disponibilidade do material. Além disso, orientava-os quanto à organização, auxiliava-os sempre que necessário e verificava, durante a coleta de materiais, se todos os dados estavam preenchidos.

Assim, os entrevistados são aqueles que demonstraram interesse, mesmo que não a princípio, pelo processo de autoconhecimento e de catalogação, participaram das decisões tomadas no contexto da sala de aula e permitiram que fossem socializadas, entre os membros daquele momento sócio-histórico e dos possíveis leitores deste texto, tanto as suas leituras quanto a recepção destas, ambas registradas no “passaporte do leitor”.

É importante observar o aumento anual do índice de participação dos alunos. Em 1998, de 58, 47 participam, representando 81% dos alunos de 5^a série. Em 1999, de 60 de 6^a série, 51 participam, representando 85%. Em 2000, dos 55 de 7^a série, 52 participam, representando 94,55% do total. Houve, então, um aumento gradativo de 1998 para 2000 (*vide anexo 8 – Tabela III e anexo 8.1 – Gráfico II*). Consequentemente, o número de alunos que se recusaram a construir o “passaporte do leitor” regrediu de 19%, em 1998, para 15,0%, em 1999, e para 5,45%, em 2000. Essa redução demonstra uma mudança de atitude, maior interação e

comprometimento com o próprio processo de conhecimento (*vide anexo 8.2 – Tabela VI e anexo 8.3 – Gráfico III*).

Somados os passaportes disponibilizados nos três anos, tem-se uma média de 50 por ano. É relevante destacar que a importância atribuída ao “passaporte”, enquanto instrumento que confere “voz” aos alunos, fez com que estes mostrassem, mesmo que não a princípio, boa vontade e empenho durante quatro anos seguidos na montagem desse material. Embora, desses anos, apenas três, devido ao recorte histórico, sejam fontes de questionamento e reflexão para a pesquisa que embasa esta tese.

Para detectar o grau de valorização da leitura nos lares dos alunos, aplicou-se um questionário (*vide anexo 9 – Questionário II*). Este permitiu diagnosticar que os pais, em sua maioria, não disponibilizavam diferentes tipos de texto. Em 1998, de 47 alunos de 5ª série, dois (4,25%) não tinham acesso a texto algum em suas casas; em 1999, de 51 alunos de 6ª série, um (1,95%) também não tinha; e, em 2000, de 52 alunos de 7ª série, um (1,92%) não tinha acesso a texto algum. A desvalorização da leitura ocorria, então, não só pelas ações desenvolvidas na escola, mas também pelas desenvolvidas nos lares. Ainda, pelo valor simbólico que os alunos atribuíam à leitura e à interpretação de textos. Esse valor, *consensus* acerca do sentido do mundo social, segundo Pierre Bourdieu (2004, p.10), contribuiu fundamentalmente para a reprodução da ordem social. Como para os alunos, a escola e tudo a ela associado representavam a assimetria entre jovem e adulto, restringindo a este o poder de determinar leituras, eles, embora lessem as obras indicadas, faziam-no com descaso e ironia, impossibilitando, assim, a reflexão e o debate. Essa impossibilidade favorecia à desmobilização dos alunos, presos ao comodismo de leituras adultocêntricas, contudo digeríveis, porque fáceis, reafirmando, dessa forma, a ordem estabelecida, por meio das distinções (hierarquia) e para a legitimação dessas distinções. Justificando, inclusive, discursos autoritários de professores que alegam observar que os alunos só leem quando isso lhes é imposto.

Após um trabalho constante com os pais em reuniões pedagógicas, e com os alunos em sala de aula, a respeito da importância da interação com obras, averigui que o acesso a apenas um tipo de texto, representado por 40,42%, em 1998, decaiu para 31,38%, em 1999, e para 25%, em 2000. O acesso a dois tipos de texto evoluiu de 29,79%, em 1998, para 31,38%, em 1999, e reduziu para 26,92%, em 2000. O acesso a três tipos de texto, representado por 14,90%, em 1998, subiu para 23,52%, em 1999, e manteve-se em 23,08%, em 2000. O acesso a quatro tipos de texto, representado por 10,64%, em 1998, aumentou para 11,77%, em 1999, e para 23,08%, em 2000 (*vide anexo 10 – Tabela V e anexo 10.1 – Gráfico IV*).

De 1998 a 2000, os alunos foram também questionados acerca da existência em suas casas de dicionários, enciclopédias e livros religiosos como a Bíblia, as Sagradas Escrituras, o Evangelho. Todos os alunos possuíam um livro religioso e um dicionário em casa. O dicionário era parte integrante do material escolar, pois constava como obrigatório na “lista” de cada série. Quanto à existência de enciclopédias em casa, em 1998, dos 47 alunos, 45 dispunham de algum tipo, e, em 1999 e 2000, todos. O levantamento da presença da Bíblia em todos os lares, em diversas versões, permitiu a constatação de que este produto continua a ser o mais rendoso da indústria gráfica do Ocidente, conforme Lajolo e Zilberman (2001, p.159), acerca da mercantilização de livros e leituras no mundo moderno.

Com o objetivo de verificar quais eram os outros textos disponibilizados nos lares dos alunos, bem como o seu consumo, questionei-os sobre a existência de livros, revistas diversas, revistas em quadrinhos e jornais. Essa questão poderia ter mais de uma resposta, pois a mesma família, às vezes, ofertava mais de um tipo de texto. Notei que o consumo de livros cresceu de 1998 para 1999, passando de 21,28% para 60,79%; e de 1999 para 2000, de 60,79% para 80,77%. Embora tenha havido um crescimento representativo no que concerne à presença de livros nas famílias, em 1999 e 2000, um aluno não possuía acesso a eles ou a qualquer outro tipo de texto. Os índices revelaram, no que diz respeito ao acesso a revistas diversas, que esse tipo de texto agradava a um número significativo de famílias, sendo que o seu consumo se manteve em ascensão: de 44,68%, em 1998, passou para 54,91%, em 1999, e para 73,08%, em 2000. Deduzi então que, embora as famílias passassem a consumir livros, não deixavam de consumir também revistas diversas. No que concerne ao consumo de revistas em quadrinhos, verifiquei que houve uma queda no consumo de 1998 para 1999, e de 1999 para 2000, decrescendo de 78,73% para 58,83% e para 34,62%, respectivamente. No que se refere ao consumo de jornais, detectei que houve um decréscimo de 1998 para 1999, passando de 42,56% para 37,26%. E um crescimento de 1999 para 2000, passando de 37,26% para 51,93% (*vide anexo 11 – Tabela VI e anexo 11.1 – Gráfico V*).

Pode-se notar que, em 1999, as famílias, ao consumirem mais livros, abandonaram outros tipos de texto, como revistas em quadrinhos e jornais. Ao precisarem optar por apenas um tipo de texto, em 2000, elas deixaram de consumir revistas em quadrinhos e jornais. As revistas diversas, no entanto, permaneceram. Segundo alguns alunos, revistas como *Veja*, *Caras* etc. substituem os jornais e ainda trazem “fofocas de gente famosa”.

Vale ressaltar que, embora nem todas as famílias disponibilizassem farto material aos seus filhos, havia respeito pelo momento da leitura e desejo de propiciar um ambiente adequado para tal. Esse respeito foi notado pelas respostas à questão: “para ler em casa você tem paz e

silêncio?” Em 1998, apenas um aluno, entre 47, respondeu negativamente. Quanto à existência de um espaço adequado para ler, o mesmo aluno, que afirmou não possuir tranquilidade para isto, respondeu negativamente. Quando questionados sobre o melhor local para a realização da leitura, 43 alunos, dos 46 que possuíam espaço adequado para ler e tranquilidade para tanto, indicaram o seu quarto como o local mais adequado e três, o escritório de suas casas.

A fim de comparar as expectativas das famílias, quanto à necessidade de locais calmos como facilitadores e propiciadores da leitura, com as dos alunos, questionei-os a esse respeito. Em 1998, 36 responderam que preferiam locais calmos para ler e 11 afirmaram que qualquer lugar era adequado, desde que a obra fosse interessante, pois quando liam “desligavam”. Essas respostas permitiram que os alunos refletissem a respeito e apresentassem, por consequência, uma nova postura em sala de aula, pois concluíram que, com barulho, muitos não teriam a concentração necessária para a leitura.

Com o intuito de detectar se os alunos recebiam estímulos da família para que se tornassem leitores, perguntei, em 1998, se possuíam um leitor. Todos responderam negativamente. Indaguei, então, se, em momento anterior a 1998, haviam lido para eles e que pessoas o fizeram. Entre os alunos, 31 (65,96%) responderam afirmativamente e 16 (34,04%), negativamente. Entre os 31 alunos, que possuíam leitores, foram apontadas as seguintes pessoas: a mãe com 96,78%; o pai com 35,49%; as avós materna e paterna com 19,36%; as tias com 12,91%; o avô materno com 3,23%; a empregada doméstica com 3,23%; e a irmã também com 3,23%. Pude observar que cabe à mãe, em primeiro lugar, a responsabilidade de ler para os filhos, ao pai, o segundo lugar, às avós e às tias, o terceiro, sendo esporádica a intervenção de irmãs, avôs e empregadas domésticas (*vide anexo 12 – Tabela VII e anexo 12.1 – Gráfico VI*).

Perguntei aos 31 alunos, que tiveram leitores, qual era a idade que possuíam quando liam para eles. Dois (6,46%) afirmaram que isto ocorreu até os cinco anos; 12 (38,70%), até os seis; 10 (32,26%), até os sete; quatro (12,90%), até os oito; e três (9,68%), até os nove. Pode-se notar que os pais deixam de ler para o filho quando este ingressa no universo escolar ou quando supõem que ele já está satisfatoriamente alfabetizado. Aparentemente, não havia obstáculos para a existência de um leitor nos lares dos alunos, pois todos os pais eram alfabetizados e, em sua maioria, possuíam o curso superior (*vide anexo 13 – Tabela VIII*).

Os pais e responsáveis perdiam, então, muito cedo uma oportunidade significativa de interação com as crianças, pois contar histórias é ainda uma das melhores maneiras de ocupar o lugar geracional que lhes cabe. Para Maria Rita Kehl, esse afastamento da criança decorre da relutância dos adultos em ocuparem seus respectivos lugares, “[...] no afã de se conservar eternamente adolescentes.” (2006, p.18).

Esse distanciamento entre os jovens e os adultos adveio de um paradoxal fenômeno vivenciado pelo mundo ocidental no final do século XX e início do XXI, mais especificamente pela sociedade urbana própria do sistema capitalista. Para Arnaldo Cortina (2006, p.101), nesse cenário, os valores coletivos parecem cada vez mais suplantados pelos individuais e passam a existir diferentes relações e necessidades. Prevalece, no mundo capitalista moderno, o isolamento do sujeito e isso faz com que ele se volte para si mesmo. Apoiando-se em Lipovetsky, Cortina afirma que o mundo contemporâneo vive a era do vazio, entendida como pós-moralista, em que o conceito de sacrifício foi substituído pelo de prazer, a moral de herança religiosa, por sua vez, desacreditada, e a ética ganhou diferentes contornos (2006, p.101). Para Lipovetsky (2005 apud CORTINA, 2006, p.142), o homem sente-se fragmentado na sociedade pós-moderna, pois vivencia sentimentos antagônicos em situações cotidianas paradoxais, pois o consumo acelerado coloca-o diante de muitos objetos aos quais pode ter acesso e, também, diante de outros que deseja, mas não pode obter, produzindo assim uma sensação de vazio. A valorização do consumo incrementa o sentimento de angústia e de estresse quando o sujeito não consegue responder positivamente a essa ordem. Por sua vez, a descrença nas instituições, na religião, na educação, faz com que sinta necessidade de preencher esse vazio com algo, colocando em primeiro plano a questão da individualidade em detrimento da coletividade. Há, então, um processo de individualização que assume um contorno euforizante.

Justifica-se, então, que nesse período, como atesta Cortina, haja elevado índice de vendas de obras de autoajuda e de entretenimento (2006), pois o leitor brasileiro está mais preocupado com aquilo que o toca de forma mais direta, seus problemas e angústias existenciais, do que com a fruição de um objeto estético. Há uma relação direta entre seu desejo imediato e aquilo que consome. O sujeito, então, “[...] é movido por um querer e busca no objeto que consome o contato com um saber capaz de dar uma resposta que satisfaça seu desejo.” (2006, p.95). Há, por meio da industrialização dos produtos culturais, um aumento da oferta de bens culturais, decorrente do incremento do consumo na era pós-moderna e da aceleração da circulação do capital, imposta pelo sistema econômico capitalista. Esse processo leva o homem contemporâneo a buscar preencher o vazio que o cerca por meio do consumo de bens de diferentes ordens, principalmente, conforme Sandra Reimão, os de “facilitação psicológica”, denominados *best-sellers* (1996 apud CORTINA 2006, p.140).

Segundo Jair Ferreira dos Santos (1986, p.87), as sociedades pós-industriais, planejadas pela tecnociência (ciência aliada à tecnologia), programam a vida social dos indivíduos em todos os detalhes. Desse modo, embora a produção seja massiva, o consumo é personalizado, o

sistema propõe e o sujeito dispõe. Há ofertas variadas de produtos, entre eles pode-se escolher um, optar por um. Entretanto, deixar de consumir, não se apresenta como opção.

Conforme Zygmunt Bauman (1998, p.55), os que não podem agir, conforme com os desejos induzidos pelo mercado de bens simbólicos, são diariamente regalados com o deslumbrante espetáculo dos que podem fazê-lo. O consumo em abundância lhes é apresentado como a marca do sucesso e o caminho que conduz ao aplauso público e à fama. Assim, quem não realiza o consumo é “falho”, por isso deve sofrer as agruras e tormentos dos que são excluídos, fracassados, postos à margem da sociedade. A situação problemática que advém da valorização do consumo é o hiato entre os que podem satisfazer seus desejos de consumo e os que, embora, seduzidos, mostram-se impossibilitados de fazê-lo. Disso, resulta o aumento da criminalidade, pois os assaltantes, gatunos, ladrões de carro e furtadores de loja, bem como seus *alter egos*, os grupos de punição sumária e os terroristas, “[...] aprendizes vorazes e devotos crentes da revelação pós-moderna, ávidos por levar as receitas de vida sugeridas por aquela lição [do consumo] até sua conclusão radical”, desrespeitam as leis ou as fazem com as próprias mãos, a fim de obter seus objetos de desejo (1998, p.26). A brutalização dessa sociedade aparece também nos elevados índices de drogados entre proscritos do sistema que buscam obter nas drogas um sucedâneo para os instrumentos de êxtase dos ricos. Desse modo, a sedução do mercado vem a ocupar o lugar de distinção entre indivíduos e classes, sendo simultaneamente a grande igualadora e também a grande divisora. Em sua versão mundializada, a classificadora entre países ricos e pobres.

Para Jean-François Lyotard (1989, p.125), é “[...] contraditório com a força reger-se pela fraqueza.” Assim, as necessidades dos mais desfavorecidos não devem servir como regulador do sistema, embora se conheça a maneira de satisfazê-las, a sua satisfação não pode melhorar as performances do sistema, mas apenas aumentar os seus gastos.

Em relação aos países “pobres globais”, Bauman afirma que o discurso dos ricos resulta em manter os desfavorecidos acuados em nome de uma “pacificação”. Para tanto, abastecem os chefes e comandantes locais de regiões distantes com armas sofisticadas, resultando dessa ação lucro dobrado: ganhos financeiros e neutralização do potencial de protesto dos pobres. Desse modo, as infundáveis guerras civis, assistidas em milhões de telas de televisão, apresentam um “[...] testemunho vívido da selvageria dos pobres e do caráter autoinfligido de sua miséria, bem como argumentos convincentes para o despropósito da ajuda, quanto mais de qualquer substancial redistribuição de riqueza.” (1998, p.79).

Conforme Renato Ortiz (2006, p.120-1), o anonimato das grandes cidades e do capitalismo corporativo pulveriza as relações sociais existentes, deixando os indivíduos “soltos”

na malha social. Há um vácuo na orientação das relações pessoais que conduz ao descontentamento. Justamente, por isso, a sociedade inventa novas instâncias para a integração das pessoas. Como exemplo de uma delas, o autor menciona a publicidade que cumpre o papel de elaborar o desejo do consumidor atomizado, conferindo-lhe certa estabilidade social. Nesse contexto em que o mercado torna-se uma das principais forças reguladoras, a tradição torna-se insuficiente para orientar a conduta, quem a orienta, então, é a mídia, oferecendo produtos que prometem segurança e autorrealização. Assim, a publicidade adquire um valor compensatório e pedagógico. A mídia e as corporações assumem, então, “[...] um papel que supera a dimensão exclusivamente econômica, configurando-se em instâncias de socialização de uma determinada cultura, desempenhando as funções pedagógicas que a escola possuía no processo de construção nacional.” (ORTIZ, 2006, p.146).

A consolidação da mídia deve-se às inovações tecnológicas da sociedade pós-industrial que favoreceram à mundialização da cultura e formaram a infraestrutura material. Para Ortiz (2006, p.62), a articulação entre ciência e tecnologia implica em transformações profundas no setor produtivo, criando novas classes sociais e padrões de racionalidade. As novas tecnologias incidem diretamente sobre as noções de tempo e espaço, estimulando a integração e a sincronia. Desse modo, com a microeletrônica, a codificação e a transmissão das mensagens adquirem um caráter de transversalidade. Assim, um evento remoto torna-se próximo, contudo, o que nos rodeia pode estar afastado (2006, p.64).

Para Bauman (1998, p.113), o tempo já não estrutura o espaço, ele perdeu sua característica de vetor, pois inexistem os conceitos de para frente ou para trás, “[...] o que conta é exatamente a habilidade de se mover e não ficar parado.” Prevalece a ideia de adequação do indivíduo como capacidade de se mover rapidamente para onde a ação se encontra. Essa competência de adequação tem precedência sobre a saúde. Assim, toda demora, inclusive a da satisfação, perde seu significado, pois não há tempo algum como seta para medi-la. Por consequência, as relações humanas se estabelecem sob a forma de um jogo curto que significa tomar cuidado com os compromissos a longo prazo e fixar-se de uma forma ou de outra. Isso implica em não se prender a um lugar e a uma vocação apenas. Também não jurar coerência e lealdade a nada ou a ninguém, nem controlar o futuro, antes recusar-se a empenhá-lo, buscando evitar que as consequências do jogo sobrevivam ao próprio jogo e tenha que se responder por elas.

Em relação ao consumo de livros dispostos em listas de “Os mais vendidos”, pode-se notar que representa também uma forma de socialização, em que o indivíduo se sente incluído entre muitos sujeitos, partilhando de um universo de conhecimento referente ao que o mercado

editorial publica. Todavia, essa solidariedade do consumo que integra o imaginário coletivo mundial, ordenando os indivíduos e os modos de vida de acordo com uma nova pertinência social, não deixa de ser solitária (ORTIZ, 2006, p.146).

Para Cortina, a eleição de obras para leitura pode ocorrer também por identificação “[...] o leitor lê aquilo que julga ser sua própria verdade ou, arriscando mais ainda, aquilo que ele deseja ouvir (ler) para reafirmar sua verdade.” (2006, p.30). Em síntese, a preocupação com o individual configura-se como norma, por isso assume um caráter coletivo (CORTINA, 2006, p.102). Isso ocorre porque as questões individuais constituem o horizonte de expectativa do homem urbano da sociedade contemporânea.

Segundo Jair Ferreira dos Santos (1986), o individualismo atual nasceu com a civilização industrial, assentada na produção e na máquina que gerou uma massa combativa, um indivíduo mecanizado, solitário na multidão das metrópoles e desumanizado. Contudo, o exagero narcisista do individualismo é um acréscimo da sociedade pós-industrial, mobilizada pelo consumo e a informação. Para Santos, o tipo de consumo é um dos fatores que difere a sociedade industrial da pós-industrial, a primeira consome bens materiais, a segunda, serviços sob a forma de comunicações e informações.

De acordo com Ortiz (2006, p.123), na sociedade pós-industrial, o consumo é apresentado como exercício de cidadania. Divergindo desta concepção, na passagem do século XIX para o XX, o trabalho era considerado tanto pelo capitalista, que aumentava seus lucros, como pelo operário, que melhorava suas condições sociais, uma virtude essencial. Com as mudanças sociais e econômicas, a ética do trabalho foi substituída pela do lazer, pois a ética do consumo tornou-se preponderante. Logo, é no mercado que o indivíduo exerce a sua “liberdade”, autonomia de escolha, firmando sua individualidade. Nesse espaço, ele se identifica com outros, quanto ao padrão de comportamento de consumo, formando assim um “nós”. Entretanto, faz-se necessário refletir sobre esse “nós” disposto em categorias de consumidores, próximo do que lhe é distante e remoto, mas separado do que o cerca, principalmente, dos espaços de pobreza que se afastam, pelas suas insuficiências de consumo, dos ideais cultivados pela modernidade-mundo. No Brasil, a ideologia do consumo revela, conforme Ortiz (2006, p.221), um etnocentrismo às avessas, existe um outro que fica à margem, “[...] denunciando no seu silêncio, a presença incômoda de sua voracidade.”

A individualização não está relacionada à identidade, porque, segundo Bauman, em um mundo que os objetos duráveis foram substituídos pelos produtos disponíveis projetados para a imediata obsolescência, o seu significado refere-se tanto a pessoas como coisas, objetos de consumo que se detém. Nesse mundo, as identidades podem ser adotadas e descartadas como

uma troca de roupa, assim todo trabalho diligente de construção pode mostrar-se inútil. A dificuldade consiste em impedir que a identidade seja demasiadamente firme e realize uma adesão rápida demais ao corpo, pois uma identidade durável e bem costurada torna-se uma responsabilidade (1998, p.112-4). Prevalece, então, a “identidade de palimpsesto” que se ajusta ao mundo em que a arte de esquecer é um bem mais importante do que a de memorizar. Assim, esquecer, mais do que aprender, torna-se condição de contínua adaptação, a própria memória é como uma mídia, sempre pronta a ser apagada para receber novas imagens.

De certa forma, a individualização dos adultos explica as ausências de alguns pais nas reuniões pedagógicas, por consequência, o desinteresse pelas leituras de seus filhos, inclusive até certa resistência em adquirir os livros propostos pela professora. Também justifica o comportamento egocêntrico da maioria dos alunos, a presença de muitos líderes em um único grupo, as dificuldades de realização de trabalhos coletivos no início da pesquisa que embasa esta tese.

O afastamento entre criança e adulto, para Edmir Perroti (1990), é paradoxal, pois as mesmas mudanças econômicas e socioculturais, iniciadas com a ascensão da burguesia, que exerceram influência sobre a criança ser reconhecida como sujeito capaz de constituir diálogo, distanciaram-na do convívio com os adultos e com o diferente. Os jovens e as crianças foram confinados em casa, na escola, nos cursos de inglês, de dança etc., tanto por questões de segurança, quanto pelo desejo do adulto de que eles convivessem com seus “semelhantes”.

O confinamento da criança e do jovem, segundo Perrotti, tem início com o movimento crescente de “[...] privatização da vida social a partir da Idade Média européia, especialmente em locais em que a burguesia vai-se constituindo enquanto classe hegemônica.” (1990, p.86). Para o autor, na modernidade, há a absorção crescente do espaço da *liberdade* pelo da *necessidade*, do domínio público pelo privado ou, ainda, a fusão dos dois no domínio social. Na proporção que evolui a urbanização, a infância passa a ser confinada nos espaços privados, domésticos, ou nos híbridos, privados e sociais, tais como escolas, internatos, creches, entre outros. Esse processo, decorrente das alterações nos quadros familiares e no cenário urbano, tais como entrada decisiva da mulher no mercado de trabalho, invasão da cidade pelo automóvel, violência urbana, ocupação indiscriminada das áreas livres pelos investimentos imobiliários, produziu no segmento adulto um desejo de que fossem criadas instituições especializadas capazes de guardar e educar suas crianças e jovens por períodos prolongados, como ocorre em países de Primeiro Mundo (1990, p.93).

Desse modo, o confinamento, embora evite a amplidão territorial e seus perigos potenciais, também impede aos grupos infanto-juvenis o acesso à diversidade sociocultural e

suas pressões sobre a formação de classes mais abastadas. Enquanto essas ações subtraem liberdade e autonomia, possibilidade de se relacionar com a diferença, a multiplicidade, o outro, asseguram a inserção dos jovens nas condições impostas pelas regras de estratificação social, de transposição dos princípios classistas à vida infantil e juvenil (PERROTTI, 1990, p.100). Em seu interior, a escolarização caracteriza-se como um processo de controle desses grupos. Afinada aos valores dominantes, a escola transmite as suas normas e regras, desconsiderando os desejos e interesses dos jovens.

Nesse contexto, a leitura corre o risco de se esgotar em um uso utilitário, associado à esfera da produção, da necessidade. Desse modo, afasta-se dos interesses e desejos dos jovens, e dificilmente consegue ser vista como ato verdadeiramente cultural, pois possibilita trocas simbólicas de sentidos que dizem respeito ao estar-no-mundo. Por consequência, o jovem adquire um repertório cultural reduzido, constituído basicamente de referências provenientes de seu mundo privado, em que prevalecem os interesses da vida sobre os do mundo (PERROTTI, 1990, p.95). Em tais condições, os produtos culturais são forjados como construção, destinados a modelar o real, e não a dialogar com ele, justamente, o percurso contrário que se buscou durante todo desenvolvimento do trabalho com a formação do leitor.

Assim, segundo Edmir Perrotti (1990, p.98-9), nega-se à infância a experiência direta da multiplicidade e da liberdade da cidade. Em troca, o modelo cultural propõe-lhe atos linguísticos cujos referentes são outros atos linguísticos, sem condições de se confrontar com o real; “[...] propõe-lhe a linguagem transformada em labirinto sem saída, em espelho que reflete sempre as mesmas imagens, num jogo narcisista cada vez mais emaranhado, complexo e inconcluso.” Apresenta-se aos jovens um universo perfeitamente nomeável e nomeado, desprovido de complexidades, que se esgota no e pelo discurso. Para o autor, associar a leitura à cultura, à capacidade de desvendamento que ela é capaz de propiciar, pode aguçar o interesse do leitor pelos livros, concebidos como repositórios da memória da humanidade, documentos em que, através dos séculos, vêm se registrando e projetando lutas, medos, sonhos e esperanças – sua cultura.

Para Andreas Huyssen (1997, p.20), a valorização da memória é sinal potencialmente saudável de contestação, sobretudo, do hiperespaço informacional, e uma “[...] expressão da necessidade humana básica de viver em estruturas de temporalidade de maior duração.”

Com enfoque também no centro urbano das metrópoles, Gilberto Velho (2008) desenvolve, a partir de uma perspectiva antropológica, no final dos anos 1960 e início de 1970, um estudo acerca da sociedade brasileira, afirmando que uma das características dessa sociedade é a convivência em um mesmo espaço de ideias e comportamentos antagônicos que,

paradoxalmente não se chocam, antes, têm entre si uma convivência relativamente equilibrada. Nesse período histórico, observa que há individualismo na sociedade, denominada por ele como “complexa industrial”, cuja organização é consequência da revolução industrial, da divisão social do trabalho e do aumento da produção e do consumo, articulados a um mercado mundial e a um rápido e violento processo de crescimento urbano (2008, p.16).

Nessa sociedade, a ideologia individualizante aparece na camada média, por meio da nuclearização da família – pai, mãe e filhos –, graças ao “[...] nítido enfraquecimento de seus laços com o universo mais amplo de parentes.” (2008, p.73). Esse enfraquecimento, provocado pelo afastamento voluntário da família nuclear, decorre do anseio de efetivação de seu projeto de ascensão social. Os jovens privados do convívio com outros adultos veem seu espaço social restrito e, por consequência, uma densificação e concentração de interações sociais e afetivas no limitado âmbito da família nuclear. Essa concentração é proporcional ao controle social exercido pelos pais com maior vigor em prol da realização de seu projeto social de ascensão expresso verbalmente aos filhos. Ao diminuírem e diluírem os contatos com outros parentes, vizinhos e amigos, há enfraquecimento de laços de solidariedade mais diversificados.

Como rejeição a esse processo, os jovens apresentam desinteresse pelos estudos, não se interessam por planos e metas a longo prazo, procuram usufruir o prazer no presente sem encará-lo como algo alcançável depois de cumpridos deveres e sacrifícios, passam grande parte do dia com amigos, faltam às reuniões familiares, rompem com os horários estabelecidos e com as determinações paternas na maneira de se vestir e de se comportar, bem como no tamanho e corte de cabelo etc.

Velho (2008) afirma, entretanto, que em cidades menores, embora também possa ocorrer em metrópoles, há outra forma de desenvolver-se a ideologia individualista na qual o domínio do parentesco é crucial para a constituição da identidade do sujeito. Nesse espaço, “[...] pertencer a uma *boa família*, ter *boa raça* ou *sangue* assim como ser bom pai, filho, avô, mãe etc. são valores que podem ser essenciais na constituição da *aura social*.” (2008, p.47).

Contudo, pode-se deduzir que, mesmo no interior, ocorre a família que anseia afastamento de suas origens, dos parentes, pois estes não lhe conferem *aura social* alguma. Assim, essa família deseja firmar-se como núcleo individual. Embora, aparentemente díspares, os dois movimentos têm uma meta em comum: a valorização daquilo que distingue o indivíduo socialmente como único.

Para Cortina, desse modo, “[...] diluem-se os valores coletivos enquanto resultado de uma luta de classes.” (2006, p.186). Conforme Santos (1986, p.100), o indivíduo pós-moderno não quer a luta de classes, nem o poder, antes deseja espetáculos e bons serviços, essa atitude não

significa, todavia, alienação, antes deserção. Ele não crê, nem atua na História, está concentrado em si mesmo. Também sua descrença no político, leva-o a ignorar as grandes causas. Dessa forma, o que molda, motiva e controla a massa pós-moderna, classe média, é o consumo, os *mass media* e a tecnociência. As sociedades pós-industriais, saturadas pela informação, vão ao consumo motivadas pela publicidade. O sujeito converte-se em um terminal de informações, todavia, isolado de outros terminais, pois as mensagens, embora alcancem a coletividade em âmbitos inclusive mundiais, destinam-se a um público disperso, a cada sujeito isolado em sua casa, em seu carro, em seu computador. A massa pós-moderna é fragmentada, atomizada e recebe informações em separado.

Segundo Nicolau Sevcenko (2001, p.89), resulta disso uma situação em que o acesso às informações, predominantemente sob a forma de imagens, revela que estas são mais importantes do que os conteúdos. Nessa sociedade individualista, as pessoas são estimuladas a concorrer agressivamente umas com as outras, em detrimento de ações de colaboração ou sentimentos de solidariedade. Desse modo, predominam, sobre os contatos diretos e o calor humano, as relações ou comunicações mediadas pelos recursos tecnológicos.

No Brasil, como há poucas escolas de período integral, o confinamento dos jovens ocorre de forma combinada, mescla-se espaço escolar com espaços especializados, principalmente nos grandes centros e na classe média alta. Em Assis, essa era uma tendência entre as famílias dos alunos, às vezes, sobrecarregados com agendas que contemplavam cursos de idiomas, Kumon, atividades esportivas diversas, realizadas em academias e escolas de dança, e até mesmo aulas particulares de reforço.

Pode-se notar que, nas atividades desenvolvidas no tempo “fora da escola”, supostamente no “tempo livre”, predominam as ações individuais de aprimoramento pessoal em detrimento das realizadas em equipes, grupos. Dessa ausência do outro e do diferente, surge o individualismo e o narcisismo que, vai se destacando, pela perda gradativa da capacidade de contato e diálogo.

Segundo Diana Corso e Mário Corso (2006, p.306), pelo acesso livre a informações sobre os mais diversos temas, inclusive aqueles destinados aos adultos, a criança deixa de percebê-los como capazes de transmitir informações e sabedoria. Por sua vez, os adultos, não se sentem legitimados nesse cenário como influência dominante no resultado da educação de seus filhos. Produz-se, então, uma infância solitária que preenche seu tempo com jogos de videogame, televisão e computador.

Para Arnaldo Cortina (2006, p.159), a liberdade de se isolar dos semelhantes, deixando de constituir um núcleo familiar, produz o sentimento de solidão que, por sua vez, exerce uma

pressão sobre o sujeito que se sente inseguro, privado da proteção própria do convívio grupal. Assim, para o autor, o homem contemporâneo busca outras formas de se relacionar consigo mesmo e com os outros, consumindo a literatura de autoajuda tanto em busca de autoconhecimento, quanto de valores esotéricos.

De acordo com Jair dos Santos (1986, p.87), o narcisismo do indivíduo pós-moderno também pode ser observado na glamurização da autoimagem obtida pelo cuidado com a aparência e a informação pessoal. A valorização da informação, concebida como capacitação do indivíduo, pode ser notada nas vendas elevadas de obras utilitárias e de manuais práticos sobre beleza e trabalhos cotidianos sob a forma de livros intitulados: “como fazer”.

Tanto os livros de autoajuda, quanto os utilitários não constavam no “passaporte do leitor” porque foi acordado com os alunos que, nesse instrumento, seriam catalogadas apenas obras narrativas ficcionais. Contudo, pode-se deduzir que alguns alunos tenham lido obras de autoajuda ou que, pelo menos, sabiam de sua existência, pois um aluno, em 1998, ao ler, na modalidade 1 com 100% de aceitação, *O diário de um magro*, de Mário Prata, quando indagado sobre o porquê do título da obra, afirmou que se tratava de uma sátira à obra de Paulo Coelho.

Pelos depoimentos dos alunos a respeito da leitura “servir” a fins utilitários, pôde-se observar que prevalece em seus discursos o ideário iluminista. Para Regina Zilberman (1990, p.99), o Iluminismo representou a síntese teórica mais completa do pensamento burguês, “[...] considerando como virtudes exponenciais os hábitos que consistiam no cotidiano da época: a racionalização da conduta, a ênfase na vida doméstica e a ausência de preconceitos, questionando a tradição, já que esta era apanágio da aristocracia, cujo poder estava sob suspeita.” Este contexto era complementado pela leitura, concebida como atividade integrada ao ambiente familiar e capaz de fornecer conhecimento, e expandir o racionalismo, ambos, por sua vez, vistos como alavancas do progresso e meios de contestar o passado que consagrava o domínio da nobreza fundiária.

Nesse cenário, o livro era percebido de maneira dual, em razão do duplo efeito que lhe era atribuído: índole cognitiva, quando de leitura utilitária, capaz de restaurar o lado prático da existência; e escapista, quando de leitura ficcional e fantasiosa. Dessa forma, o livro para jovens assumiu, desde sua origem, personalidade educativa, representando um simulacro da escola em seu papel de ensinar uma atitude ou um saber. O ludismo ficou relegado às produções sem maior importância e de livre trânsito entre as camadas populares. Assim, Zilberman conclui que a criança, enquanto consumidor e estudante, convertida em leitor (assíduo ou não), é manipulada, pode-se incluir nesta realidade também o jovem. As produções da indústria cultural oferecem-lhe o escapismo compensatório, as adotadas pela escola, conhecimento cumulativo e

normas, ambas, como não contestam papéis sociais consagrados e são monológicas, na medida em que impedem o discurso por parte de seu destinatário, favorecem ao conformismo. Aparentemente díspares, o aparelho escolar e o industrial se completam, pois voltados ao mercado. Conforme Zilberman (1990, p.101), embora “[...] a literatura subsista graças a ambos – já que a escola proporciona o leitor, e o mercado fornece os meios para a edição e divulgação da obra – o tipo de dependência que se estabelece não pode fazê-la submissa a estes propósitos.”

A partir da década de 1970, retomando a tendência contestadora lobatiana, a produção infanto-juvenil escapa a esses propósitos, pois conquista a legitimidade da resistência que é capaz de impor quando recupera o discurso de seu destinatário, logo a capacidade dialógica. Alguns autores percebem que somente uma produção capaz de conduzir a posicionamentos críticos pode favorecer a desejos de mudança. Para que ela se efetive, faz-se necessário que haja produtividade por parte de seu receptor. Essa produtividade requer dialogia, esta, por sua vez, amplia o diálogo, entre leitor e texto, para entre o texto em questão e outros textos contemporâneos ou não, verbais e/ou visuais, e finalmente, para entre leitor e outros leitores. Todavia, essa produtividade depende de um lastro, de um repertório, de uma memória composta por referências literárias, uma *biblioteca vivida*.

O afastamento dos jovens do cuidado do adulto, de acordo com Patrícia Pitta (2006, p.73), produz uma geração que não se apressa em tornar-se responsável. Assim, assume o destino de uma adolescência independente e egocêntrica que, de precoce, passa a sem fim e sem finalidade. Esses jovens, por não reconhecerem o adulto como sua ascendência, rompem sem remorsos com a história da família. Sem identidade, por causa da inconsistência da alteridade, tornam-se pressas fáceis do mercado de produção cultural e, de consumidores, tornam-se objetos de consumo. Esse mercado centrado no urgente, no imediato, produz o hedonismo, afastando o jovem do conceito de formação a longo prazo, próprio da escola, conduzindo-o ao de diversão e prazer imediato.

Entretanto, pode-se observar que o mesmo mercado produtor da obra capaz de consumir seu destinatário, também, oferta a que não o consome, pois sua relevância não provém de sua oposição ao mundo, mas de sua complementaridade. Nessas obras, segundo Zilberman, a leitura não se fecha sobre si mesma, antes “[...] designa o ato mais significativo que o acesso ao mundo da escrita deflagra: a intervenção no real e o trânsito ao imaginário por intermédio de uma ação eficiente.” (1990, p.113).

Em consonância com Edmir Perrotti (1990, p.85), pode-se notar que a “crise da leitura” não decorre somente do “[...] mau funcionamento do sistema cultural, mas como aspecto particular de uma crise geral que atinge diretamente a infância” e alcança a juventude, pois além

de cultural, também é social e política. Essa crise justifica, então, a dificuldade inicial de diálogo instaurada em sala de aula entre mim e os alunos, e do desconhecimento, tanto do nome completo, quanto da data de nascimento de seus pais, revelado durante o preenchimento dos dados do “passaporte do leitor”.

Para diagnosticar se a procura dos alunos por diversos tipos de texto coincidia com a oferta destes em suas casas, questionei-os. De acordo com suas respostas, em 1998, 13 (27,65%) não procuravam texto algum, esse número reduziu, em 1999, para três (5,88%) e, em 2000, para um (1,9%) (*vide anexo 14 – Tabela IX e anexo 14.1 – Gráfico VII*).

No confronto entre os dados relativos à oferta de textos diversos pelas famílias e os dados referentes à procura, percebi que a oferta de livros (21,28%), em 1998, era menor do que a procura (29,79%). Concluí, então, que a disponibilidade de livros nos lares, em 1998, não propiciava ao aluno opções de leitura, devendo fazê-las junto à biblioteca da escola, do município ou valer-se de empréstimos junto a amigos ou familiares. Em 1999, tanto a oferta (60,69%) quanto a procura (50,98%) aumentaram em relação ao ano anterior. Adequadamente, a primeira ficou maior do que a segunda, permitindo ao aluno mais possibilidades de escolha. Em 2000, a oferta (80,77%) e a procura (75%) aproximaram-se, significando que a possibilidade de escolha era reduzida.

Em 1998, observei que a oferta de jornais (45,56%) era superior à procura (6,39%). Em 1999, essa oferta declinou (37,26%), enquanto que o interesse subiu (17,65%). Entretanto, o interesse permaneceu ainda inferior à oferta. Em 2000, a oferta (51,93%) e a procura (48,08%) subiram e se aproximaram. Notei, então, que o interesse por jornais apresentou uma ascensão de 1998 a 2000.

Quanto às revistas em quadrinhos, embora os pais tenham diminuído gradativamente a oferta em seus lares, em 1998 (78,73%), em 1999 (58,83%), e em 2000 (34,62%), a procura aumentou, em 1998 (27,66%) e em 1999 (47,06%), mas diminuiu em 2000 (23,08%), permanecendo inferior à oferta. A redução da oferta de revistas em quadrinhos e da indicação delas, como preferidas pelos alunos para a leitura, não significa que essas histórias foram abandonadas. Conforme depoimentos dos alunos, eles pararam de consumir essas revistas e passaram a ler histórias em quadrinhos nos jornais. Entre as favoritas, elegeram as da *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza, as do personagem *Calvin*, de Bill Watterson, e as do *Recruta Zero*, de Mort Walker. Alguns também liam *Mangás* que, em sua maioria, retomavam desenhos animados apresentados tanto na televisão por assinatura como nos canais abertos.

Já as revistas diversas tiveram um aumento constante tanto na oferta, quanto na procura. Em 1998, a oferta era de 44,68% e o interesse de 34,05%. Em 1999, a oferta era de 54,91% e a

procura de 49,02%. Finalmente, em 2000, a oferta era de 73,08% e a procura de 71,16%, praticamente se equivalendo.

A partir da análise dos dados referentes à oferta e à procura por determinados tipos de texto, detectei que a disponibilidade de livros, de revistas diversas, de revistas em quadrinhos e de jornais evoluiu ou decresceu de acordo com o interesse dos alunos. Considerando-se que houve uma aquisição, em 1999 e 2000, pelas famílias, de enciclopédias, diagnostiquei que elas deixaram de consumir o que consideravam menos importante; as revistas em quadrinhos. Entretanto, é válido destacar que, se a leitura desse tipo de texto diminuiu, o interesse dos alunos permaneceu. Logicamente, não houve aumento de interesse, mas, considerando a diminuição da oferta, deduz-se que ela condicionou a procura, pois não se pode eleger aquilo de que não se dispõe.

Com o objetivo de detectar se os alunos procuravam a biblioteca da escola, do município ou outras bibliotecas a fim de realizar leituras, questionei-os diretamente a esse respeito.

Em 1998, 42,56% frequentavam a biblioteca da escola como uma opção a mais na eleição de obras para leitura, 10,64%, a biblioteca da escola e a do município. A maioria, 46,81%, ficava restrita a obras disponíveis em casa, a compras em livrarias ou a empréstimos de familiares e amigos. Em 1999, 23,53% frequentavam a biblioteca da escola, 31,38%, a escolar e a do município. A maioria, 45,10%, ficava ainda restrita a obras disponíveis em casa, a compras em livrarias ou a empréstimos de familiares e amigos. Em 2000, 32,70% frequentavam a biblioteca da escola como uma opção a mais na eleição de obras para leitura, 42,31%, a escolar e a do município, e 25% preferiam restringir suas opções para a realização de suas leituras a obras disponíveis em casa, em livrarias, no círculo familiar e de amigos (*vide anexo 15 – Tabela X e anexo 15.1 – Gráfico VIII*).

Pelo exposto, pode-se notar que a consulta à biblioteca inicia-se no próprio ambiente escolar, posteriormente, ela estende-se para a do município. Embora alguns alunos tenham declarado não utilizar os serviços de empréstimos de obras das bibliotecas escolar e municipal, isso não significa que, para a realização de trabalhos e pesquisas diversas, deixassem de frequentar esses espaços. Eles não só os conheciam e utilizavam, como também frequentavam a biblioteca da UNESP (Universidade Estadual Paulista) e a do IMESA (Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis). Alguns professores de diferentes áreas do próprio colégio acompanhavam, em 1998, 1999 e 2000, os alunos a essas bibliotecas ou as indicavam como fonte de consulta de acordo com seus interesses para a realização de trabalhos e pesquisas.

Em relação à leitura, houve uma mudança na postura dos alunos. Em 1998, 13 preferiam não ler; em 1999, três; em 2000, um (*vide anexo 16 – Gráfico IX*).

Pelos dados apresentados, houve também uma crescente valorização da leitura entre eles. Como reflexo dessas conquistas construídas ano a ano, os alunos comentavam as buscas que realizavam, em livrarias do próprio município ou de outros, quando desejavam escolher seus livros.

Também as respostas à questão acerca do porquê leem; por indicação da professora e/ou da família e/ou por vontade própria; revelaram mudança de postura e valorização da leitura. Pode-se notar que mais de um fator determinou a leitura. Entre eles, pelos índices de 89,37%, em 1998, de 78,44%, em 1999, e de 69,23%, em 2000, houve uma regressão da influência da professora, como norteadora de leitura. A presença da família como norteadora de leitura aumentou de 1998 para 1999, passando de 14,90% para 27,45%, mas declinou de 1999 para 2000, de 27,45% para 21,16%. Contudo, não retornou ao índice inicial, revelando que houve valorização das sugestões de leitura dadas pela família. A iniciativa para ler não só aumentou em relação a 1998 e 1999, como superou as expectativas. Ela progrediu de 12,77%, em 1998, para 29,42%, em 1999, e para 92,31%, em 2000. Logo, houve uma gradual conquista de autonomia. Além disso, pude verificar que essa aquisição produziu uma mudança comportamental nos alunos que adquiriram autoestima, senso crítico e confiança (*vide anexo 17 – Tabela XI e anexo 17.1 – Gráfico X*).

Em relação à leitura, a mudança de atitude também é visível no que concerne à competência para ler relacionada aos aspectos materiais de uma obra. Em 1998, havia rejeição ao ato de leitura provocada pelo receio de ler em folhas pequenas. Os alunos rejeitavam também obras compostas por muitas páginas e sem ilustrações. Quando a leitura de uma obra era proposta, a primeira reação dos alunos consistia em perguntar sobre o número de páginas que a compunha. Segundo eles, esse número não deveria exceder a 80 páginas. A segunda indagação estava relacionada à presença ou não de ilustrações. Um livro, de acordo com os alunos, deveria possuir “muitas ilustrações”. A terceira, quanto ao tamanho dos caracteres, pois estes deveriam ser “grandes”, com fonte igual ou superior a 14. Essas afirmações revelavam dificuldades relacionadas à competência linguística dos alunos.

Em 1998, quando questionados sobre qual o melhor tamanho de folha que um livro deve possuir para facilitar a leitura, 53,20% dos alunos responderam que liam mais facilmente em folhas grandes; 8,50%, em folhas pequenas; e 38,30%, em folhas de qualquer tamanho e na tela do computador. Em 1999, 33,34% dos alunos liam com mais facilidade em folhas grandes; 11,77%, em folhas pequenas; e 54,90%, em qualquer tamanho de folha e na tela do computador. Em 2000, 3,85% dos alunos liam mais facilmente em folhas grandes; 96,15%, em qualquer tamanho de folha e na tela do computador. A preferência por folhas grandes, em 1998, conota a

difficuldade inicial detectada e posteriormente confirmada pelos alunos de se situar no texto, manter a atenção, permanecer na mesma linha, enfim na sequência imposta pela continuidade do texto, ao mesmo tempo em que se procura compreender a progressão narrativa. Todavia, pelo aumento gradativo da opção por folhas de qualquer tamanho, deduzi que os alunos superaram as dificuldades iniciais.

Houve, também, uma mudança de atitude relacionada aos aspectos materiais de uma obra. Em 1998, 78,72% dos alunos liam mais facilmente quando o texto era constituído por caracteres com fonte igual ou maior de 14. Em 1999, esse índice reduziu para 31,38%. Em 2000, somente 3,85% dos alunos liam mais facilmente em caracteres grandes. A opção por caracteres maiores conota o receio de não possuir competência para a leitura. Este receio produz a rejeição em ler, o que acarreta por sua vez a procura por narrativas breves. Segundo os alunos, “quanto maior a letra, mais curta a história”. O aumento gradual da opção por leituras em quaisquer caracteres demonstrou a aquisição de competência (*vide anexo 18 – Tabela XII e anexo 18.1 – Gráfico XI*).

Em relação aos aspectos materiais de uma obra, os alunos foram questionados, ainda, sobre a facilidade de ler condicionada à espessura dos livros e à presença de ilustrações. Em 1998, 76,60% dos alunos liam mais facilmente livros com poucas páginas, 4,25%, com muitas e 19,15%, com qualquer número. Em 1999, 58,83% dos alunos liam facilmente livros com poucas páginas, 11,77%, com muitas e 29,40%, com qualquer quantidade. Em 2000, 19,23% dos alunos liam mais facilmente livros com poucas páginas, 7,70%, com muitas e 73,07%, com qualquer número.

No que diz respeito à presença de ilustrações, em 1998, 85,11% dos alunos liam mais facilmente livros com muitas, 8,50%, com poucas e 6,39%, livros sem ilustrações. Em 1999, 68,63% dos alunos liam com mais facilidade livros com muitas ilustrações, 19,60%, com poucas e 11,77%, sem ilustrações. Em 2000, 28,83% dos alunos liam com mais facilidade livros com muitas ilustrações, 38,47%, com poucas e 32,70%, sem ilustrações. A presença ou ausência de ilustrações, como elemento “facilitador” da leitura, suscitou muitos debates, os alunos ou as consideravam atraentes e iluminadoras do enredo ou as definiam como limitadoras da imaginação ou as julgavam desnecessárias. Estes últimos alegavam que as ilustrações decepcionavam, porque não representavam uma cena ou uma personagem como as tinham imaginado, da mesma forma que questionavam os filmes baseados em obras, classificando-nos como decepcionantes, fragmentados e infiéis à obra. Na medida em que o trabalho com a leitura de livros, contos, poemas, peças publicitárias, esculturas, quadros etc., foi sendo construído, os alunos ampliaram suas concepções acerca de texto e perceberam as ilustrações como textos dotados de significação e as traduções e adaptações como recriações. O mais significativo

durante os três anos foi a mudança de significação das ilustrações. Inicialmente concebidas como “apoio” a um texto central, “instrumento de auxílio” para a memorização da narrativa, passaram a ser percebidas como constituintes de um texto paralelo, repleto de significação e, muitas vezes, independente (*vide anexo 19 – Tabela XIII e anexo 19.1 – Gráfico XII*).

O contato com inúmeras obras compostas de quantidades variadas de páginas propiciou aos alunos a possibilidade de revisão dos seus conceitos prévios. Eles perceberam que um conto com número reduzido de páginas pode ser tão ou mais complexo que uma obra composta por inúmeras páginas. Assim, apreenderam que a qualidade de uma obra não pode ser medida pelas páginas que a constitui. Pude notar que, quando os alunos se conscientizaram de suas competências, importaram-se com a obra em si, independentemente de seu suporte material, como o tamanho das fontes ou o número de páginas.

Pôde-se observar que houve a construção de conhecimento e de sentidos que conferem poder, tanto por meio dos depoimentos de alguns pais que declararam notar mudanças significativas referentes à leitura e ao rendimento escolar, quanto pelas posturas adotadas em sala de aula, tais como: disponibilidade de interagir com os demais alunos, com os textos propostos para leitura e com a professora.

2. As negociações de leitura em sala de aula e a construção do passaporte do leitor

O homem não lê porque foi condicionado para deixar de ler, passando por uma pedagogia da não-leitura; não lê porque a leitura exige esforço, enquanto a mídia lhe oferece uma satisfação instantânea; não lê porque a leitura implica uma historicidade, um mergulho temporal na cronologia dos personagens e da trama, enquanto a mídia acabou por habituá-lo a um eterno presente; finalmente, não lê porque passa por uma aprendizagem regressiva que faz com que regrida do estágio do pensamento conceitual, sem o qual nenhuma leitura é possível, para o estágio do pensamento por imagens, efêmeras por natureza, sem vínculo entre si, e que nada podem fazer além de refletir um mundo igualmente desconexo – por essa razão, ininteligível – e, por consequência, não-transformável. É evidente que o contrário é, igualmente, verdadeiro: por não ler, o homem não aprende a pensar segundo os princípios da causalidade, do ponto de vista histórico e político.

Sérgio Paulo Rouanet⁹

As negociações de leitura em sala de aula foram norteadas pelo pressuposto de que todos os alunos, independente de condições socioeconômicas, quando participam de um processo de

⁹ (ROAUNET, 2003, p.71-72)

construção de conhecimentos pela leitura, têm possibilidades de sucesso. Entretanto, pelo diagnosticado no início do ano letivo de 1998, nas 5^{as} séries A e B, este processo não vinha ocorrendo. Para que ocorresse, era necessário repensar o ensino de literatura, em uma perspectiva construtivista, enquanto mediação de leituras.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino de literatura em sala de aula teve por objetivo ampliar o conhecimento do aluno sobre o texto e a produção literária, num processo constante de construção e desconstrução do sentido; de desenvolver a observação, o raciocínio, a análise, a crítica, por meio da exposição a diferentes formas de expressão artística; de estabelecer relações entre diferentes textos de autores diversos, entre textos do mesmo autor em diferentes momentos históricos, entre gêneros de diversas épocas, entre a linguagem utilizada pelo autor e outras linguagens. Enfim, buscou-se incentivar uma leitura plurissignificativa do texto, para que por meio deste houvesse uma reapropriação, em sala de aula, de seu papel produtivo. Para tanto, optou-se pelo caminho da dialogia, a partir da hipótese de que uma estratégia para incentivar a leitura plurissignificativa é o diálogo entre textos diversos de um mesmo autor ou de diferentes autores, que se instaura no interior de cada texto e o define.

Neste texto, entende-se por dialogismo, conforme Diana Luz Pessoa de Barros (1999, p.2), a característica essencial da linguagem e princípio constitutivo, muitas vezes mascarado, de todo discurso. Ele é a condição do sentido do discurso. E, durante o desenvolvimento da pesquisa que embasa esta tese, pôde-se observar que ignorar a natureza dos discursos é o mesmo que, segundo Mikhail Bakhtin (1995, p.96), apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida. Analisa-se nesta tese o dialogismo discursivo, desdobrado em dois aspectos: externo, no âmbito da interação verbal entre as vozes que falam e polemizam em sala de aula (alunos entre si, alunos e professora), e interno, no âmbito do texto, das vozes que falam e polemizam no texto (narrador, personagens e leitor implícito), nele reproduzindo o diálogo com outros textos. Aparentemente distintos, os dois aspectos complementam-se, pois a interação verbal no espaço do texto exige do leitor empírico (o aluno) identificação com “outra voz” diversa da sua. Nesta identificação, há a valorização do papel do “outro”, pois sem ele não há sentido. Pretendia-se que, ao compreender esse processo no texto, o aluno conseguisse transferi-lo para o contexto, para a interação em sala de aula. É este sujeito em interação no espaço da sala de aula que se busca compreender no que diz respeito à recepção de obras, neste texto, pois os estudos de Bahktin compreendem, segundo Diana Pessoa de Barros (1999, p.3), tanto a interação verbal entre sujeitos propriamente dito, quanto as relações de persuasão e de interpretação que se estabelecem no texto.

A ênfase na interação professor/aluno justifica-se, conforme Maria Thereza Fraga Rocco (1992, p.88), pela dificuldade que a sua ausência representa, visto ser condição básica para a existência da interação aluno/texto. A fim de registrar essa interação, trabalhou-se, em sala de aula, todos os tipos de texto presentes em nosso meio, tanto os literários quanto os não-literários, ou seja, partiu-se da vivência do aluno, de textos com os quais tinha grande contato para chegar ao texto literário, objetivo deste trabalho. Nesta tese, o texto literário interessa, em consonância com Diana de Barros (1999, p.1), tanto como objeto de significação organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou seja, objeto de uma cultura, cujo sentido depende do contexto sócio-histórico.

Na sala de aula, interessava que os alunos percebessem o texto como objeto de criação, como reflexão sobre a experiência e experiência de reflexão. Acreditava-se que a rejeição por determinadas obras ou determinados autores por parte dos alunos das 5^{as} séries A e B, em 1998, devia-se ao fato de ignorarem, porque não explicitado, o diálogo existente entre textos de diferentes escritores em épocas diversas. Um dos objetivos da pesquisa consistia em justamente verificar se esse diálogo poderia ser uma alternativa para o ensino de literatura, bem como para tornar o seu ensino mais atraente e mais significativo, desde que o aluno tomasse consciência da existência desse diálogo e soubesse tirar proveito dele. Em sala de aula, o trabalho com textos objetivou a atribuição de sentidos numa perspectiva dinâmica e dialética, capaz de interpretar o ponto de vista que o autor manifesta, mas, também, fazer variar esse ponto de vista, construir outros textos e produzir conhecimento. A exposição a diversos tipos de texto foi, portanto, necessária para que o aluno aprendesse a ler, desenvolvesse uma atividade léxica, praticasse, enfim, atos de leitura.

Na ânsia de evitar a negação do prazer e da participação crítica, durante a realização de uma prática construtivista, procurei manter em equilíbrio, na sala de aula, duas grandes forças: a “da vontade” e a “da necessidade”, ou seja, o querer e o dever. Ciente de que não se pode ensinar a compreensão ao aluno, pois não se pode ensinar um processo cognitivo, busquei criar oportunidades que lhes permitissem o desenvolvimento desse processo e da atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre o próprio saber. Acreditava que os alunos avançariam mesmo propondo leituras que de início provocassem uma desestruturação, ou seja, leituras tidas como “difíceis”, pois a cada desafio e vitória, o aluno adquiria competência e segurança para seguir em frente com suas descobertas. Partia, então, do pressuposto de que aquilo que o aluno consegue realizar, produzir, ler, interpretar, criar, indagar, enfim, fazer hoje, com a ajuda de alguém, ele conseguirá fazer sozinho amanhã.

Para tanto, o meu papel foi o de ser uma leitora em desenvolvimento que exerce, na sala de aula, o papel de estimuladora, observadora, mediadora e criadora de situações de ensino-aprendizagem, repensando constantemente o ensino da leitura, seus conteúdos e levando em conta, necessariamente, a natureza do curso que quer ministrar, os indivíduos que pretende formar, como fazê-lo e para quê. Essa preocupação aliou-se à da formação do aluno crítico, consciente, capaz de atuar significativamente, interferindo e contribuindo para o desenvolvimento da sociedade de que faz parte. Dessa forma, procurei, em consonância com Benedito Antunes (1998, p.74), fazer com que, em cada momento, a experiência de leitura fosse plena, satisfazendo necessidades reconhecidas como autênticas para que, enfim, pudesse ocorrer a formação do leitor.

Com o objetivo de estimular nos alunos o interesse pelo próprio processo de construção de leituras, procurei tornar a sala de aula um espaço agradável que favorecesse a interação entre mim e os alunos. Um espaço de constantes questionamentos, desafios e metas, que apresentasse como propostas de trabalho situações concretas de vida, com textos que precisam ser lidos e pertencem à realidade dos alunos para chegar a textos mais complexos e elaborados em sua linguagem. Ou seja, conforme Jean Foucambert (1994, p.31), é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas, mas é possível ser alfabetizado sem isso.

Entre as obras trabalhadas em sala de aula e as propostas para leitura extraclasse, procurei o equilíbrio entre as contemporâneas, brasileiras ou não, e as não contemporâneas. Pretendia assegurar aos alunos, como direito, os textos mais próximos da realidade deles e os ditos “clássicos” que essa instituição chamada escola, enquanto veiculadora do conhecimento armazenado historicamente pela humanidade, tem por papel social fornecer. Entre os clássicos, busquei orientar os alunos para a leitura de textos integrais e não para as adaptações, geralmente compostas por versões resumidas. A preferência pelo texto integral mostra-se mais democrática do que pelo texto que muitas vezes sonega informações. Mesmo assim, quando surgiram, nas opções de leitura dos alunos, obras adaptadas, procurei valorizá-las, pois em consonância com Ana Maria Machado (2002, p.12), nem sempre é desejável, dependendo da idade e da maturidade do leitor, que o primeiro contato com o texto clássico seja feito como um mergulho nos textos originais. Além disso, atualmente, há ótimas adaptações que possibilitam a oportunidade de um encontro sedutor, atraente e tentador. Entre elas, pode-se citar a obra *Odisseia*, de Ruth Rocha (2000), lida em sala de aula. Esperava que, de acordo com Ana Maria Machado, essas obras construíssem uma lembrança para a vida toda que se configurassem

como um convite posterior para exploração de um território muito rico na fase das leituras espontâneas.

Em relação ao acesso às obras, pude observar que o consenso de que os alunos provenientes de escolas particulares, por deterem poder econômico, adquirem a maioria dos livros desejados, presentes no mercado editorial, ou indicados pelos professores, não era válido. Pela observação e questionamentos sobre o que liam os alunos, muitas vezes suas aquisições limitam-se às chamadas coleções “inovadoras”, voltadas para o público juvenil, atraentes ao olhar, mas descompromissadas com o trabalho estético.

Diante desse quadro, objetivei garantir o acesso democrático aos alunos de textos variados e não exclusivamente da “Turma do Tigre¹⁰” ou de outras “Turmas”. Procurava, em consonância com Cyana Leahy-Dios (2000, p.280), proporcionar-lhes formas de pensar que assegurassem o acesso a nossa riqueza cultural e a de outras culturas como um primeiro plano para a liberdade consciente, em direção à aquisição de autoestima pessoal e social. Inicialmente, a partir dessa visão social e de uma postura de respeito ao aluno, trabalhei com aquilo que o mesmo gosta e/ou quer ler, mas sempre equilibrando o querer e o dever, este norteando o primeiro. Diante da investigação, busquei manter uma atitude de aprendizado constante, tendo por pressuposto que não existem verdades absolutas ou conclusões definitivas. Vale destacar que o trabalho centrou-se na hipótese de que o querer também se modifica, pois o aluno passa a buscar outros tipos de leitura que possuem um plano estético, uma linguagem mais elaborada, plurissignificativa, e aprende a gostar de desafios. De acordo com Jacqueline Held (1980, p.234), toda descoberta de beleza nos torna exigentes, mais críticos diante do mundo, porque quebra clichês e estereótipos, favorece a re-criação que desbloqueia e fertiliza o imaginário pessoal do leitor.

Ao compreender esses múltiplos significados que existem dentro de um mesmo texto e fora dele, quando em relação dialógica com outros, o aluno reflete sobre o conhecimento e controla os seus processos cognitivos, formando-se enquanto leitor que, percebe relações com um contexto maior, descobre, e infere informações cada vez mais flexíveis e originais. Assim, ao ler um texto, qualquer texto, o aluno coloca em ação todo seu sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu sua sociabilização primária, isto é, o grupo

¹⁰ Composta por um grupo constante de jovens personagens que participam de várias aventuras, essa “Turma” pertence à coleção “Olho no Lance” da editora Ática.

social em que foi criado. Nessa dimensão, firma-se nesta tese, a concepção de leitura que norteou o trabalho em sala de aula, como uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Por isso mesmo, só aceita na medida em que haja interação entre os alunos e conscientização sobre a necessidade de reflexão.

A interação entre os alunos passou a existir, na sala de aula, quando houve uma compreensão do outro que, por sua vez, produziu uma retomada de atitude. O aumento dessa participação e interação está representado nos “passaportes”, ou seja, na disposição em dar-se a ver e, enquanto processo reflexivo, se analisar. Esse processo pode ser percebido nos índices de passaportes disponibilizados à pesquisa: 81% em 1998, 85,0% em 1999 e 94,55% em 2000. Logo, a partir de uma postura construtivista, pode-se notar o aumento, ano a ano, da socialização das ações dos alunos. Os alunos, ao representarem no “passaporte” suas leituras e a recepção das mesmas, construíram o mundo objetivo, elaboraram o raciocínio lógico, porque abandonaram gradualmente uma postura egocêntrica, em favor de uma socialização progressiva do pensamento. Com a exposição de suas leituras no “passaporte”, eles perceberam que os atos de pensamento não pertencem exclusivamente ao “eu”, mas a um plano de comunicação que lhes multiplica a importância, enfim como um vasto sistema de pensamento coletivo do qual trata Piaget. Desse modo, enquanto a leitura é a interiorização do diálogo exterior que leva a linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento, o “passaporte do leitor” é o instrumento portador dessa ação manifesta que se realiza por meio da linguagem interiorizada e do pensamento conceitual.

Para a construção do “passaporte”, foram utilizadas observações de Richard Bamberger (1995, p.28-30) sobre a criação deste instrumento nas escolas austríacas, com base numa experiência efetuada no laboratório de leitura da Associação de Pesquisa Científica de Chicago. A necessidade da criação de um instrumento que auxiliasse, tanto a mim quanto ao aluno, no acompanhamento, na observação e apreensão, entre 1998 e 2000, da construção da história de leitura de cada um motivou essa escolha.

A falta de interação existente entre os alunos, no início do ano letivo de 1998, impunha um trabalho que os levassem a descobrir perspectivas diversas da sua. Ao saberem o que se passa na cabeça de outra pessoa, eles poderiam compreender melhor o que se passa na sua. A partir desta atitude, pretendia criar a interação em sala de aula para iniciar a humanização, apresentar a preocupação com o próximo como um elemento que explica o outro e a mim. Justifica-se, então, que os alunos fossem motivados a analisar os passaportes de seus colegas e confrontar com suas próprias escolhas. Segundo Jean Piaget (1991, p.27-8), a interação por meio da comunicação, da linguagem, conduz à socialização das ações. Estas dão lugar, graças à

linguagem, a atos de pensamento que não pertencem exclusivamente ao “eu” que os concebe, mas, sim, a um plano de comunicação que lhes multiplica a importância. A linguagem é um veículo de conceitos e noções. Estas noções pertencem a todos e reforçam o pensamento individual como um vasto sistema de pensamento coletivo. Para atingir tal objetivo, o processo de ensino-aprendizagem precisou ser transparente. Procurei a todo momento esclarecer para o aluno como o que ele estava aprendendo se situava dentro do comportamento global de leitura que deveria adquirir, pois, conforme Jean Foucambert (1994, p.36), a maneira de aprender é que dá poder, muito mais do que aquilo que se aprende.

Para compor o “passaporte”, as narrativas eleitas foram tratadas como elemento importante para o autoconhecimento de cada indivíduo em sua história de leitura. A partir dessa concepção, as vozes representadas nos passaportes, dos envolvidos diretamente no processo pedagógico – eu e os alunos –, são consideradas como repertório central de informação para a análise. A oralidade, na coleta de depoimentos, foi tratada como texto autobiográfico, ajudando a descobrir e valorizar os papéis social e político de cada pessoa no contexto da sala de aula. Inspirado no original, o “passaporte do leitor” metaforicamente registra as “viagens” efetuadas no campo da narrativa pelos alunos. A seguir reproduz-se o “passaporte”, elucidando os termos empregados e a singularidade do que se pretendeu coletar e analisar na recepção de obras em cada tópico.

A capa, primeiro campo, assemelha-se à do passaporte original na centralização da expressão *República Federativa do Brasil*:

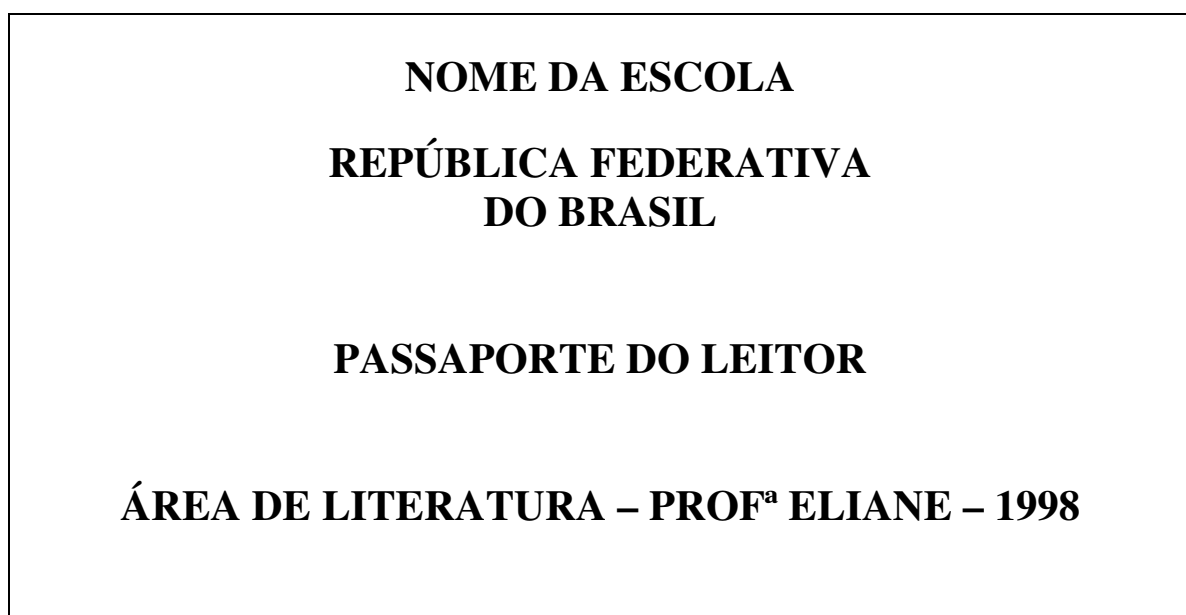


Figura 3 – Primeiro campo do “passaporte do leitor”: capa.

Essa capa, entretanto, difere da original por particularizar o espaço geográfico de onde provém esse “passaporte”, ou seja, de uma escola privada¹¹. Além disso, especifica que tipo de “passaporte” é este: o *do leitor*, enquanto tal, válido na área de Literatura, na aula de Literatura. Mais especificamente, o “passaporte” é criação e documentação do contexto da sala de aula e de um contexto sócio-histórico mais amplo. O ano, no rodapé, refere-se ao início da confecção do passaporte.

Na contracapa, segundo campo, observa-se a busca da fidelidade ao original com as expressões explicativas e apelativas em português, francês e inglês:

ESTE DOCUMENTO PERTENCE À CE DOCUMENT APPARTIENT À LA THIS DOCUMENT IS THE PROPERTY OF THE								
REPÚBLICA FEDERATIVA								
DO BRASIL								
SÓ É VÁLIDO COM A ASSINATURA OU IMPRESSÃO DIGITAL DO TITULAR Non-valable sans la signature ou l’empreinte digitale du titulaire Not valid without the bearer’s signature or fingerprint								
Nº	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="height: 15px;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td></tr> <tr><td style="height: 15px;"></td></tr> </table>							
Roga-se às autoridades estrangeiras que prestem ao titular deste passaporte auxílio e assistência em caso de necessidade								
Les Autorités des Etats étrangers sont priées de bien vouloir prêter au titulaire de ce passeport aide et assistance au besoin								
Foreign authorities are requested to afford the bearer such assistance and protection as may be necessary								

Figura 4 – Segundo campo do “passaporte do leitor”: contracapa.

A contracapa agrada ao aluno, pois o valoriza ao exigir sua assinatura como a única capaz de tornar seu “documento” válido. Muitos alunos chegaram a “treinar” a assinatura, ou a criá-la, pois não a possuíam quando iniciaram a confecção do “passaporte”. Abaixo da assinatura segue o número do RG ou da matrícula na escola. A expressão *Roga-se às autoridades estrangeiras*

¹¹ O nome da escola foi suprimido, conforme orientação da banca de qualificação.

que prestem ao titular deste passaporte auxílio e assistência em caso de necessidade, foi comentada com humor pelos alunos que alegavam; se alguém se perder pelo “reino dos livros”, precisará realmente de ajuda. Eles ainda não conheciam o livro *História sem fim*, de Michael Ende, da viagem ao encontro de si mesmo que Bastian realiza por *Fantasia* e também não sabiam, como Ulisses e Homero, que toda “viagem” é uma “odisseia”, assim como esta que se iniciou na dissertação de mestrado e, embora permaneça nesta tese, provavelmente não se encerrará nela.

A semelhança com o original permanece no terceiro campo, nos idiomas em que cada item referente aos dados pessoais está escrito:

NACIONALIDADE BRASILEIRA - NATIONALITÉ BRÉSILIENNE - BRAZILIAN CITIZEN

Nome Nom _____ Name _____	
Lugar e data do nascimento Lieu et date de naissance _____ Place and date of birth _____	Sexo Sexe _____ Sex _____
Filiação Noms des parents _____ Father's and mother's name _____ _____ _____ _____	
Repartição expedidora - Délivré par - Issued by	Válido até - Valable jusqu'au - Valid until _____/_____/_____ Data da expedição - Délivré le - Issued on _____/_____/_____

Figura 5 – Terceiro campo do “passaporte do leitor”: dados pessoais, repartição expedidora, data de expedição.

Pode-se observar que, em primeiro plano, aparece o nome do aluno; em segundo, o lugar e a data do nascimento, seguidos do sexo; em terceiro, a filiação, com o nome dos pais. Este item chamou a minha atenção, pois alguns alunos não sabiam o nome completo de seus pais. Tiveram que deixá-los em branco, procurar a secretaria da escola com o objetivo de obterem a informação desejada. No quarto plano, há três divisões: a primeira destinada à repartição expedidora, a segunda, à data de validade e a terceira, à data da expedição. No item *Repartição expedidora* aparecem o carimbo e a assinatura da diretora. A data de validade foi preenchida no

final da 8ª série, marcando o encerramento deste processo de catalogação de “viagens”. A data de expedição está diretamente relacionada ao dia, mês e ano em que se deu início à catalogação de “viagens”.

O quarto campo apresenta o espaço para a foto do aluno e para o nome e o cargo do funcionário que concedeu o “passaporte”. A partir de sugestões dos alunos, assinei neste espaço todos os passaportes dos mesmos. Também se percebe a utilização dos mesmos idiomas no item *Nome e cargo do funcionário que o concedeu*:

Nome e cargo do funcionário que o concedeu
 Nom et qualité de l'agent expéditeur
 Name and function of the issuing authority

Figura 6 – Quarto campo do “passaporte do leitor”: foto 3x4, nome e cargo do funcionário que o concedeu.

O quinto campo divide-se em dois planos: o do texto e o da classificação das leituras, ambos baseados no relato de Richard Bamberger (1995, p.29), quando ele expõe a “Introdução” escrita para as crianças no “passaporte” elaborado no laboratório de leitura da Associação de Pesquisa Científica de Chicago:

O PASSAPORTE DO LEITOR

Quando desejamos viajar para outro país, precisamos de um passaporte. Da mesma forma, o passaporte do leitor nos ajudará a ir para outra Terra - ou melhor, para muitas outras terras. Essas terras pertencem a um mundo muito grande: o mundo dos leitores.

Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros.

Um bom leitor não somente encontra maior prazer nos livros, mas também pode pensar e aprender melhor. Isso é fácil de entender: as pessoas que leem palavra por palavra, devagarinho, não compreendem a história nem as ideias. Com a prática, podemos aprender a ler de uma só vez cada grupo de palavras que não podem ser separadas, a ler depressa sem nos apressarmos e a compreender melhor o que lemos. Por essa razão, nosso passaporte é um instrumento que nos ensina a ler mais depressa e melhor e nos ajuda a progredir pouco a pouco. Para poder ver por si mesmo o quanto aprendeu durante o ano escolar e descobrir seus interesses pessoais de leitura, você registrará cada livro seguido de uma classificação sobre o quanto gostou dele:

- (1) muito;
- (2) é bom;
- (3) serve;
- (4) não muito;
- (5) nada.

Figura 7 – Quinto campo do “passaporte do leitor”: justificativa e critério de classificação.

Nesta versão, entretanto, só se utilizam três parágrafos adaptados de um total de nove no original, dada à necessidade de contextualização e adequação ao objetivo central: proporcionar ao aluno a descoberta de seus interesses pessoais de leitura e a mim, documentação para reflexão sobre a recepção de obras tanto eleitas quanto propostas. No original mencionado por Bamberger, o interesse era outro: o de trabalhar com a velocidade de leitura e motivar as crianças a lerem, autoavaliando seu tempo de leitura. Naquele contexto histórico de 1998, muitos alunos também possuíam problemas relacionados à competência linguística na leitura, contudo, quando o diálogo em sala de aula fez-se possível, eles próprios apontavam suas dificuldades que, posteriormente, foram verificadas e, progressivamente, sanadas. Essas dificuldades não se limitavam apenas à velocidade de leitura. Na leitura espontânea, em sala, feita oralmente de pequenas histórias, poemas, contos, lendas etc., alguns alunos, apesar de motivados, não conseguiam se manter na mesma linha. Eles liam outras palavras diversas das impressas, precisavam manter réguas abaixo da linha que estava sendo visualizada e seguir adiante na leitura com uma marcação do texto. Apresentavam dificuldades em manter o ritmo ou a entonação que a pontuação pela sua presença estipula. Alguns não conseguiam ler de forma compreensiva até o final do período e uma minoria não controlava a velocidade de leitura de forma a torná-la inteligível para quem a ouve. A incompreensão era provocada pela velocidade excessiva. O tédio, para quem ouve a leitura, era provocado pela soletração e pela retomada parcial de palavras ou fragmentos de palavras. Na leitura silenciosa, alguns mexiam

os lábios, sibilavam, soletravam discretamente, não conseguiam se concentrar ou mesmo terminar no ritmo da maioria.

Observando o quinto campo, pode-se notar que o texto, no primeiro plano, possui função apelativa da linguagem, pois exerce o papel de um convite a uma expedição literária. O segundo plano, o da classificação, é muito importante não só pela motivação que inspira no leitor, mas também pela voz que lhe confere. Esse plano possibilita-lhe instrumentos para registrar abaixo das indicações bibliográficas a sua impressão sobre a obra. Ao apresentá-lo aos alunos, procurei explicitar que qualquer leitor pode ou não gostar de uma obra e que, por isso, não será penalizado ou impedido de prosseguir com outras leituras ou de abandonar a primeira e optar por outra. Após análise pelos alunos da classificação apresentada, eles foram questionados sobre uma possível alteração na relação entre os números e as classificações. Os alunos alegaram que estavam invertidos: “o menor número correspondia à melhor classificação e o maior à pior”. Segundo eles, era “diferente da escola”. Justamente por diferir, apresentar o inverso do que ocorre no contexto escolar, nas notas atribuídas por professores nas avaliações, eles decidiram por manter a relação. Não estariam os alunos desejando com isso um afastamento das “atitudes de alguns professores” que se preocupam somente em “atribuir notas”?

O sexto campo representa outro critério de classificação: quanto ao tipo de leitura realizada, ou seja, de modalidade de acesso ao livro de ficção. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes códigos: (□) para leitura proposta pela professora; (Δ) para leitura opcional; (0) para leitura opcional entre as obras de um autor ou de vários autores indicados pela professora.

Vamos classificar também quanto ao tipo de leitura realizada:
 (□) = proposta pela professora;
 (Δ) = opcional;
 (0) = opcional entre as obras de autor(es) indicado(s) pela professora.

Figura 8 – Sexto campo do “passaporte do leitor”: classificação quanto à modalidade de leitura.

Os símbolos presentes nesse campo foram escolhidos pelos alunos pelo fato de serem geometricamente simples, podendo qualquer pessoa desenhá-los, mas, como os números, exigem seriedade e raciocínio na sua utilização. No plano do desenvolvimento mental das operações abstratas, a criação desses símbolos representa um pacto democrático, portanto, com deliberações comuns e responsáveis. E representa ainda liberdade, enquanto participação ativa na elaboração de regras comuns para o grupo.

A opção por trabalhar com três modalidades de acesso a livros de leitura, 1, 2 e 3, deveu-se mais a motivos históricos e contextuais do que à determinação pessoal. Partindo da hipótese de que, no processo de interação professor/aluno, a participação efetiva dos alunos na escolha de obras e textos literários é fundamental, surpreendi-me quando percebi que os alunos, em 1998, nas 5^{as} séries A e B, não sabiam como efetuar escolhas, não possuíam autonomia cultural para escolher livremente livros de leitura. Tendo diagnosticado que a maioria dos alunos lia obras indicadas pelo professor, decidi reverter o processo. Em um primeiro momento, propus aos alunos que apresentassem em sala o livro que gostariam de ler. Muitos não o fizeram, outros voltaram com livros indicados na quarta série e outros, angustiados, apareceram com pilhas de livros debaixo do braço. A partir deste resultado, solicitei às salas A e B que sugerissem uma alternativa para o problema. Os alunos decidiram, em sua maioria, que seria mais “prático se a professora desse uma lista” e, a partir dessa lista, eles escolhessem uma obra. Entretanto, alguns deles discordaram, afirmando que provavelmente os livros seriam “chatos” e eles escolheriam independentemente de qualquer lista.

Ao expressar as suas expectativas, alguns alunos confirmaram o diagnóstico do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS, apresentado no seu *Guia de Leitura* (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 1989, p.1). Há uma lacuna entre as expectativas e inclinações dos estudantes, e os critérios de seleção de textos literários pelos professores. Esta lacuna foi considerada como um dos fatores da rejeição das leituras propostas na escola, prejudicando a contribuição desta à educação do jovem leitor. Diante desse quadro, apresentei uma lista com alguns títulos que não constaram das opções dos alunos. A partir de uma breve explanação sobre o assunto das obras, deixei claro que a lista era composta por obras sugeridas e não impostas. Dessa forma, os alunos que desejassem ler outras obras que não aquelas elencadas poderiam procurar em casa, na casa de amigos e familiares, na Biblioteca Municipal ou na da escola uma obra interessante como objeto de leitura. Os resultados das escolhas comprovaram que nenhum aluno, mesmo entre aqueles mais exaltados, conseguiu libertar-se da lista. Quando o livro escolhido não constava da lista, ele já havia sido indicado por mim em outros anos para primos, irmãos ou amigos dos alunos, ou ainda o livro tinha sido lido pelos alunos das 5^{as} séries A e B, na terceira ou quarta série, por indicação de outra professora.

Sem dizer explicitamente, os alunos expressavam certo desconcerto diante da liberdade. Para não se arrisquem, adotavam livros que amigos, primos, irmãos, tinham lido. Devido a este desconcerto, alguns alunos disseram que não “era assim” que eu deveria proceder; eu tinha que escolher um único título, pois do contrário como elaboraria tantas provas diferentes e, ainda,

como todos saberiam a respeito do mesmo livro? Além disso, eles “perderiam muito tempo” procurando livros. Esses alunos revelaram um conceito prévio criado pela escola e pelo ensino de literatura: apenas se lê para a prova, e aquilo que se lê é previamente determinado. Para tanto, basta, para não “perder tempo”, procurar em casa, nas bibliotecas ou adquirir, ler a obra e fazer a prova. A escola produz uniformização: todos leem e conhecem as mesmas obras no mesmo momento, independentemente dos diversos estágios de desenvolvimento, que geram diferentes interesses e necessidades.

Os alunos, ao negociarem suas opções, tornaram o espaço da sala em um espaço de negociações conflituais, pois cada opção revelava estágios diferentes de leitura e de competência. Após essas negociações conflituais, eu e os alunos decidimos que, para atender a todos, deveríamos operar com as modalidades 1, 2 e 3 de leitura. Este acordo representou o primeiro momento de diálogo instaurado em sala de aula e de tomada de decisão conjunta. Os alunos compreenderam que todos devem ser ouvidos e, na medida do possível, terem seus anseios atendidos, porque foram expressos por meio da interação social. Nessa situação, os esquemas foram forçados a se combinar para construir novas estratégias, com as quais se superasse a “dificuldade” (problema). Segundo Lauro de Oliveira Lima (1998, p.211), esta é a ação que propicia o desenvolvimento da inteligência, pois opera com os seus dois vetores: a reconstrução do real (atividade presentativa) e a modificação do real (atividade procedural).

Na atividade de reconstruir o real, quando os alunos expuseram suas opiniões e aceitaram operar com as três modalidades de leitura, as estratégias reestruturaram-se e houve uma acomodação, segundo um mecanismo de equilíbrio majorante. Os alunos perceberam, então, que a solução dos problemas do ser humano está na capacidade de resolvê-los pela inteligência. A literatura, enquanto propiciadora dessas experiências, por meio da leitura, é insubstituível, pois desenvolve a inteligência ao promover a interação obra-autor-leitor. Objetivei, ao operar com as três modalidades propostas, revelar aos alunos uma postura que desejava fugir tanto da “imposição de leitura” quanto da aceitação do “ler o que quiser e quando quiser”. A primeira reforça o “des-gosto” do aluno pela leitura e pela literatura que acaba por parecer “misteriosa”, gerada pela repetição e automatização de modelos. E a segunda, a “ditadura” do prazer, entendido muitas vezes como situação de repouso e ócio, numa atitude de rebeldia aos “[...] grilhões da sociedade capitalista.” (MAGNANI, 1989, p.42-3). Enfim, eu pretendia que a literatura, inserida em uma situação de aprendizagem, fosse prazerosa devido a um trabalho de criação no qual se busca a significação e do qual se sai acrescido, emancipado, porque se defronta com outras visões.

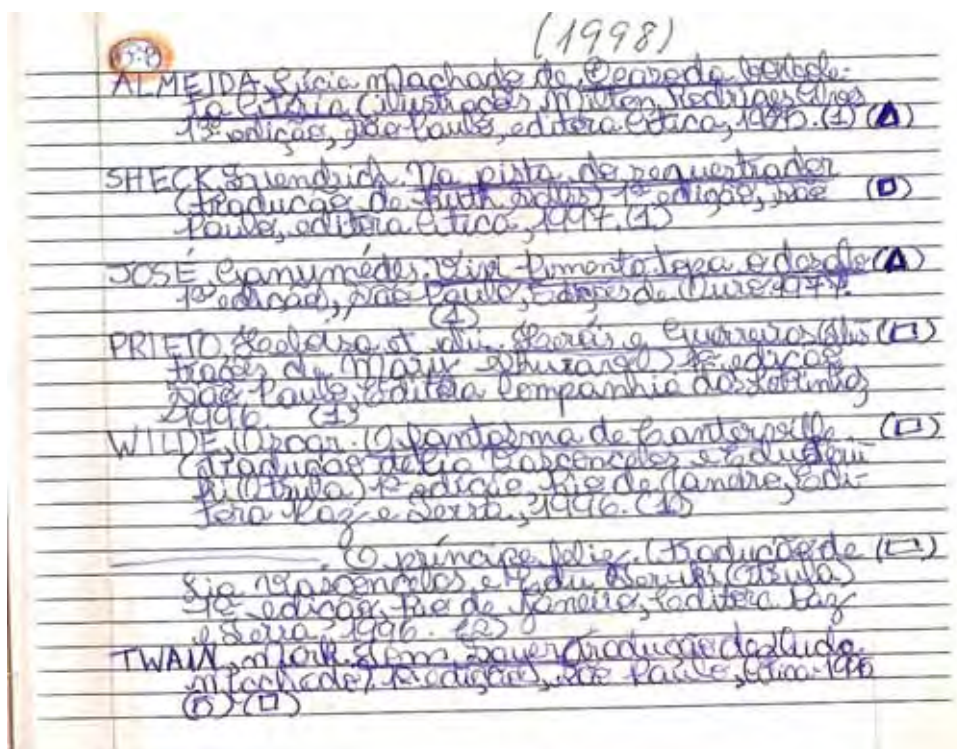
Pude notar que a questão não se restringia apenas à de dependência cultural, pois havia nas escolhas dos alunos a presença de outro fator: a do “autor-herói”, do qual trata Raquel Lazzari Leite Barbosa (1994), aquele que fica sendo tido como exemplo de “boa leitura”. Ao elegerem autores que, embora não constassem na lista de sugestões, tinham sido lidos por outros alunos em anos anteriores, por indicação minha, ou de outras professoras, os alunos reforçavam o conceito de autores-heróis, capazes de traduzir significados de valor. Para aqueles alunos, eu acolheria muito bem as suas escolhas, pois de certa forma eu, ou outra professora, já havia valorizado aqueles autores, atribuindo-lhes significados. O problema, então, não era só o da dependência, mas também o do anseio de aceitação do aluno refletido na sua eleição de obras. Os autores eleitos foram transformados em “arquétipo da excelência”, segundo Raquel Barbosa (1994, p.192); uma vez que eram valorizados por professoras, conseguiram o que aqueles alunos acreditavam não poder. O autor é, então, o “herói” porque se lhe atribuem dons capazes de solucionar problemas ou realizar coisas irrealizáveis por homens comuns. Nesse caso, ele possuía competência não só para realizar a performance de criar uma narrativa, mas também para ser aceito por professoras. Assim, enquanto eu procurava cativá-los, os alunos faziam o mesmo em relação a mim e não percebiam que eu buscava, sobretudo, o diálogo.

Pode-se concluir, então, que a leitura, conforme atesta Barbosa (1994), é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo, pois se constrói em um contexto sócio-histórico. Para conhecer o educando é preciso conhecer a sua “história de leitura”; desta forma pode-se ver sentido nas suas escolhas enquanto determinadas histórica e ideologicamente. Assim, como resultado criou-se um documento, com registros feitos no decorrer de três anos, que refletia a história de leitura dos alunos e dos valores construídos e admitidos nesse contexto sócio-histórico.

A respeito das formas de acesso às obras e dos critérios que utilizavam em suas escolhas, os alunos foram entrevistados em sala de aula e em questões dissertativas. Essas respostas foram transcritas por mim em uma espécie de relatório de observação das reações em sala de aula. A partir destes questionamentos, concluí que, tanto na modalidade 1, quanto na modalidade 3, os alunos elegeram uma narrativa que lhes agradou pelo título, pela capa, pela sinopse no final do livro, pela espessura, ou seja, pelo número de páginas, pelo autor já ser conhecido, pela indicação em revistas, em jornais, em sites de livrarias ou por alguém no meio escolar ou familiar. Logo, para escolherem obras para leitura, os alunos apelavam para o sensorial, emocional e racional. A maioria estava presa somente ao sensorial, pois suas escolhas eram motivadas geralmente pelos aspectos visuais e táteis. Desse modo, como eu pretendia trabalhar com a leitura de forma democrática, um dos objetivos do trabalho foi o de lhes

favorecer a aquisição de competências mais profundas de leitura, por meio da conscientização crítica da literatura como expressão artística e sociocultural.

No sétimo e último campo do “passaporte” aparecem a série e o ano referente às catalogações bibliográficas, por sua vez, seguidas de um número entre parênteses que marca o quanto a obra agradou ao titular do passaporte e que tipo de leitura foi essa. Como exemplo de catalogação, obtém-se o seguinte resultado:



Continuação¹²:

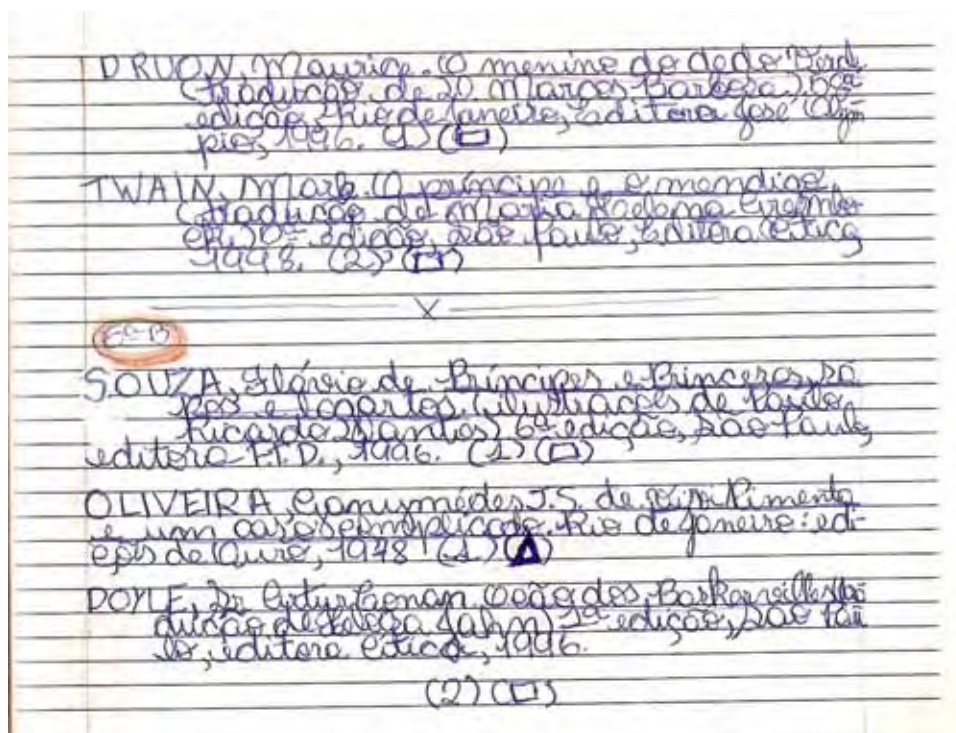


Figura 9 – Sétimo campo do “passaporte do leitor”: catalogação.

Faz-se necessário ressaltar que o passaporte é o mesmo para todos os anos, o que motiva o aluno a ser responsável em um processo de construção e manutenção constantes deste material. Quando preciso, acrescentavam-se páginas ao “passaporte”, neste último campo. A catalogação ocorre por quatro anos e se encerra na 8ª série, ao término do período letivo.

Durante os anos de construção do “passaporte”, eu e os alunos pudemos perceber que a democracia é uma conquista gradual e deve ser praticada até que haja a superação de um comportamento egocêntrico. Se a princípio, alguns alunos recusavam-se a construir seus “passaportes”, ou seja, a expor suas opiniões, enfim suas “vozes”, como no passaporte apresentado como exemplo, cuja catalogação tem início em outubro, esta atitude foi-se modificando. Logo, a democracia não é um produto final, mas uma tentativa constante de conciliação, estando também, em constante reequilíbrio. Seus mecanismos básicos imprescindíveis são a deliberação coletiva, a discussão e, por meios destas, a contínua revisão dos compromissos tomados anteriormente. De acordo com Piaget (1973, p.38), todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaboração, até à conclusão, dos instrumentos

¹² O exemplo acima que ilustra o “passaporte do leitor”, foi retirado do “passaporte” de uma aluna. Seus registros se iniciaram em 1998, quando ela possuía 11 anos, e estava matriculada na 5ª série B. Em 1999, essa aluna fez parte da 6ª série B e, em 2000, da 7ª série B.

indispensáveis de adaptação, que são as operações da lógica. Assim, quando os alunos puderam interagir democraticamente, participar da produção, conservação e divulgação das ideias, houve finalmente a cooperação que, de acordo com Yves de La Taille (1992, p.20), é um método, pois possibilita chegar a verdades.

3. A conversão de obras ficcionais em um meio de ampliação do horizonte de expectativa

Essa mulher que matou os peixes infelizmente sou eu. Mas juro a vocês que foi sem querer. Logo eu! Que não tenho coragem de matar uma coisa viva! Até deixo de matar uma barata ou outra.

Dou minha palavra de honra que sou pessoa de confiança e meu coração é doce: (...).

Pois logo eu matei dois peixinhos vermelhos (...).

Não tenho coragem ainda de contar agora mesmo como aconteceu. Mas prometo que no fim deste livro contarei e vocês, que vão ler esta história triste, me perdoarão ou não.

Clarice Lispector¹³

Durante os três anos em que realizei a pesquisa voltada para o ensino de literatura e para a formação do leitor, objectivei, pelos diagnósticos dos conceitos prévios determinantes das eleições de obras pelos alunos, desenvolver um trabalho com a leitura que lhes permitisse o contato com obras ficcionais diversas e emancipatórias que lhes assegurassem a ampliação de seus horizontes de expectativa. A partir desta concepção, procurei detectar as opiniões dos alunos, seus conceitos prévios acerca de livros, para que, enfim, pudesse direcionar o trabalho em sala de aula. Pretendia diagnosticar se eles elegiam ou não obras que estabeleciam com o leitor um processo comunicativo.

Ao dar relevância ao processo de compreensão que complementa a recepção, observei que, entre as obras infantis e juvenis lidas espontaneamente, com 100% de aceitação, predominavam as seguintes de Maria José Dupré: *A mina de ouro*, *A montanha encantada*, *A ilha perdida*, *O cachorrinho Samba*, *O cachorrinho Samba na fazenda* e *O cachorrinho Samba na floresta*. A eleição dessas obras, que possuíam evidente pacto com o pedagógico, caráter moralista, visão adultocêntrica, euforia com o modelo familista e narrador autoritário e judicativo, propiciou a realização de debates em sala de aula acerca dos valores apresentados em

¹³ (LISPECTOR, 1999, p.7)

uma obra. Nesses debates, ao indagar os alunos sobre suas escolhas, pude perceber que elegiam essas obras porque elas atendiam aos seus horizontes de expectativa, produzindo-lhes a sensação de conforto, ainda por serem facilmente compreendidas, a sensação de consolo. Desse modo, essas obras não emancipavam os alunos leitores, pois não lhes permitiam a superação de seus problemas existenciais, a reflexão e a revisão de valores.

As eleições das obras de Dupré pelos alunos ocorriam devido ao excesso de exposição que vivenciavam aos produtos da cultura de massa. Logo, era natural que elessem obras que apresentem contenção comunicativa, personagens planas e estereotipadas, narrativa linear, desfecho óbvio e narrador tradicional que veicula em seu discurso a ideologia da classe dominante utilitariamente. Entretanto, as obras de Dupré cumpriram um papel social em sala de aula, pois permitiram que se instaurasse o diálogo e, principalmente, uma atividade hermenêutica de ouvir profundamente aquilo que estava escondido detrás do caráter explícito do texto. Ao indagar os alunos acerca do conteúdo ideológico das obras de Dupré e propor debates que o explicitasse, realizou-se em sala de aula um exercício de interpretação das obras por meio da interação dialética, como uma criação, um novo evento na compreensão, pois buscou-se uma leitura que não se centrava exclusivamente na positividade daquilo que estava explícito no texto, antes no que estava implícito.

Após a constatação da preferência dos alunos por narrativas da literatura trivial, apresentei para a leitura obras cada vez mais comunicativas que instaurassem distâncias estéticas maiores. Desse modo, pretendia apresentar para o leitor textos plurissignificativos que possibilitassem a reflexão e o debate em sala de aula, enfim a interação tanto com o próprio texto, quanto com outros leitores.

No trabalho com a leitura em sala de aula ou extraclasse, busquei a interrogação sobre os vínculos ideológicos da manifestação artística e o desvelamento dos processos de dominação do jovem leitor. Almejei, assim, colaborar com a emancipação desse leitor. Para tanto, propus reflexões acerca de analogias entre obras diversas, ao mesmo tempo em que, a partir da detecção dessas analogias e de pressupostos, apresentava outras leituras que pudessem estabelecer dialogia e retomada de conceitos prévios. Desse modo, pretendia propiciar um alargamento dos horizontes cognitivos do jovem leitor, por meio da expansão da dimensão de entendimento deste e do seu imaginário. Segundo Regina Zilberman (1998, p.40), a criação artística visa a uma interpretação da existência que conduza o ser humano a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo, qualquer que seja sua idade ou situação intelectual, emotiva e social.

Com o objetivo de propiciar o alargamento do horizonte de expectativa, apresentei ainda, para leitura em sala de aula, textos narrativos curtos, como crônicas, contos ou obras narrativas de pequena extensão ou obras narrativas compostas por uma coletânea de contos, lendas, crônicas etc. Dessa forma, esses textos poderiam ser lidos, analisados e discutidos coletivamente durante as aulas. Na eleição de textos, procurei por aqueles que apresentassem ruptura com os conceitos prévios dos alunos. Entre esses conceitos prévios, estava o de narrador como “aquele que só conta”. Como exemplo desse narrador observador, os alunos indicaram os das obras de Dupré. Por meio de questionamentos, indaguei os alunos acerca do papel desse narrador, se realmente ele só “conta” ou se também “julga”. Os alunos concluíram, segundo seus depoimentos, que ele “julga e quer dar moralzinha”, ou seja, não só julga como anseia conduzir o leitor a aceitar como verdade as conclusões que apresenta.

Para contrapor a esse narrador onisciente, formador de opiniões, seguro de seus julgamentos, li em sala com os alunos, em 1998, o conto *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, que obteve 80% de aprovação; em 1999, a obra *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, que obteve 70% de aceitação; em 2000, a obra *O meu amigo pintor*, de Lygia B. Nunes, que obteve 85% de aceitação. Esses textos apresentam um narrador não onisciente, na verdade inseguro, porque mais “humano”, capaz de cometer erros e ciente disto, procurar justificá-los. Também de Edgar Allan Poe, o poema *O corvo*, lido em sala de aula, com 100% de aceitação, permitiu aos alunos uma revisão acerca de seus conceitos sobre tradução. Em uma perspectiva comparativa, os alunos interagiram, em 1999, com uma versão traduzida por Oscar Mendes e Milton Amado, aproximada por eles à obra *A mina de ouro*, de Dupré. Em 2001, leram a versão original *The Raven* e as traduzidas por Machado de Assis e Fernando Pessoa, capturadas na Internet. Essas leituras comparativas permitiram aos alunos rever suas hipóteses acerca de tradução e compreendê-la como um trabalho artístico de recriação.

Questionando os alunos acerca de seus conceitos sobre livros, obtive a seguinte afirmação: “Livro é assim: começa tudo bem... Daí algo de ruim acontece. Depois de um tempo, todos se encontram, mas acaba tudo bem”. A frustração de conceitos prévios, como “o final feliz” e a linearidade na narrativa presentes nessa afirmação, foi propiciada pelas obras *O menino do dedo verde* (lida por 49 alunos, em 1998 e 1999, na modalidade 2, com 81,6% de aceitação), de Maurice Druon, *Descanse em paz, meu amor* (lida por 7 alunos, em 1999 e 2000, na modalidade 1, com 100% de aceitação), de Pedro Bandeira, *O príncipe feliz* (lida por 42 alunos, em 1998 e 1999, na modalidade 2, com 92,8% de aceitação), de Oscar Wilde, pelas narrativas míticas *Teseu* e *Ariadne* (lida em sala de aula, em 1999, na modalidade 2, com 80% de aceitação), de Márcia Villas-Bôas. Ainda, a concepção “começa tudo bem”, pelo conto *Joãozinho e*

Mariazinha (lido em sala, por todos os alunos, em 1999, com 80% de aceitação), dos irmãos Grimm, pelas obras *O Minotauro* (lida por 1 aluno, em 2000, na modalidade 3, com 100% de aceitação), de Monteiro Lobato, *Harry Potter e a pedra filosofal* (lida por 49 alunos, em 2000, na modalidade 2, com 98% de aceitação), *Harry Potter e a câmara secreta* (lida por 25 alunos, em 2000, na modalidade 1, com 96% de aceitação), e *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* (lida por 1 aluno, em 2000, na modalidade 1, com 100% de aceitação), de J. K. Rowling, e pelo filme *O jardim secreto* (assistido por todos os alunos, em 1999, na modalidade 2, com 90% de aceitação), da diretora Agnieszka Holland, com título original de *The secret garden*, baseado na obra homônima de Frances Burnett.

Objetivando aguçar o olhar dos alunos para os temas e seres humanos que povoam a trama ficcional, propus-lhes a reflexão sobre o que possibilita aproximações entre obras. A partir dessa reflexão, os alunos puderam perceber que há diálogos entre textos. A explicitação desse diálogo entre obras propiciou o desenvolvimento cognitivo e, por consequência, o aumento do interesse pela leitura de diferentes obras de um mesmo autor e/ou de autores diversos. Esse desenvolvimento ocorreu graças à equilibração-majorante produzida pela “frustração de expectativas”, de conceitos prévios e retomada de concepções.

A leitura das obras *O auto da barca do inferno* (lida, em 2000, na modalidade 2, por 51 alunos, com 37,3% de aceitação), de Gil Vicente, e *O auto da Compadecida* (lida em 2000, na modalidade 2, por 51 alunos, com 92,2% de aceitação), de Ariano Suassuna, permitiu aos alunos, além do estabelecimento de analogias com a minissérie apresentada pela rede Globo e com o filme, ambos com títulos homônimos ao da obra e dirigidos por Guel Arraes, a reflexão acerca do perfil crítico-social que uma obra pode conter sem, contudo, perder sua atualidade e discursos humorísticos. No plano da linguagem, essas obras possibilitaram o reconhecimento da dissimulação dos discursos com fins de manipulação e encobrimento de certas verdades para se atingir a sancionamentos positivos, por meio do emprego de recursos estilísticos como a lítotes, a preterição e a ironia. Ambas permitiram a revisão do conceito de que uma obra expressa verdades consensuais, graças à constatação de que nas relações sociais, expressas pelas personagens, entram em conflito diferentes opiniões, pois estas refletem interesses e/ou concepções pessoais acerca do universo social em que vivem.

Essas obras, por meio de seus personagens cômicos e apaixonantes, permitiram ainda uma revisão acerca do conceito de anti-herói. Essa revisão foi ampliada com os debates sobre os filmes: *Os miseráveis*, do diretor Billie August, com título original *Les Misérables*, homônimo ao da obra de Victor Hugo, *Minha vida de cachorro*, do diretor sueco Lasse Hallström, com título original de *Mitt Liv Som Hund*, homônimo ao da obra de Reidar Jönsson, e *A guerra dos*

botões, com título original de *War of the Buttons*, do diretor John Roberts, baseado na obra *La guerre des boutons*, de Louis Pergaud, que, vistos em 1999, obtiveram 85% de aceitação.

Por meio de indagações frequentes, procurei instigar nos alunos o desejo de manifestarem suas opiniões acerca de uma obra. Desejava que, pelo diálogo, eles as expressassem de forma autônoma, ou seja, fossem críticos. Para que realizassem essa atividade crítica, expressassem seus julgamentos de valor, eles precisavam desenvolver, conforme Fábio Lucas (2001, p. 232), faculdades da inteligência que pressupõem certo ordenamento do universo contextualizado. Na expressão desses julgamentos, entravam em ação a memória de leituras anteriores, do repertório literário vivido e a capacidade imaginativa. Ao se posicionarem em relação a uma obra, os alunos ativavam dois reservatórios mentais: um consciente, outro inconsciente. Em ambos, duas camadas de sondagem eram ativadas: uma baseada no solo conceitual e outra captada de esferas intuitivas ou arquetípicas, alimentadas de lembranças, quase sempre metamorfoseadas em mitos e lendas que se infiltram na função rememorativa. Assim, justifica-se a insistência, durante todo trabalho desenvolvido com a leitura, em solicitar dos alunos que estabelecessem relações analógicas entre obras em busca de um fio condutor e de um elemento comum que as definissem.

Essas relações analógicas foram constantemente motivadas também pela proposta de leituras de obras com um elenco permanente de personagens, tais como: Sherlock Holmes e seu comparsa Watson, em *Um estudo em vermelho* (lida na modalidade 3, em 1999, por 36 alunos, com 77,8% de aceitação), *A volta de Sherlock Holmes* (lida na modalidade 3, em 2000, por 1 aluno, com 100% de aceitação), *O signo dos quatro* (lida na modalidade 3, em 2000, por 1 aluno, com 100% de aceitação) e *O cão dos Baskerville* (lida na modalidade 3, em 1999, por 26 alunos, com 76,9% de aceitação), de Conan Doyle. Também Ulisses, Paris, Menelau e Helena em *a Ilíada* (lida na modalidade 2, em 1999, por 50 alunos, com 88% de aceitação) e *a Odisseia* (lida na modalidade 2, em 1999, por 49 alunos, com 75,5% de aceitação), de Homero, e *O pomo da discórdia* (lida na modalidade 2, em 1999, por 49 alunos, com 91,8% de aceitação), de Elenice Machado de Almeida. Ainda, *Ana Terra* (lida na modalidade 2, em 2000, por 50 alunos, com 96% de aceitação), em obra homônima e *o capitão Rodrigo* (lida na modalidade 2, em 2000, por 50 alunos, com 94% de aceitação), em *Um certo Capitão Rodrigo*, de Érico Veríssimo. Essas últimas obras permitiram a reflexão acerca do conceito de saga e a relação desta com a do personagem Harry Potter e a mitologia autônoma do Sítio do Picapau Amarelo, comandada por Emília que, liderando aventuras por todas as partes do mundo, atravessa o tempo, deslocando-se para a Antiguidade Clássica em *O Minotauro*, de Lobato.

As obras de Monteiro Lobato (*vide anexo 1*), pela dialogia que estabelecem, acionaram o imaginário dos alunos leitores, pois lhes permitiram o resgate dos heróis tradicionais, aqueles que habitam os mitos, os contos folclóricos, as epopeias, enfim as narrativas ouvidas na infância e reencontradas não apenas na literatura, mas em outros meios de comunicação, sobretudo, nos de massa, como o cinema, a TV, os jogos de RPG, videogame e computador, e as histórias em quadrinhos. Para os alunos, as personagens das obras desse escritor foram fundamentais, pois lhes permitiram conhecer, instaurados em um universo ficcional autêntico, jovens irreverentes, questionadores, audaciosos que não são “castigados” ou que não carregam sentimentos de culpa, bem como personagens adultas, Dona Benta e Tia Nastácia, que não julgam, prescrevem ou castigam, não exigem comportamentos e atitudes determinados, antes elucidam questões, apresentam novos conhecimentos, instauram a amizade, a compreensão e o companheirismo.

O efeito de frustração da expectativa de final previsível também pôde ser comprovado pelos depoimentos dos alunos acerca do final de algumas obras, como *O retrato de Dorian Gray* (lida por 49 alunos, em 2000, com 79,6% de aceitação, inserida na modalidade 2), de Oscar Wilde, e de alguns filmes, como *O naufrago* (visto, em 2001, pelos alunos no cinema, na modalidade 2, com 100% de aceitação): “você não espera o que vai acontecer no final”, do diretor Robert Zemeckis, com título original *Cast Away*. Essa frustração, para Jauss (1994, p.52), é fundamental tanto para o avanço da ciência quanto o da experiência de vida. A literatura propicia um horizonte de expectativa que, além de conservar as experiências vividas, antecipa também possibilidades não concretizadas. Dessa forma, esse horizonte de expectativa da literatura possibilita ao leitor expandir novos caminhos para a experiência futura.

Por meio do contato com textos diversos, os alunos foram percebendo que os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que pré-existe e prescinde de seu julgamento. Os alunos, ao perceberem que não havia valorização de respostas certas ou erradas pela professora, puderam enfim emitir juízos que a própria leitura mobiliza. Esses juízos, frutos de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido, precisavam ser autênticos e não coincidentes com o que imaginavam que eu, como os outros adultos, queria ouvir.

A quebra de expectativa que os textos apontados pelos alunos propiciam é resultante da revisão de conceitos prévios que o leitor possui quando depara com uma obra nova e da revisão de hipóteses formuladas durante o processo de interpretação. Essa quebra de expectativa, seguida de situações inesperadas, é resultado da interrupção da conectabilidade observada que produz o vazio. O vazio sinaliza tanto a ausência de conexão quanto as expectativas do uso habitual da linguagem, no qual a conectabilidade é pragmaticamente regulada. O texto ficcional,

ao propiciar retomada de pressupostos aos alunos, adquire sua função, não pela comparação com a realidade, mas sim pela mediação de uma realidade que se organiza por ela. Dessa forma, a ficção transcende o mundo a que se refere (ISER, 1979, p.105).

Assim como o vazio mobiliza representações projetivas, a relação entre texto e leitor só pode ter êxito mediante a mudança do leitor. De acordo com Jauss (1994, p.31), a distância estética produz no leitor mudança de horizonte, pois ela medeia entre o horizonte de expectativa pré-existente, o já conhecido da experiência estética anterior, e a obra nova que exige para ser acolhida negação de experiências conhecidas ou conscientização de outras jamais expressas.

Justifica-se, então, a resistência dos alunos diante de certos textos que exigem mudanças de conceitos prévios. Ora, os vazios dos textos ficcionais chocam com o pano de fundo da linguagem pragmática, contribuindo para a desautomatização das expectativas habituais do leitor. Então, este precisa reformular para si o texto formulado, a fim de ser capaz de recebê-lo. Dessa forma, o vazio não é apresentado como um fundamento ontológico, mas é formado e modificado pelo desequilíbrio reinante nas interações diádicas e na assimetria do texto com o leitor. O equilíbrio só pode ser alcançado pelo preenchimento do vazio; por isso o vazio constitutivo é constantemente ocupado por projeções.

Conforme Jean Piaget e Bärbel Inhelder (2001, p.134), o que ocorre no processo de revisão de conceitos prévios é a equilibração no sentido de autorregulação. Há uma sequência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulação ao mesmo tempo retroativas (*feedbacks*) e antecipadoras, que constitui um sistema permanente de tais compensações.

A mudança de concepções cristalizadas favorecida pela leitura pode ser observada no processo construtivo que a presença de vazios em um texto mobiliza. Quanto maior a quantidade de vazios, maior o número de imagens construídas pelo leitor. Após a construção de inúmeras imagens, o leitor deve adquirir, segundo Iser (1979, p.111), o senso de discernimento e isso requer a capacidade de abstrair-se de suas próprias atitudes, para que ganhe a distância necessária ao julgamento de seu próprio modo de orientação. Logo, ao interromper a *good continuation*, os vazios convertem-se em condição para a colisão de imagens na leitura. A colisão impede a degradação do conhecimento, pois este processo não conclui; antes, obriga o leitor a abandonar a imagem e construir uma outra. Assim, a compreensão de um texto ficcional dá-se por meio da experiência, ou seja, das operações proposicionais, a que ele submete o leitor.

As operações proposicionais estão naturalmente muito ligadas a um manejo suficientemente preciso e móvel da linguagem, que possibilite manipular proposições e hipóteses e combiná-las verbalmente. Entretanto, seria errôneo imaginar que os progressos

intelectuais do pré-adolescente e adolescente são assinalados somente por essa melhoria do discurso. De acordo com Piaget e Inhelder (2001, p.125), é preciso que haja transformações afetivas, ainda, que haja diálogo e interação. Na fase de 12 e 13 anos, o papel dos fatores sociais, da socialização e das transmissões culturais não só é muito importante como também é favorecido pelas transformações que a leitura propicia. Contudo, para que haja leitura, a interação entre os indivíduos no âmbito escolar, que só se efetiva pelo diálogo, já deve estar assegurada. Uma vez assegurada essa interação, o ensino de literatura e a leitura propiciam ao leitor seu enriquecimento cultural e a consequente ampliação de seus horizontes.

Na leitura, a dificuldade de ideação do leitor funciona contra a inclinação de degradar o conhecimento oferecido ou incitado. O leitor, sendo forçado a abandonar as imagens de 1º grau, não só é levado a reagir ao que produziu, mas simultaneamente é levado a imaginar algo no conhecimento oferecido ou incitado que seria inimaginável enquanto prevalecesse a decisão de suas orientações habituais. Assim, a compreensão de um texto ficcional dá-se por meio da experiência a que ele submete o leitor. Durante a interpretação do texto, o leitor faz uma autoavaliação de seus processos cognitivos, questionando-se acerca do que já sabe, do que ainda precisa saber e do que precisa rever.

De 1998 a 2000, foram lidos, analisados e discutidos em sala de aula, por todos os alunos, com o objetivo de se rever o conceito de narrativa linear com final feliz, os textos: *O retrato oval*, de Edgar Allan Poe, que obteve 85% de aprovação; *Uma ideia toda azul*, de Marina Colasanti, que obteve 85% de aprovação; *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, que obteve 90% de aprovação, *Fita verde no cabelo: nova velha estória*, de Guimarães Rosa, que obteve 70% de aprovação, entre outros. O texto de Poe permitiu aos alunos refletir sobre a intercalação de narrativas, os de Ana Maria Machado e de Guimarães Rosa permitiram a reflexão sobre a intertextualidade, a desmistificação de valores consolidados e de falsos valores, e sobre a paródia. O conto *O gato preto*, de Poe, permitiu ainda aos alunos observar a narrativa que, se inicia próxima ao desenlace, segundo eles, “começa pelo fim”.

As obras *As aventuras de Tom Sawyer* (lida por 48 alunos, em 1998 e 1999, com 81,2% de aceitação, na modalidade 2), de Mark Twain, e *O fantasma de Canterville* (lida por 45 alunos, em 1998, com 84,4% de aceitação, na modalidade 2), de Oscar Wilde, assim como o filme *O jardim secreto*, também foram importantes para assegurar ao leitor a interação com o mistério, a aventura, o humor e com personagens protagonistas destemidas e bem-sucedidas. Além disso, esses textos possibilitaram aos alunos o resgate do arquétipo literário constituído pelo labirinto, reconhecido como presente nas obras de J. K. Rowling e, em *Corda Bamba*, de Bojunga.

O riso ambivalente, bem como os conceitos de paráfrase e paródia puderam também ser explorados por muitas outras obras. Entre elas, a obra *Vice-versa ao contrário* (lida em sala de aula, em 1998, com 100% de aceitação), organizada por Heloísa Prieto, constituída por produções paródicas criativas bem-humoradas e/ou poéticas de obras clássicas feitas por Nicolau Sevcenko, por Marcos Rey, entre outros. A obra *Sete faces do humor*¹⁴ (lida por 52 alunos, em 2000, na modalidade 2, com 86,5% de aceitação), com projeto e orientação literária de Márcia Kuptas, constituída por textos satíricos de Carlos Queiroz Telles, Pedro Bandeira, entre outros, esta obra possibilitou também o contato com vários tipos de humor comportamental, verbal, de personagem etc. A obra *Príncipes e princesas, sapos e lagartos: histórias modernas de tempos antigos* (lida por 52 alunos, em 1999 e 2000, com 94,2% de aceitação, na modalidade 2), de Flávio de Souza, constituída por textos humorísticos e poéticos diversos que intercalados por capítulos de uma criativa novela trágico-cômica, permitiu uma reflexão acerca do diálogo intertextual que ela estabelece com as obras *O hobbit* (lida por 10 alunos, em 2001, na modalidade 3, com 80% de aceitação) e *O senhor dos anéis: a sociedade do anel* (lida pelos mesmos 10 alunos, em 2001, na modalidade 3, com 90% de aceitação), de Tolkien. E a obra *A feira de Sorotchinsky*¹⁵, de Nikolai Gogol, constituída por uma lenda russa (lida em sala de aula em 2001, com 60% de aceitação), entre outras. Também a obra *Cantigas de Adolescer* (lida em sala de aula em 1999, com 100% de aceitação), de Elias José, permitiu aos alunos o contato com poemas sensíveis e divertidos que refletem o universo do adolescente ao mesmo tempo em que o convocam a rir de si mesmo.

A obra de Gógol propiciou ainda a retomada do conceito de ilustração enquanto texto pictórico representativo de texto verbal. Ilustrada por Guenádi Spírin, a obra apresenta um trabalho inovador. As ilustrações no corpo do texto são margeadas por espaços em branco, ou em tom pastel, compostos por pequenas ilustrações que criam o efeito de rasgarem a folha e adentrarem por vontade própria a obra. Elas constroem um texto “marginal”, ambíguo, autônomo e ambivalente que, embora coerente com o narrado, enfatiza uma hipótese que será ao final da narrativa, pela leitura interpretativa, considerada pelo leitor como infundada.

Também permitiram revisão de conceitos prévios quanto à ilustração as obras *Zoom*, de Istvam Banyai, e *Oh!*, de Josse Goffin, ambas lidas em sala de aula em 1998, com 100% de

¹⁴ Observação: com o objetivo de corrigir em tempo nesta tese um equívoco de digitação da Dissertação de Mestrado, destaca-se que a obra em questão foi registrada como tendo sido lida em 1999, com 100% de aceitação. Contudo, retomando relatórios e dados, inclusive os passaportes, pôde-se observar que sua leitura ocorreu em 2000, com 86,5% de aceitação, conforme descrição acima.

¹⁵ Observação: com o mesmo objetivo de corrigir em tempo um equívoco, alerta-se para o fato de que esta obra, embora tenha sido registrada na Dissertação de Mestrado como lida em 1999, de fato o foi em 2001, conforme descrição acima.

aceitação. Essas obras permitiram aos alunos observar que os elementos pictóricos podem constituir de forma autônoma e surpreendente, sem apoio do texto verbal, uma narrativa. Esses livros permitiram aos alunos uma reavaliação acerca da construção de hipóteses ancoradas no que inicialmente se julga ter visto. Isso ocorre porque, com acréscimos de elementos contextuais, as obras solicitam do leitor um retorno às suas hipóteses iniciais e reavaliações diversas do caminho interpretativo, até que finalmente, baseando-se na circularidade narrativa, ele complete mentalmente o enredo.

Para dialogar com o conceito prévio expresso por algumas alunas como “todo herói e guerreiro é homem, as mulheres que não fazem nada”, propus-lhes para a leitura, análise e discussão em sala de aula, as obras *Angélica* (lida por dois alunos, na modalidade 3, em 1999, com 100% de aceitação), *A bolsa amarela* (lida por 15 alunos, de 1998 a 2000, com 100% de aceitação, na modalidade 3), *Corda Bamba*, (lida por 27 alunos, em 2000, na modalidade 3, com 96,3% de aceitação), de Lygia Bojunga Nunes, *Heróis e guerreiras: quase tudo o que você sempre quis saber* (lida por 47 alunos, em 1998, com 95,7% de aceitação, na modalidade 2), de Heloisa Prieto, e *Bisa Bia Bisa Bel* (lida por 36 alunos, de 1998 a 2000, na modalidade 3, com 94,4% de aceitação), de Ana Maria Machado.

As obras de Lygia Bojunga e de Ana Maria Machado permitiram aos alunos o contato com textos poéticos, metafóricos e questionadores. A obra *Corda bamba* propiciou ainda aos alunos observar imagens arquetípicas nas performances de uma protagonista que atua como sua própria “Ariadne”, ou seja, uma protagonista que dispõe de meios próprios para percorrer os meandros de seu inconsciente, o seu labirinto, utilizando-se para tanto de seu próprio “fio”, metaforizado em uma corda bamba. A obra de Ana Maria, pelo seu processo construtivo foi aproximada em sala de aula ao quadro *Dora Maar*, de Picasso, pois como este permite um enfoque tridimensional do tempo, em que se representa o passado, o presente e o futuro interpenetrados. No caso da obra, o leitor se depara com a conquista da independência da mulher ao longo da história, produzida graças às experiências vivenciadas pela protagonista, por meio do diálogo que estabelece com o universo de sua bisavó, Bia, no qual predominam o convencionalismo e a obediência. Ao discordar desses valores, a protagonista adquire consciência de seu papel na sociedade à qual pertence, adquire autonomia e autoestima e é capaz de vislumbrar, também pelo diálogo, o universo de sua futura bisneta, Beta, no qual as mulheres adquiriram total autonomia e autoconfiança.

A obra de Prieto, constituída por textos poéticos e humorísticos, permitiu aos alunos analisar as relações intertextuais que ela estabelece com lendas, romances e histórias clássicas diversas. A obra apresenta também uma proposta autêntica e inovadora ao anunciar no título

“quase tudo o que você quis saber”, permitindo ao leitor uma revisão do conceito prévio de que livro contém verdades que esgotam determinados assuntos. Ainda, encerra-se com um relato verídico sobre “heroínas” que provaram seu valor em situações cotidianas. Esse último item da obra de Prieto favoreceu a interação em sala de aula, pois todos os alunos, motivados pela sua leitura, relataram seus feitos heróicos.

Com o mesmo objetivo de se apresentar personagens femininas determinadas, formadoras de opinião, destemidas e inovadoras para a época em que viveram, solicitei aos alunos que assistissem em vídeo a vários filmes. Entre eles, *Ana e o Rei*, com o título original de *Ana and the King*, do diretor Andy Tennant, e *Adoráveis mulheres*, do diretor Gillian Armstrong, que obtiveram, em 2000, 90% de aceitação. Este último filme foi baseado na obra de Louisa May Alcott, *Little Women*, publicada pela editora Ática com o título de *Mulherzinhas*. Esta obra foi lida por quatro alunas em 2001 e obteve 100% de aceitação na categoria opcional. Também em 2000, o filme *Razão e sensibilidade*, do diretor Ang Lee, com o título original de *Sense and Sensibility*, baseado na obra homônima de Jane Austen, foi assistido e obteve 95% de aceitação. A obra de Jane Austen foi lida por duas alunas em 2001, na versão adaptada em português, intitulada *Razão e sensibilidade*, na modalidade opcional, e obteve 80% de aceitação. No mesmo ano, os alunos assistiram ao filme *O morro dos ventos uivantes*, do diretor William Wyler, que, com o título original homônimo à obra de Emily Jane Brontë, *Wuthering heights*, obteve 85% de aceitação. Em 2001, essa obra foi lida por todos os alunos, em uma versão adaptada por Herberto Sales, publicada pela Ediouro, obtendo 80% de aceitação.

Para aprofundar os debates acerca de previsíveis finais felizes, ficção e fatos reais, poesia e poema, metalinguagem e metaficção, solicitei aos alunos que assistissem, em 1999, ao filme *O carteiro e o poeta*, com o título original de *Il Postino*, do diretor Michael Radford, baseado na obra *Ardiente paciência*, de Antonio Skármeta, traduzida no Brasil com título homônimo ao do filme na versão em português, que obteve 90% de aceitação. Os debates em sala revelaram o descontentamento dos alunos acerca do final do filme. Esse descontentamento, por sua vez, motivou-os a realizar pesquisas na internet sobre fatos históricos relacionados à vida do escritor Pablo Neruda e do contexto sócio-político em que ele viveu. O ator e roteirista Massimo Troisi também se tornou objeto de interesse, principalmente porque ao lerem revistas e jornais diversos, os alunos descobriram que o ator já apresentava problemas cardíacos durante as gravações e morrera um dia após o término do filme. O interesse pela produção poética de Neruda tornou-se evidente na aquisição pelos alunos de algumas obras desse escritor. Em 2001, três alunos leram a obra *Confesso que vivi: memórias*, desse escritor, que obteve 100% de aceitação.

Pude observar que a leitura faculta ao leitor a realização de operações concretas, isto é, por uma diferenciação da forma e do conteúdo, ele se torna capaz de raciocinar corretamente sobre proposições em que não acredita ou em que ainda não acredita, isto é, que considera como puras hipóteses. Torna-se, portanto, capaz de inferir as consequências necessárias de verdades simplesmente possíveis, o que constitui o início do pensamento hipotético dedutivo ou formal, segundo Piaget e Inhelder (2001, p.115).

Para desenvolver o trabalho hipotético dedutivo, inicialmente optei em sala de aula por atividades lúdicas realizadas por meio da resolução e produção de jogos, desafios e enigmas. Ao desenvolver esse trabalho, objetivei instaurar o diálogo em sala de aula e colaborar para o desenvolvimento da reflexão crítica dos alunos, enfim, romper conceitos prévios. Para tanto, a obra *Que história é essa?* (lida em sala de aula, em 1998, com 100% de aceitação), de Flávio de Souza, repleta de adivinhações e tecida por uma linguagem humorística e jocosa não só facultou o desenvolvimento da percepção dos alunos como permitiu o contato com recontos de tradicionais contos de fadas pelo viés narrativo de personagens secundários presentes nesses textos. As soluções de problemas propostos na obra *O homem que calculava* (lida em sala de aula, com 90% de aceitação, em 1999), de Malba Tahan, permitiram uma reflexão sobre como problemas matemáticos podem ser concebidos como desafios. As resoluções, em 2000, de alguns enigmas (*vide anexo 20*), apresentados na obra *O hobbit*, de Tolkien, facultaram aos alunos a elaboração de outros. A resolução em sala de aula de bingos propostos pela professora (*vide anexo 20.1*), compostos por conhecimentos gerais e desafios lógicos, permitiu aos alunos a produção de outros que, socializados, foram resolvidos por todos. Também o desvendar de enigmas e desafios, elaborados por alunos de outras séries (*vide anexo 20.2*), e presentes em livretos como *Passatempo*, publicados pela Ediouro, inspirou a criação pelos alunos de seus próprios desafios.

O meu papel nesse contexto foi o de criar oportunidades que permitissem o desenvolvimento do processo cognitivo. Assim, procurava construir as bases para uma atividade de metacognição, isto é, de reflexão sobre o próprio saber. Dessa forma, os alunos poderiam avançar mesmo quando lhes eram propostas atividades que, de início, provocavam uma desestruturação, ou seja, tidas como “difíceis”, pois a cada desafio e vitória, eles adquiriam competência e segurança para seguirem em frente com suas descobertas.

Em sala de aula, quando os desafios eram socializados, imperava a interação, pois havia uma compreensão do outro no espaço escolar. Essa compreensão, por sua vez, produzia uma retomada de atitude que permitiu, em 1998 e nos anos subsequentes, aos alunos abandonarem atitudes egoístas em favor da socialização de suas ações e do diálogo.

Desse modo, ao representarem no “desafio” suas construções lógicas, os alunos construíam o mundo objetivo, elaboravam o raciocínio lógico, porque abandonavam gradualmente uma postura egocêntrica, em favor de uma socialização progressiva do pensamento. Ainda, com a exposição de seus desafios, eles perceberam que os atos de pensamento não pertencem exclusivamente ao “eu”, mas a um plano de comunicação que lhes multiplica a importância, enfim como um vasto sistema de pensamento coletivo do qual trata Piaget. Assim, enquanto a leitura de um desafio em busca de sua interpretação é a interiorização do diálogo exterior que leva a linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento, a resolução e a criação de outro “desafio” é o instrumento portador dessa ação manifesta que se realiza por meio da linguagem interiorizada e do pensamento conceitual.

O efeito de desafio também pôde ser notado durante a leitura dos textos de Lispector, de Tolkien, de Twain, de Bojunga, de Poe, de Colasanti, de Gil Vicente, de Wilde, de Guimarães, de Ana Maria, de Flávio e de Gogól que, por apresentarem uma distância estética significativa, não atingem 100% de aceitação. Justamente por isso, revelaram-se fundamentais na formação do leitor, pois lhe propiciaram o alargamento de horizontes, resultante de hipóteses e pressupostos frustrados.

Além disso, esses textos, assim como os filmes *O carteiro e o poeta*, *Minha vida de cachorro* entre outros, que não atingem 100% de aceitação, são fundamentais para a formação do leitor, pois fazem amplo emprego de metáforas e símbolos, apresentando uma narrativa ambígua, polissêmica, carregada de alusões e significados ocultos que exigem, para serem decifrados, leituras diversas, realizadas em camadas distintas de significação e profundidade. Os procedimentos literários, metalinguísticos e fílmicos empregados por esses textos, no plano da linguagem, no plano narrativo, da focalização e/ou do detalhamento da câmera, e a intertextualidade que estabelecem, asseguram a ampliação do imaginário e da própria biblioteca vivida de leituras que, por sua vez, confere ao leitor a possibilidade de aprofundar suas interpretações.

Enfim, durante todo trabalho desenvolvido, procurei proporcionar aos alunos um intenso convívio com textos diversos tanto em sala de aula, quanto fora dela. Pretendia que o contato com esses textos propiciasse uma abertura para a realidade vivenciada pelo leitor, fosse ela de natureza íntima ou social. Dessa forma, a leitura poderia atuar na cognição do leitor, não representando a absorção de uma “certa mensagem”, antes, uma convivência particular com o mundo criado por meio do imaginário e, por consequência, uma revisão de conceitos prévios e a construção de uma nova visão sobre as coisas. Objetivei, assim, favorecer a uma ruptura epistemológica que, segundo Pierre Bourdieu (2004, p. 49), significa “[...] o pôr-em-suspenso as

pré-construções vulgares e os princípios geralmente aplicados na realização dessas construções [...]”, ou seja, uma ruptura com modos de pensamento, conceitos, métodos que têm a seu favor todas as aparências do senso comum.

Descrever todo o trabalho desenvolvido com a leitura seria tarefa impraticável, mas pode-se vislumbrar por esses comentários que o direcionamento foi sempre determinado pelos alunos. A minha atuação se deu enquanto pesquisadora e mediadora, diagnosticando o efeito produzido pelas obras na recepção dessas pelos alunos.

Desse modo, pela conversão de obras num meio de cultura e questionamento, procurei dar relevo à função formadora da leitura. O desenvolvimento dessa função, por sua vez, incrementou no leitor a capacidade de compreensão do mundo e de investigação; ao mesmo tempo, pôs em questão o comportamento que promove obras e as considera boas, porque transmitem valores socialmente úteis, que só interessam ao adulto.

Objetivei, ainda com o trabalho, romper com a educação autoritária que oprime e silencia. Ao questionar os alunos sobre obras diversas, de diferentes autores pertencentes a variadas culturas, busquei a compreensão destas por eles, o convívio com culturas e concepções diversas das suas e a verbalização do sentido apreendido. Procurei mostrar-lhes que a leitura permite um discernimento do mundo e um posicionamento perante a realidade. Logo, o livro não é instrumento de transmissão de normas linguísticas ou comportamentais, mas, em lugar disso, é propiciador de questionamentos e conhecimento.

Adentrando o labirinto: contextualização da literatura destinada ao público infantil e juvenil

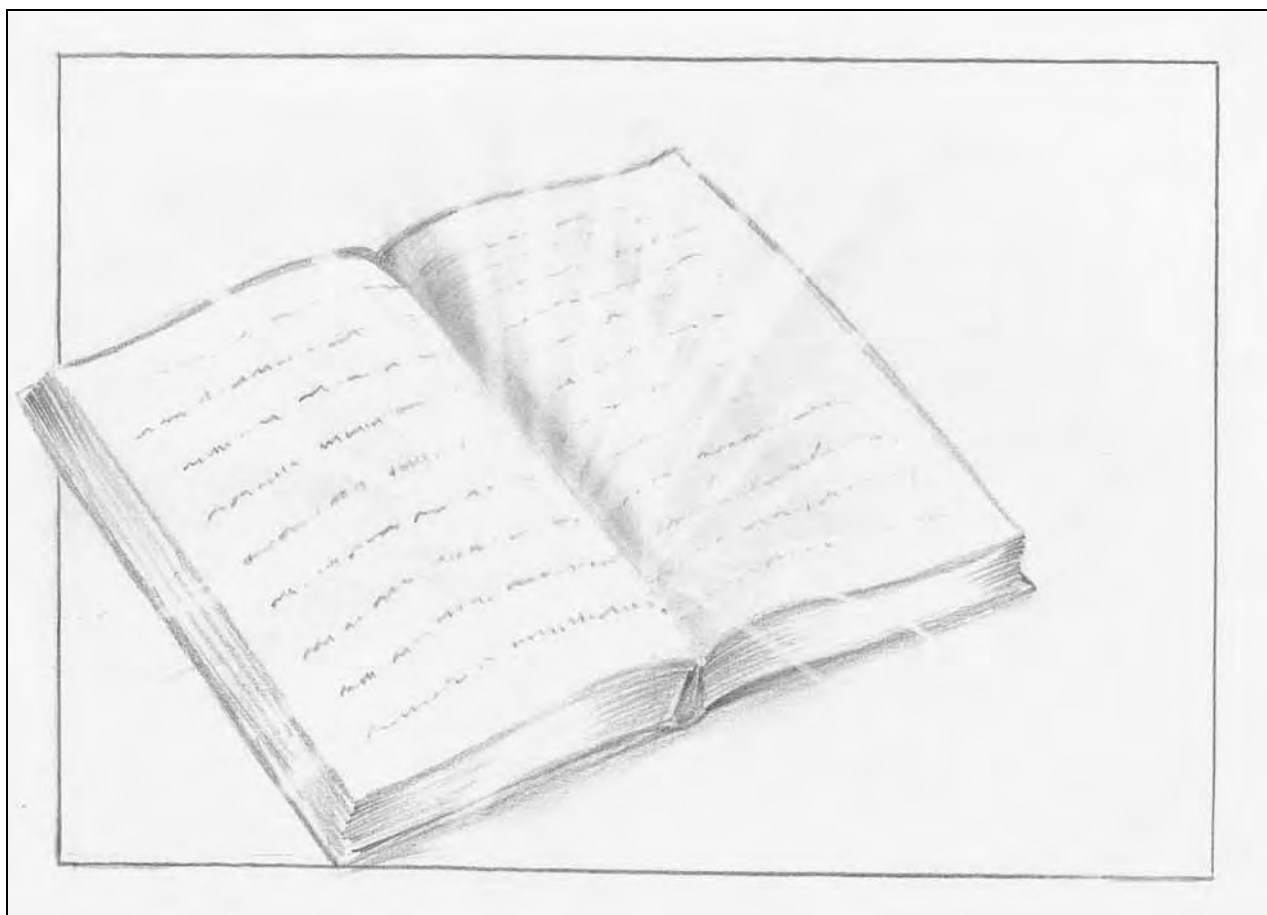


Figura 10 – Segundo desenho com lápis preto e esfuminho. (F., 14 anos, 8ª série A: “– Professora, outro.”)

Capítulo II

1. A literatura infantil e juvenil no contexto de mercado

Na hora de comprar para a biblioteca, adotar na escola, indicar a alguém, vamos escolher o que gostamos e queremos, não aquilo que uma máquina nos impõe, seja por meio da publicidade bem feita, dos descontos simpáticos ao bolso ou da massificação que automatiza o consumo. Não podemos ser irresponsáveis.

Ana Maria Machado¹⁶

Conforme Antonio Candido (1985), a existência da literatura como manifestação cultural implica na interação entre autor, texto e leitor. Para que essa interação exista, faz-se necessário que haja a produção de objetos para leitura. Assim, a interação entre produtor, produção e receptor decorre da passagem do impresso pela sociedade de consumo. Segundo Magda Soares, quando o objeto livro encontra leitores, a interação leitor-autor que se desenvolve no ato da leitura não ocorre diretamente pela mediação do texto. O livro chega ao leitor “[...] com as marcas e interferência de um conjunto de profissionais – uma estrutura coletiva, a edição – que define destinatários e, em função destes, escolhe textos, seleciona formas para sua apresentação e estratégias de divulgação e comercialização.” (SOARES, 2008, p.21).

Dessa forma, justifica-se a reflexão acerca de um sistema de produção e comercialização da literatura infantil e juvenil, considerando que além do seu público-alvo sua edição também se dirige aos mediadores: família e/ou responsáveis, bibliotecários e professores. Estes, por sua vez, instituem os modos e os tempos de ler. Além deles, de acordo com Magda Soares (2008), quando os livros destinados a esse público são propostos a compras governamentais, resultado das políticas públicas de incentivo à leitura nas escolas, a edição passa a se destinar a outros mediadores: os avaliadores que selecionam e compõem os acervos a serem adquiridos.

Na história do mercado editorial, nem sempre o público-leitor foi considerado. No Brasil, o processo de configuração de um mercado editorial segmentado a públicos particulares tem início em meados de XIX, conforme Silvia Helena Simões Borelli (1996, p.89). Entre 1830 e 1850, as editoras Paula Brito, do editor de mesmo nome, e Garnier, de Baptiste Louis Garnier, editam romances folhetinescos, destinados ao público feminino. Esse público se constitui, por meio da alfabetização de algumas mulheres e de seu acesso à educação formal, com a fundação, em 1816, da primeira escola para moças, na cidade do Rio de Janeiro. A partir da década de 1860, são intensificadas as publicações dos folhetins sob a forma de livro de José Gonçalves de Magalhães, Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar, Luís Guimarães Junior e Machado de Assis. Para Hallewell (1985), Paula Brito, como proprietário de uma das tipografias mais

¹⁶ (MACHADO, 1999, p.78)

importantes da época, ao publicar como empreendimento de risco a produção literária nacional, deu início à profissionalização do escritor brasileiro.

Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1988, p.21), as inúmeras transformações, pelas quais passam o Brasil, no final do século XIX, como a transformação de uma sociedade rural em urbana e a ascensão neste espaço citadino de uma classe média ansiosa por mais liberdade política, dinheiro mais acessível, oportunidades de negócios e acesso à educação, formam a imagem de um país em processo de modernização. Essas mudanças permitem que a escola passe a exercer um papel significativo. A ela, as sociedades modernas confiam a iniciação da infância, tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades técnicas e nos conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais. Atendendo às solicitações indiretamente formuladas pelo grupo social emergente, aparecem os primeiros livros destinados às crianças. Assim, configura-se um novo mercado que requer dos escritores uma prontidão para atendê-lo. Entretanto, a produção que advém desse processo, devido a um modelo cívico-pedagógico, mantém um conservadorismo e um ranço dos padrões europeus nos quais se inspira. Também, pela ausência de tradição nessa produção, o início da literatura infantil brasileira fica marcado pelo emprego de temas conservadores, pela adaptação e tradução de textos europeus, pela reciclagem de material escolar, uma vez que os leitores eram alunos que ainda estavam se familiarizando com o livro didático, e pelo aproveitamento de histórias advindas da tradição popular, já conhecidas dos leitores, pois ouvidas anteriormente por eles em histórias contadas por suas mães, amas-de-leite, escravas e ex-escravas.

A produção literária surge como tarefa patriótica, uma vez que, após campanhas pela instrução e alfabetização, com a consequente valorização da leitura e da formação do leitor, conclui-se que não há material de leitura e livros para a infância brasileira. Desse modo, intelectuais, jornalistas e professores começam a produzir livros infantis que têm como alvo o corpo discente das escolas.

Com o uso dos livros no universo escolar, cria-se novo segmento de mercado destinado às crianças e aos jovens, o livro didático. De acordo com Francisca Maciel (2008, p.9), toda produção destinada ao espaço escolar passa pelo crivo do Conselho da Instrução Pública, órgão responsável pela análise dos livros e materiais didáticos nas províncias-Estados. Aos membros deste Conselho cabe indicar os livros que serão adquiridos e distribuídos para os alunos pobres das escolas públicas brasileiras.

Na década de 1860, conforme Laurence Hallewell (1985, p.145), Joaquim Manuel de Macedo e Joaquim Caetano escreveram muitos dos livros escolares da Garnier, pioneira no segmento de didáticos. Essa casa, de origem estrangeira, criada em 1844 por Baptiste Louis

Garnier, foi responsável pelo início do desenvolvimento editorial no Brasil. Desse período destaca-se, como o primeiro livro didático sobre literatura brasileira, o *Curso elementar de litteratura nacional*, de Fernandes Pinheiro, em 1862. As primeiras estatísticas nacionais, segundo Hallewell, são de 1869 quando se registra apenas 120.000 crianças brasileiras recebendo educação primária e menos de 10.000 nas escolas secundárias.

No mesmo período, outra editora estrangeira, fundada por Eduard Laemmert, em 1833, também direciona sua produção à criança e ao jovem. Tratam-se de traduções e de adaptações de clássicos da literatura infantil e de romances que agradam aos jovens, realizadas pelo professor de alemão do Colégio Pedro II, Carlos Jansen Muller: *Contos seletos de mil e uma noites* (1882), *As viagens de Gulliver a terras desconhecidas* (1888), *Robinson Crusoe* (1885), *Aventuras pasmosas de celeberrimo barão de Münchhausen* (1891) e *Dom Quixote* (1901). De 1830 a 1850, essa editora recebeu o nome de Typografia Universal, sendo uma das mais equipadas do país. A casa dedicava também sua produção à publicação de guias de bolso, títulos de apelo popular e de livros didáticos.

Nessa época, em que a maioria dos livros vinha de Portugal, a livraria Quaresma, de Joaquim Caetano Villa Nova e de Pedro da Silva Quaresma, destaca-se por perceber que os livros infantis precisam adequar-se ao seu público (BORELLI, 1996, p.90-1). Assim, contrata o jornalista Figueiredo Pimentel para escrever livros infantis brasileiros. Entre eles, obtém relevo *Contos da carochinha*, de 1894, a que se sucede a série: *Histórias da avozinha*, *Histórias da baratinha*, *Os meus brinquedos*, *Teatrinho infantil* e *Álbum das crianças*. Pimentel também se encarrega das traduções e adaptações dos clássicos de Grimm, Perrault e Andersen. A série de Pimentel, após o falecimento de Quaresma, é reeditada, em 1967, pela editora de livros de bolso Edições de Ouro (HALLEWELL, 1985, p.201). Anteriormente a Pimentel, Júlia Lopes de Almeida publica *Contos infantis*, em 1886, entretanto o faz em Lisboa, Portugal, e não no Brasil (BORELLI, 1996, p.91).

No final do século XIX e início do XX, tanto a Garnier, quanto a Laemmert declinaram. Em 1934, a área editorial da primeira não resistiu à depressão e à concorrência estabelecida com o sucesso de José Olympio. Anterior a esse período, em 1909, a Livraria Universal, de Laemmert, fechou suas portas, negociando, em 1910, seus direitos de publicação com a Francisco Alves. Esta casa se insere no mercado dos didáticos, consolidando-se como uma editora especializada nessa produção, graças aos seus preços baixos e elevadas tiragens, durante muitas décadas do XX. Contudo, vale destacar que a produção editorial debatia-se com problemas relacionados à dificuldade de obtenção de: informações técnicas relativas à impressão; à mão-de-obra, por causa dos baixos salários; regularidade no fornecimento de tinta

e papel. Além desses fatores, os impostos de importação destes materiais eram elevados. Somente no final do século XIX, começou a funcionar a primeira fábrica de papel de São Paulo, pertencente à Companhia Melhoramentos, que, em 1921, começou a se especializar em produção de papel para impressão, utilizando madeira brasileira.

A Weizflog, atualmente Melhoramentos, lança, em 1915, a coleção *Biblioteca infantil*, com seu primeiro livro, *O patinho feio*. Essa coleção permanece ativa até 1958 e edita 100 títulos, entre os mais significativos no contexto da literatura infantil (BORELLI, 1996, p.91).

Até 1917, a produção editorial depara-se com a dificuldade de distribuição. Nessa época, Lobato incrementou o ramo editorial, aumentando, com a *Revista do Brasil*, o número de vendas de livros no país, por meio de estratégias inusitadas (ZAPPONE, 2006, p.248).

Em 1918, término da Primeira Guerra, ocorrem mudanças na cultura e na arte, graças ao aperfeiçoamento dos produtos intelectuais: rádio, cinema, tecnologia nas comunicações, investimentos na área editorial. Entretanto, as contradições que perpassam o regime estão presentes também na cultura. A literatura infantil permanece atrelada aos interesses do Estado e às instituições que o servem. Somente após o sucesso de Tales de Andrade e Lobato, as editoras começam a prestigiar o gênero, motivando seu aumento ao longo dos anos 1920 e 1930 e favorecendo, assim, a adesão progressiva de alguns escritores da geração modernista. Esse prestígio advém da constatação de que a literatura infantil é um negócio rentável, pois confere ganho de capital.

Na década de 1920, segundo Lajolo e Zilberman (1988, p.46), as obras de Lobato figuram praticamente sozinhas no cenário nacional. Ele publica sua obra de estreia, em 1920, sob a forma de uma edição isolada, *A menina do Narizinho Arrebitado*¹⁷, pela Monteiro Lobato & Companhia. No ano seguinte, lança *Narizinho Arrebitado* e inaugura, conforme Laura Sandroni (1987, p.47), o que se convencionou chamar de fase literária da produção brasileira destinada às crianças. Desse livro, 500 exemplares são doados às escolas primárias como estratégia inédita de divulgação. O sucesso da obra assegura a Lobato uma venda de 30.000 exemplares para o governo do estado de São Paulo que a distribui nas escolas não contempladas pela doação inicial do autor. Em suas obras infantis, Lobato antecipa do Modernismo uma linguagem original e criativa, na qual sobressai a busca pelo coloquial brasileiro. Ainda em 1921, publica a obra *O Saci*, resultante de material recolhido em uma pesquisa que realizou a respeito do saci-pererê, por meio da edição vespertina de *O Estado de S. Paulo*, em 1917 (CAMARGO, 2008, p.87-88).

¹⁷ Essa obra, conforme Denise Maria de Paiva Bertolucci (2008, p.192), foi incorporada, em 1931, a *Reinações de Narizinho* como sendo seu primeiro capítulo.

Visionário e inovador, Lobato investe progressivamente na literatura para crianças. Enquanto autor e empresário funda a editora Monteiro Lobato e Cia. que entra em colapso em 1924. No ano seguinte, com Octalles Marcondes Ferreira, integra a Companhia Editora Nacional que concentra parte significativa de sua produção nos didáticos e infantis, sem, contudo, deixar de publicar outras literaturas. Em 1933, de acordo com Hallewell (1985, p.277), 75,2% dos livros da Nacional destinam-se ao público infanto-juvenil, na categoria educacionais para crianças. Nessa década, além da Companhia Editora Nacional, outras grandes editoras independentes, Globo, José Olympio, Irmãos Pongetti, Francisco Alves e Melhoramentos, destinam em média 22% do conjunto de sua produção à publicação de didáticos, conforme Heloísa Pontes (1989 apud BORELLI, 1996, p.92).

Na década de 1930, com a remodelação da história original de Narizinho, que passa a se chamar *Reinações de Narizinho* (1931), dá-se início ao período fértil da ficção brasileira. Entretanto, em sua maioria, as demais produções literárias voltadas para o jovem leitor estão em perfeita consonância com a nova política educativa e a crescente expansão da rede escolar. Dessa forma, predomina nas obras o imediatismo das informações úteis e da formação cívica.

No quadro da literatura infantil nacional, Monteiro Lobato rompe o círculo de dependência aos padrões literários provindos da Europa, principalmente quanto ao aproveitamento da tradição folclórica. No cenário rural do *Sítio do Picapau Amarelo*, ele constrói uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo e cria uma mitologia autônoma que se repete em quase todas as narrativas. O sítio é um microcosmo a partir do qual se desenvolvem os outros contextos ambientais de seus livros, num crescente avanço rumo aos espaços fantásticos. Esse espaço, embora idealizado, é emancipatório, pois dirigido por uma personagem adulta, culta, inteligente e bem-intencionada que, aberta ao diálogo com jovens e adultos, produz no leitor o desejo de que ele exista.

Ao se considerar o contexto histórico e social no qual Lobato escreveu parte significativa de suas obras, em plena ditadura de Getúlio Vargas, com a ascensão do fascismo e do nazismo, a presença da guerra na Europa completamente devastada, pode-se compreender o alcance desse papel democrático e inovador que Dona Benta, enquanto personagem, desempenha. Ela representa uma dirigente diversa dos governantes historicamente situados na época, por isso, como proprietária do sítio, ela é capaz de acolher a todos os visitantes sem lhes impor obediência ou submissão a seu discurso.

A década de 1930 está marcada pela revolução que levou Getúlio Vargas ao poder. O novo governo já encontrou o terreno preparado para a renovação educacional. Há, então, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a realização do I Congresso Católico de

Educação (1931), em São Paulo. Em 1937, a Constituição estabelece as bases democráticas da Educação Nacional, cria-se o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939). Graças aos esforços idealistas de Lenyra Fracarolli, há, em 1936, a fundação da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato em São Paulo. Entre os novos autores que surgem nesse período e permanecem no cenário da literatura, estão Viriato Correia, Malba Tahan, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Érico Veríssimo.

Para o público adolescente, a Editora Nacional apresenta, em 1931, a *Coleção Terramarear*, composta por romancistas como R. L. Stevenson, Rudyard Kipling e Jack London, entre outros. Destacam-se como tradutores dessa editora, entre outros: Godofredo Rangel e Monteiro Lobato. As editoras Melhoramentos, Vecchi e Globo traduzem, também, com Alfredo Ferreira, Antonieta do Amaral, Homero de Castro Jobim, entre outros, obras de Mark Twain, Atilio Gatti, Ellery Queen, W. E. Johns, Olivier Gloux.

Nessa década, com a expansão das escolas primárias, há crescimento editorial em torno dos livros de destinação escolar, tanto os didáticos, quanto os de literatura infantil, o que favoreceu a constituição de bibliotecas infantis nas escolas. Os Estados possuem autonomia para escolherem os livros destinados a esse espaço. O papel de indicar ou recusar os livros cabia aos membros do Conselho que, por sua vez, se pautavam em critérios como: uso de vocabulário adequado, ilustrações e qualidade do papel. Os livros, depois de aprovados, eram indicados para escolas públicas e privadas (MACIEL, 2008, p.9).

A ênfase nos autores estrangeiros em detrimento dos nacionais, na década de 1940, justifica-se pela Guerra, que desvia a atenção do público de sua preocupação com os acontecimentos nacionais. Durante a guerra, as dificuldades de transporte marítimo estimulam as editoras a publicarem versões em português de obras que, normalmente, são importadas em suas edições originais europeias ou norte-americanas.

Até os anos 1940, de acordo com Lajolo e Zilberman (1988, p.48), a literatura para crianças oferece um largo espectro e contempla os leitores formados pela assiduidade às obras a eles destinadas. Na década de 1920, a partir de uma produção rala e intermitente, vai-se fortalecendo por 30 anos, quando o Modernismo encerra seu ciclo, num acervo consistente, de recorrência contínua, integrado definitivamente ao conjunto da cultura brasileira.

Em 1942, o Brasil ingressa na Segunda Guerra Mundial, as relações com os Estados Unidos estreitam-se. O capitalismo norte-americano invade nosso mercado com produtos industrializados, como eletrodomésticos e automóveis, e bens culturais, que circulam por meio dos novos veículos de comunicação de massa. A influência anglo-saxônica que remonta ao

século XIX continua a aparecer, mas somente nas traduções literárias, tanto nas mais intelectualizadas, das obras de Aldous Huxley, Charles Morgan e Virginia Woolf, quanto nas mais massificadas, das histórias de detetive.

A fusão do maravilhoso e da ciência consegue manter-se e difundir-se, nos anos 1940, entre o público em geral, por meio da literatura em quadrinhos importada dos Estados Unidos, graças ao poder dos meios de comunicação de massa e das coleções compostas de grandes novelas de aventura da literatura europeia ou norte-americana e de traduções dos romances franceses para o público feminino.

No quadro cultural brasileiro até 1940, conforme Renato Ortiz (2001, p.28), o elevado índice de analfabetismo (1890: 84%; 1920: 75%; 1940: 57%) impede que haja uma cultura de mercado. Até a década de 1930, a produção e o comércio de livros no Brasil eram praticamente inexistentes em termos de mercado. Assim, o escritor exercia funções no magistério e nos cargos públicos, uma vez que a literatura não lhe facultava subsídios para a sobrevivência. Advém disso, a impossibilidade de autonomização, por isso o desenvolvimento da literatura encontrava-se ligado à burocracia do estado. Nesse panorama, um meio de comunicação de massa, como o jornal, era a forma de comunicação efetiva entre o intelectual e seu público. Paradoxalmente, um órgão voltado para a produção de massa transforma-se, segundo Ortiz (2001, p.29), em instância de consagração da legitimidade da obra literária. Justifica-se, então, que a literatura infantil e a juvenil se vinculassem à demanda escolar. Se não havia propriamente um mercado para essa produção, existia, contudo, um escoamento seguro: a escola.

Na década de 1940, com a consolidação da sociedade urbano-industrial, tem início uma “sociedade de massa” que marca uma mudança na orientação dos modelos estrangeiros que imperam no Brasil. Dessa forma, os padrões europeus cedem lugar aos valores americanos, transmitidos pela publicidade, cinema e pelos livros em língua inglesa que começam a superar em número as publicações de origem francesa (ORTIZ, 2001, p.71).

Nessa década, a literatura infantil e a juvenil estão marcadas por uma etapa de produção intensa e de fabricação em série. O escritor é reduzido à situação de operário, fabricando disciplinadamente o objeto segundo as exigências do mercado consumidor em expansão. Essas exigências são ditadas pela família, pela escola, pelo Estado, enfim, pelo adulto.

Seguindo a tendência do mercado, na esteira de Lobato, Francisco Marins e Maria José Dupré procuram copiar, nos anos 1940, o modelo narrativo lobatiano, confiando o desdobramento dos episódios, posteriormente agrupados em séries, a um número constante de crianças, transformando-se num estereótipo do gênero, segundo Lajolo e Zilberman (1993, p.130). Dupré publica nessa década *A mina de ouro*, *A ilha perdida*, *A montanha encantada*,

Aventuras de Vera, Lúcia, Pingo e Pipoca, O cachorrinho Samba e O cachorrinho Samba na Bahia. Essa produção em massa acarreta em obras repetitivas, caracterizadas por temas e/ou personagens que se repetem, pela exploração de filões conhecidos, desprovidos de pesquisa renovadora, produto, enfim, da profissionalização. A maioria mantém um pacto com o pedagógico, com o ensino. Todos esses fatores levam a literatura infantil e juvenil ao menor reconhecimento artístico e à marginalização.

Em 1943, a Companhia Editora Nacional, devido a um conflito de interesses, perde seis professores que respondem pela produção de livros didáticos. Assim, Octalles perde seu principal assistente, Arthur Neves, que convence Lobato a transferir sua produção para uma nova editora constituída pelos dissidentes, a Brasiliense. Maria José Dupré, escritora para crianças, já então bem-sucedida, com o nome de Senhora Leandro Dupré, é o terceiro membro da diretoria dessa editora. Ela publica nesse ano, sua obra mais conhecida, *Éramos seis*, que atinge oito edições em dez anos e continua sendo popular (HALLEWELL, 1985, p.288-91).

Em 1945, o Brasil procura, com a vitória na guerra, colocar-se ao lado dos vencedores no plano das expressões culturais. Estas se apresentam com a imagem de liberdade, democracia, modernidade e refinamento. Há o anseio de liberdade democrática, que leva, em 1946, o General Eurico Gaspar Dutra à presidência.

Embora os autores de 1940 e 1950 procurem seguir os passos de Lobato, eles diferem no tratamento do comportamento dos protagonistas, o que resulta em perda da irreverência e da ousadia. Esses protagonistas aparecem mais domésticos, fragilizados, dependentes, preocupados em demonstrar sua correção perante os adultos e sendo seguidos de perto por um narrador adulto. Essa dependência e fragilidade estão representadas na metamorfose da criança em animal, como o cachorrinho Samba, a borboleta Atíria, o pássaro Xisto etc. Os animais simbolizam a criança frágil e desprotegida, reforçando a imagem da incompetência da criança para cuidar de si mesma e justificando, assim, a intervenção do adulto.

O humor praticamente desaparece, pois é incompatível com a postura pedagógica. As personagens passam por várias aventuras, geralmente com sentimentos de culpa. Estes sentimentos parecem afetar mais as personagens pobres e indígenas, representantes de segmentos considerados inferiores ou marginalizados na sociedade burguesa civilizada. Logo, há a projeção de uma imagem idealizada do jovem, pautada pelas expectativas do adulto. O jovem é reduzido à condição pueril e à indigência afetiva e intelectual, o que reforça a dependência aos mais velhos. A literatura infantil e juvenil é seguidamente policiada pela ética adulta, o que tem como consequência uma minoria de produção de obras renovadoras nesse período.

O mercado livreiro nacional, preocupado apenas com a circulação do maior número de obras, segue o paradigma dominante até o final dos anos 1950. Logo, há um desestímulo à produção de obras com qualidade. A literatura, ao colocar as personagens pobres (e caipiras) a serviço dos filhos dos proprietários, ao opor índios e brancos, reforça a divisão social e étnica, ao mesmo tempo em que revela o desprezo à expressão popular e reafirma preconceitos. Ela filia-se a projetos de seu tempo, principalmente ao de integrar a arte nacional aos padrões internacionais. Desse modo, a literatura infantil copia processos da cultura de massa, não apenas porque eles a beneficiam, mas também porque correspondem ao padrão de qualidade a ser atingido.

Em 1947, surgem impasses entre as grandes potências Estados Unidos e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), cria-se um clima de hostilidade e tem início a Guerra Fria. Territórios e países são discriminados entre parceiros e antagonistas, estimulando uma posição maniqueísta que se evidencia na produção literária infantil e juvenil.

De 1930 a 1950, há um crescimento no mercado, de didáticos e de literatura infantil. Conforme Borelli (1996, p.92), o *boom* do livro didático ocorre nos anos 1930, sendo significativa a sua produção nas seis maiores editoras independentes do país: Companhia Editora Nacional, Globo, José Olympio, Irmãos Pongetti, Francisco Alves e Melhoramentos. De acordo com Hallewell (1985, p.593), os livros infantis passam de 92 títulos, em 1939, para 123, em 1943. De 1940 a 1950, a Globo não permanece no mercado de didáticos, destacando-se nesse segmento e no de literatura infantil, as editoras: Nacional, José Olympio, Francisco Alves e Melhoramentos. O setor livreiro, em consonância com Renato Ortiz (2001, p.43), entre 1936 e 1944, percebe um crescimento de 46,6%; e entre 1944 e 1948, de 31%. O volume de livros editados, entre 1938 e 1950, cresce 300%. No mercado de publicações, dobram-se as casas editoras entre 1936 e 1948. Em 1947, há a implantação de grupos nacionais (Klabin) na produção de papel.

Em 1950, instala-se, segundo Nelly Novaes Coelho (1991, p.249), “a crise da leitura”, não só no âmbito da criança, mas também no do jovem e do adulto. Os meios de comunicação de massa expandem-se gradualmente e ampliam-se, dando início à Era da Televisão. O Brasil torna-se o quarto país do mundo a adotar esse novo meio de comunicação. A televisão passa a apresentar espetáculos de teatro educacional. Multiplicam-se as montagens de espetáculos teatrais para o público infantil e a criação de textos teatrais. Destacam-se como autores desses textos: Maria Clara Machado, Stella Leonardos, Maria Lúcia Amaral, Lúcia Benedetti, Guilherme Figueiredo, entre outros. Esse paradoxal papel educativo da TV, meio de comunicação de massa, ocorre também no âmbito da produção para adultos. Conforme Ortiz

(2001, p.29), os escritores e diretores de teatro, na impossibilidade de fazer cinema, encontram na televisão um espaço que ainda não se transformou plenamente em indústria cultural, no qual desenvolvem o gênero teleteatro. Assim, de forma contrária aos países centrais, a dramaturgia do palco associa-se à tecnologia de massa. Essa situação brasileira é ambígua: positiva quando abre espaço de criação para determinados grupos culturais; negativa quando os intelectuais passam a atuar dentro da dependência da lógica comercial, perdendo, assim, a visão crítica em relação ao tipo de cultura que produzem.

A literatura infantil e juvenil, na década de 1950, não se modifica, a ficção histórica volta a ser explorada nas obras de Francisco Marins, Baltazar de Godói Moreira e Virgínia Lefèvre. A narrativa nacional de aventuras continua a sofrer com a concorrência da edição maciça das adaptações e traduções de obras estrangeiras que a Companhia Editora Nacional e a Globo publicam em coleções como a *Terramarear*, *Paratodos* ou *Série Amarela*. Os assuntos eleitos são a aventura passada em cenários exóticos e distantes, a ficção científica, o crime e a investigação policial. Destacam-se, ainda, as biografias, assinadas por Renato Sêneca Fleury, Clemente Luz e Cecília Meireles. Nas produções voltadas para os jovens, o cenário predominante é o da floresta ou do campo. Nessa década, Maria José Dupré segue o roteiro geral das narrativas de aventura em série e publica *O cachorrinho Samba na floresta*. Até o término década de 1950, Dupré publica suas obras pela editora Saraiva.

Em 1956, Juscelino Kubitschek de Oliveira é eleito presidente, chega ao fim a era getulista e inicia-se a política desenvolvimentista. Há sinais de mudança na vida cultural, reivindicam-se uma arte engajada na representação dos problemas sociais e a recuperação de uma linguagem literária mais acessível ao público das grandes cidades. Mas a literatura infantil e juvenil demora a compreender a nova mensagem que parece só ter sido plenamente percebida pelos escritores da fase seguinte.

A década de 1960 inicia-se com uma euforia desenvolvimentista. Brasília é inaugurada, Juscelino decreta, em 1958, a redução e a isenção de taxas para a importação do papel e para a renovação do parque gráfico. Essas são as primeiras providências que favorecem a produção nacional de livros e que acarretam, a médio e a longo prazo, a modernização da indústria e do comércio livreiros. O aspecto do livro se renova e alguns editores, retomando a tradição lobatiana, investem em propaganda e inovam na distribuição, incluindo farmácias e bancas de revista entre os pontos de venda.

O setor editorial apresenta-se relativamente forte e desenvolvido, pois há um público ávido por consumir livros. Entretanto, constata-se que há baixos índices de leitura entre as crianças, os jovens e os adolescentes. Esta constatação preocupa as autoridades educacionais, os

professores e os editores. O Estado mobiliza-se, apoiando e agilizando investimentos na produção e edição de obras infantis e, posteriormente, juvenis. A iniciativa privada investe grandes capitais em literatura para o jovem leitor, inovando sua veiculação e aumentando o número e o ritmo de lançamentos de títulos novos. Nos títulos dirigidos à escola, são inclusas instruções e sugestões didáticas como fichas de leitura, questionários e roteiros de compreensão de texto. Tornam-se comuns visitas de autores às escolas, em que discutem suas obras com os alunos. Como consequência, há o desenvolvimento de um comércio especializado, surgindo, nos grandes centros, livrarias voltadas para o público infantil e juvenil. Esse comércio atrai um grande número de escritores, artistas gráficos e autores consagrados como Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector.

A necessidade de manter um público fiel leva à publicação em massa de livros mais modernos e com produção regular, voltados para crianças e para jovens. Isto implica o reforço da produção em série e em alta escala sem qualidade. Essa produção tem seu consumo assegurado graças à obrigatoriedade da leitura e à agressividade das editoras. Na esteira da produção em massa, Dupré publica novas aventuras da personagem cachorrinho Samba em *O cachorrinho Samba na Rússia*, *O cachorrinho Samba na fazenda* e *O cachorrinho Samba entre os índios*. Todas suas obras passam a ser publicadas, em 1960, pela editora Ática que, devido à ausência de herdeiros de Dupré, atualmente, detém os direitos autorais.

Nesse período, há escritores, como João Carlos Marinho, que sabem evitar a massificação, mesmo quando lidam com alguns gêneros e temas próprios da cultura de massa, como a ficção científica e o mistério policial. Esses escritores produzem obras criativas e inovadoras que resgatam o humor, a ironia e a sátira como instrumentos de desmistificação, de crítica social e de reflexão sobre dados do contexto histórico e social. Marinho, ao escrever para jovens adolescentes, inova a estrutura narrativa com a fragmentação e segue as pegadas de Lobato ao criar a turma do *Gordo*, sempre envolvida em aventuras policiais e misteriosas, distribuídas em uma série repleta de originalidade, humor e sátira. Marinho e Orígenes Lessa resgatam o gosto lobatiano pela aventura aliada ao questionamento e pela narrativa longa.

As editoras conscientizam-se da importância da ilustração no livro infantil e juvenil. Com a sua inclusão, o livro, enquanto objeto de consumo, pode competir em um mercado em que o visual, graças aos meios de comunicação de massa, tem função preponderante.

No final da década de 1960 e início da de 1970, a tendência contestadora própria da tradição lobatiana é resgatada na produção literária infantil e juvenil. A ficção envereda pela temática urbana e focaliza o Brasil da época com seus impasses, e crises. As críticas à sociedade brasileira e às injustiças sociais são incorporadas gradativamente pela literatura infantil, e

juvenil, em obras de autores, como Odette de Barros Mott, Carlos de Marigny, Eliane Ganem, Sérgio Caparelli, Henry Correia de Araújo e Wander Piroli, entre outros. Lygia Bojunga Nunes, na esteira da crítica social, publica nessa década, mais especificamente em 1978, a obra *A casa da madrinha* pela editora Agir.

Lygia, embora gaúcha, nascida em Pelotas, Rio Grande do Sul, mudou-se com a família para o Rio de Janeiro, ainda criança. Neste Estado, publica todas as suas obras, a maioria pela Agir; em 1975, *Angélica*; em 1976, *A bolsa Amarela*; em 1984, *Tchau*; em 1987, *Nós três*; e em 1995, *Seis vezes Lucas* e *O abraço*; em 1999, *A cama*. Pela editora Sabiá, em 1972, *Os colegas*. No mesmo ano, essa editora foi adquirida pela José Olympio que manteve a marca registrada do pássaro (HALLEWELL, 1985, p.388). Ainda pela José Olympio, a autora publica, em 1987, *O meu amigo pintor*. Este livro foi publicado originalmente em forma de cartas com o título de *Sete cartas e dois sonhos*, no Brasil, pela Berlendis & Vertechia, em 1983, e em 1984 na Espanha, seguido de edições na Alemanha, na Suécia e Noruega. No Brasil, em 1986, foi adaptado para o teatro, recebendo o Prêmio Molière, conferido somente a obras teatrais para adultos. Em 1987, saiu sua primeira edição brasileira, sob a forma de diário. Bojunga publica, em 1979, *Corda Bamba* e, em 1980, *O sofá estampado*, ambas pela Civilização Brasileira. A última, no mesmo ano, também é publicada pela Agir e permanece nesta editora. Suas obras autorreflexivas acerca do processo criativo foram inicialmente publicadas pela Agir: *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*, em 1988; *Fazendo Ana Paz*, em 1991; *Paisagem*, em 1992; e *Feito à mão*, em 1996; e pela Salamandra: *O Rio e eu*, em 1999.

Em 1996, a Record comprou o controle acionário da União de Editoras – BCD, empresa formada pela junção da Civilização Brasileira, Bertrand do Brasil e Difel. Em 2001, a Record adquiriu a José Olympio. Nesse mesmo ano, a Salamandra e a Moderna foram adquiridas pelo grupo espanhol Santillana. Em 2002, a Ediouro comprou a Agir. Desse modo, é compreensível que, em 2002, Lygia tenha criado sua própria editora, a *Casa Lygia Bojunga*, que passou gradativamente a editar todas as suas obras. Em 2003, *A bolsa amarela*, *A casa da madrinha e Corda bamba*; em 2004, *Angélica*, *Os colegas*, *O sofá estampado*, *O meu amigo pintor*, *Livro – um encontro*, *Fazendo Ana Paz*, e *Paisagem*; em 2005, *Seis vezes Lucas*, *A cama*, *Feito à mão*, *Nós três*, *O abraço*, e *O Rio e eu*. A Casa editou como estreia, em 2002, a obra autorreflexiva *Retratos de Carolina*; as ficcionais, em 2006, *Sapato de salto* e *Aula de inglês* e; em 2007, a coletânea *Dos vinte 1*, obra composta por trechos ou capítulos preferidos pela autora, retirados de seus 20 livros.

Retornando às décadas de 1960 e 1970, pode-se perceber que estas se definem pela consolidação de um mercado de bens culturais (ORTIZ, 2001, p.113). Em 1960, a televisão se

concretiza como veículo de massa; em 1970, o cinema nacional se estrutura como indústria, assim como a indústria do disco, a editorial e a de publicidade. O golpe militar de 1964, com o advento do Estado militar, adquire um duplo significado. Uma dimensão política que produz repressão, censura, prisões e exílios, outra econômica que aprofunda medidas na economia, reorganiza-a, inserindo-a no processo de internacionalização do capital. Desse modo, paralelamente ao crescimento do parque industrial e do mercado interno de bens materiais, há um fortalecimento do parque industrial de produção de cultura e do mercado de bens culturais.

O movimento cultural pós-1964, produzido por um Estado autoritário e promotor do desenvolvimento capitalista avançado, caracteriza-se por duas vertentes não excludentes: repressão ideológica e política; momento da história em que são mais produzidos e difundidos os bens culturais.

A censura (1964-1980) possui duas faces: uma repressiva – negativa, castradora que incide sobre as peças teatrais, os filmes, os livros, mas não sobre o teatro, o cinema ou a indústria editorial, assim “[...] o ato censor atinge a especificidade da obra, mas não a generalidade da sua produção” (ORTIZ, 2001, p.114) –; outra disciplinadora – que afirma e incentiva um determinado tipo de orientação. Ao se considerar que a indústria cultural opera, segundo um padrão de despolitização dos conteúdos, pode-se observar uma coincidência de perspectiva.

O Estado repressor atua como incentivador das atividades culturais, sendo concebido, com base na Ideologia da Segurança Nacional, como uma entidade política que detém o monopólio da coerção; o centro nevrálgico de todas as atividades sociais relevantes em termos políticos; aquele que visa à “integração nacional”, porque percebe que a cultura envolve uma relação de poder. Ele reconhece a importância dos meios de comunicação de massa, pois difundem ideias e possibilitam a criação de estados emocionais coletivos. Para o Estado, a cultura envolve uma relação de poder que pode ser maléfica quando nas mãos de dissidentes, pois gera inconformismo, mas benéfica quando circunscrita ao poder autoritário, pois permite o aprimoramento da Expressão Política. Justifica-se, então, o desejo de atuação junto às esferas culturais, representado na criação de novas instituições como: o Conselho Federal de Cultura, o Instituto Nacional do Cinema, a EMBRAFILME, a FUNARTE, o Pró-Memória etc. (ORTIZ, 2001, p.115-6).

Os interesses em nome da Integração Nacional agregam os empresários do setor livreiro e os militares. Os primeiros visam à integração de mercado; os segundos, aos ideológicos com a unificação política das consciências. Assim, a partir de meados de 1960, e fundamentalmente nos 1970, o mercado é aquecido, passando por reciclagens, graças ao aumento da

competitividade com a entrada de novas editoras: Ática, Ibepe, Moderna, Atual, Nova FTD, Livro Técnico, Saraiva, Edart, Cortez e Moraes, posteriormente Cortez. Essas editoras imprimem ritmo acelerado de crescimento à produção de livros de todos os gêneros e, principalmente, didáticos e infanto-juvenis (BORELLI, 1996, p.93).

Como há uma paradoxal ausência de conflito explícito entre desenvolvimento econômico e censura, os interesses dos militares e dos empresários brasileiros articulam-se para a derrubada do regime de Goulart, e para o financiamento das atividades do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPES –, organização financiada por entidades privadas e anticomunistas. Destacam-se, entre os que financiam suas atividades, os grupos de livreiros: Agir, Globo, Francisco Alves, Kosmos, LTB, Monterrey, Nacional, José Olympio, Vecchi, Cruzeiro, Saraiva, GRD.

A articulação entre os interesses dos militares e dos empresários resulta, em 1966, no incentivo para a fabricação de papel e facilidade em importação de novos maquinários para a edição, gerando aprimoramento da qualidade do impresso e volume na produção. Nesse ano, há a criação de um órgão responsável pela implementação de uma política para a indústria gráfica, Grupo Executivo das Indústrias de Papel e Artes Gráficas – GEIPAG –, favorecendo à importação de novos maquinários para impressão. Esse Grupo Executivo, vinculado ao Ministério da Indústria e Comércio, foi criado com o objetivo específico de conceder incentivos para a expansão do setor e para a criação de novas empresas. Resulta disso o aumento em milhões de exemplares na produção de livros (1966: 43,6; 1974: 191,7; 1976: 112,5; 1978: 170,8; 1980: 245,4). Em 1967, a produção de 91% do papel para livros era feita no Brasil. Em 1960, a produção brasileira de *off-set*, representava 7% do total, em 1978, ela salta para 58% (ORTIZ, 2001, p.122). Para Ortiz (2001, p.136), prevalece a ideia de “vender cultura”, de maneira explícita, o que abre a possibilidade de se planejar o investimento em termos de uma racionalidade empresarial.

No mercado de literatura infantil e juvenil, apesar da repressão, surgem obras, no final da década de 1970 e início da de 1980, tratando de temas tabus, como separação conjugal, extermínio dos índios, amadurecimento sexual, repressão social, emancipação da mulher-mãe, relações entre infância e velhice, degradação da natureza, desestruturação familiar, preconceito racial e marginalização dos idosos. Essas obras superam o modelo criança *versus* adulto e apresentam criança e/ou adulto *versus* condições sociais adversas. Destacam-se como autores dessas obras, entre outros: Viviana de Assis Viana, Mirna Pinsky, Sérgio Caparelli, Teresinha Alvarenga, Ana Maria Machado. Nesse período, Lygia Bojunga Nunes, também tratando de temas tabus, publica a obra *Tchau*.

A nova produção desvincula-se do compromisso com valores pedagógicos, autoritários, conservadores e maniqueístas. Ela se pauta pela paródia, pela revisão do próprio mundo fantástico tradicional das fábulas e das alegorias, pela comicidade, pelo *non sense* e pela irreverência em obras como *Os colegas*, *Angélica* e *O sofá estampado*, de Lygia Bojunga Nunes; *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha; *A fada que tinha ideias* e *Soprinho*, de Fernanda Lopes de Almeida; *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado; *Onde tem bruxa tem fada*, de Bartolomeu Campos Queirós, entre outras.

Todas essas obras caracterizam-se por um texto que se quer libertário e que, por meio do seu universo mágico, questiona os valores que sustentam a política dos militares, levando, segundo Maria da Glória Bordini (1998, p.38), o jovem leitor a pensar por si e a desconfiar de ideias que matam. Nesse período surgem obras como *A bolsa amarela* e *Corda bamba*, de Lygia Bojunga Nunes, que internalizam na jovem personagem as várias crises do mundo social, tratando da perda da identidade provocada pela pobreza e/ou pela orfandade.

Conforme Regina Zilberman (2005, p.46), a literatura infantil e juvenil não escapou da repressão, mas sofreu menos. Essa produção, por não ser notada, deixou de ser lembrada, pôde então se apresentar como válvula de escape, por meio da qual os produtores culturais – escritores, ilustradores, artistas em geral – tiveram condições de manifestar ideias libertárias e conquistar leitores.

Outro traço de modernidade que se manifesta no livro infantil e juvenil é a ênfase em aspectos gráficos enquanto elementos autônomos, praticamente autossuficientes e não mais vistos como subsidiários do texto. Os livros têm o visual como centro e não mais como ilustração e/ou reforço de significados confiados à linguagem verbal. A ilustração assume o papel de história paralela ao texto, em que o humor, muitas vezes provocado pelo riso ambivalente, é fundamental. Isto ocorre em obras como *O sofá estampado*, de Lygia Bojunga Nunes, *Flicts* e *O menino maluquinho*, de Ziraldo, entre outras. A literatura infantil e juvenil conhece ainda um narrador perplexo e inseguro, como traço da modernidade, em obras infantis de Clarice Lispector.

Ao término das décadas de 1960 e 1970, a literatura infantil conquista o direito de falar com realismo e sem retoques da realidade histórica, ao mesmo tempo em que redescobre as fontes do fantástico e do imaginário. Enquanto modalidade literária, constitui-se em objeto de estudos acadêmicos, teses, congressos e livros.

As mudanças nessa produção não se restringiram apenas às ações desenvolvidas pelos envolvidos com literatura, elas também foram decorrentes de ações do Estado. Até o final dos anos 1960, a escolarização de crianças e jovens dividia-se entre o ensino primário, obrigatório,

com duração de cinco anos, e o secundário, em duas etapas, conhecidas como ginásio, em quatro anos, e colégio, em três anos. Com a Lei 5.692, de 1970, o ensino dividiu-se em fundamental, obrigatório com duração de oito anos, e médio, em três anos. Com a ampliação da escolarização obrigatória, houve um aumento de alunos na escola, por consequência ampliaram-se as necessidades de material didático. Nessa década, a disciplina relativa ao estudo da língua e da literatura, deixa de ser denominada Português, como na década de 1930, e Língua Nacional ou Língua Portuguesa, como em 1940, 1950 e 1960, e passa a ser intitulada somente como Língua Portuguesa (ZILBERMAN, 2005, p.47-8). Cabe a ela priorizar, no trabalho com a leitura, obras infantis e juvenis de autores contemporâneos, e não exclusivamente as canônicas, como até então. Podem ser utilizadas, em sala de aula, obras literárias e não mais exclusivamente os livros didáticos. Isso não significa que a produção desse tipo de livro tenha sido reduzida, pelo contrário, foi ampliada para atender uma maior demanda de estudantes.

Como se pode observar, em consonância com Ortiz (2001, p.159), entre nós, o Estado é o agente da modernização, por um lado é propulsor de uma nova ordem social, por outro, “[...] promotor de um “desencantamento duplo de mundo”, na medida em que sua racionalidade incorpora uma dimensão coercitiva.”

As editoras cientes de que a formação acelerada de professores, realizada por meio de licenciaturas curtas destinadas a atender o aumento de aulas, resultava em seu despreparo, passaram a produzir material de apoio relativo às obras recomendadas para leitura. Desse modo, há um aquecimento no mercado editorial brasileiro tanto no que se refere à produção de livros didáticos, quanto de obras para leitura destinadas ao público infantil e juvenil.

Nessa produção, durante as décadas de 1970 e 1980, duas tendências destacam-se. A primeira consiste na exploração do fantástico, que surge revigorado com requintes de surrealismo e magia em narrativas intimistas. Essas narrativas tematizam de modo simbólico o mundo interior do jovem leitor, procurando expressar suas necessidades e apresentar soluções a seu alcance. As narrativas de Marina Colasanti são representantes dessa primeira tendência. A literatura popular é resgatada e atualizada com Haroldo Bruno, e as lendas da mitologia indígena, com Antonieta Dias de Moraes. A reelaboração de contos folclóricos ou a criação original inspirada na tradição oral e em alusões, e citações de elementos cômico-satíricos colhidos do folclore, surge em obras de autores como Joel Rufino dos Santos, Mirna Pinsky, Maria Clara Machado e Ana Maria Machado, entre outros. Ana Maria renova a narrativa com recursos de repetição das trovas populares e apresenta o autoritarismo como despótico, segue a mesma temática Ruth Rocha. A segunda tendência aparece na inovação lúdica e paródica das fábulas, e dos gêneros da literatura de massa, destinados ao entretenimento fácil e descartável.

Essa ruptura está representada em obras inovadoras de autores, como Ayala, Tatiana Belinky e Sônia Junqueira, entre outros.

A cultura, nos anos 1980, embora receba o apoio de veículos de massa e de fundações de grandes empresas internacionais como a Hoescht, e sua Ciranda de Livros, torna-se bem de consumo, a ser propagado, para a sobrevivência da indústria e dos produtores culturais. Criam-se necessidades artificiais para garantir o consumo. Como consequência, algumas produções perdem o sentido crítico.

A indústria editorial se consolida, na década de 1980, com: o advento de uma nova tecnologia que barateia a produção, a expansão mercadológica do livro e as facilidades de capital de giro oferecidas pela inflação. Conforme Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2006, p.249), “[...] o país atinge seu momento de maturidade econômico-social e, embora com grandes distorções, adere ao modelo capitalista buguês.” Para a autora, o Brasil entra em sintonia com as políticas de internacionalização econômica e solidifica seu mercado editorial que passa a voltar-se, sobretudo, para os lucros provenientes da venda de *best-sellers*. Assim, desloca-se o lugar da literatura, dando espaço para as produções menos valorizadas no âmbito acadêmico, transformando o livro em mercadoria e as editoras em grandes empresas.

Há um aumento nos números de lançamentos e na concorrência com o aumento de casas editoras cada vez mais especializadas. Mantêm-se os incentivos oficiais para a compra de papel, distribui-se livros em massa às escolas e se estabelecem contatos entre autores e estudantes. Elevam-se as publicações de biografias, indicações de viagens, obras de autoajuda, assim como as de obras clássicas literárias de autores brasileiros em edições escolares e/ou de autores já consagrados, consideradas de retorno seguro. A produção de livros infantis e juvenis cresce rapidamente, e consolida-se, em termos de quantidade e qualidade de propostas na ficção, na poesia e em livros de imagem. Desse modo, pode-se observar que, na década de 1980, há segmentação e especialização do mercado editorial.

Essa internacionalização do capital, apontada por Zappone (2006), surgiu nos anos 1970, conforme Nicolau Sevcenko (2001, p.26), em meio à crise do petróleo, quando diversas medidas foram tomadas para conferir dinamismo ao mercado internacional. Houve uma liberalização dos fluxos financeiros que permitiu a ampliação dos investimentos em âmbito mundial e se difundiu para as demais economias desenvolvidas. As grandes corporações puderam multiplicar filiais de suas empresas nos mais diversos pontos do planeta, adquirindo, assim, significativo poder de negociação com os governos interessados em receber seus investimentos e respectivos postos de trabalho, bem como vantagens, favores, isenções e garantias que, praticamente, “[...] tornava os Estados e as sociedade reféns dos poderosos

conglomerados multinacionais.” (SEVCENKO, 2001, p.28). Essas empresas adquiriram poder de mobilidade, deslocando suas plantas para locais em que as leis fossem mais generosas, houvesse maiores incentivos, com salários e impostos menores e, por isso, mais lucros. Por sua vez, a multiplicação de redes de computador, comunicações via satélite, cabos de fibras óticas e mecanismos eletrônicos de transferência de dados e informações em alta velocidade, desencadeou uma revolução nas comunicações, permitindo uma atividade especulativa sem precedentes. O papel-moeda passou a ocupar um segundo plano, havendo estímulos de fluxos contínuos de transações eletrônicas.

Para Sérgio Castanho (2009, p.27), essa industrialização associada, que teve como condutor o Estado nacional, atingiu seu apogeu entre 1964 e 1980, e entrou em crise nos anos 1980 e 1990, com o esgotamento desse modelo e a sua substituição pela globalização. Segundo Castanho, o Estado nacional emergiu no Brasil pós-30, porque duplamente pressionado, internamente, pela novíssima burguesia industrializante, aliada à classe média; e externamente, pela pressão do capital internacional que buscava, nas parcerias com os países periféricos, uma solução para a crise financeira resultante do *crack* da Bolsa de Nova Iorque. Conforme Castanho, a globalização não é uma novidade, trata-se de uma característica do capitalismo e tem a idade deste, pois é parte de sua própria lógica interna. Assim, a globalização possui três fases: a mercantil (século XV a meados do XVIII), a industrial (até início dos anos 1970) e a pós-industrial (2009, p.14). O que ocorreu, com a crise do petróleo, em 1970, que se constituiu, por sua vez, em estopim, foi a tomada do poder pelas facções neoliberais. Nesse processo, houve um desenvolvimento tecnológico, representado pelo avanço da microeletrônica, da informática e automação industrial, que possibilitou uma grande mudança nos métodos gerenciais e a formação de megaempresas.

Com a hegemonia da ideologia neoliberal, os parques industriais foram recolocados em países periféricos, houve pulverização das tarefas produtivas em unidades dispersas por diversos países, sofisticação gerencial para o controle de forma unitária desse sistema pulverizado, proteção ao direito de propriedade intelectual mediante legislação de patentes uniformizadas no mundo todo, desregulamentação (diminuição da governabilidade ou controle) dos Estados nacionais sobre as respectivas economias, permitindo o avanço da regulamentação pelo mercado, ou seja, pela mídia, “progressivamente cartelizada” e internacionalizada via satélite (CASTANHO, 2009, p.21-2).

De acordo com Sevcenko (2001, p.52), duas instituições tornaram-se instrumentos decisivos para a imposição do neoliberalismo aos países do Terceiro Mundo: o Fundo Monetário Internacional – FMI, e o Banco Mundial – BM. Criados em 1944, ambos possuíam

dupla finalidade assistencial: financiar a reconstrução dos países arrasados pela guerra e apoiar as nações em processo de desenvolvimento ou, recentemente, emancipadas da condição de colônia. Para o autor, os países capitalistas europeus e o Japão, realmente, foram auxiliados, mas, para os demais, a “ajuda” representou endividamento. Esse processo atingiu seu ponto culminante com a crise do petróleo, entre o final dos anos 1970 e a primeira metade dos 1980, que multiplicou em mais de cinco vezes os preços dos combustíveis, forçou a alta do dólar e, por consequência, dos juros a serem pagos nos empréstimos. Os países subdesenvolvidos, quando recorreram ao FMI e ao BM, receberam, ao invés de perdão da dívida ou negociação, pacotes de medidas de “reajuste estrutural”. Entre essas medidas, estavam: desregulamentação da economia e das finanças, derrubada das barreiras alfandegárias e comerciais, drástica redução dos gastos públicos e serviços sociais, privatização das estatais e eliminação dos sindicatos. Dessa forma, demissões em massa foram realizadas, tornando o “[...] mercado de mão-de-obra mais barato, mais dócil e mais flexível.” (2001, p.53).

Com a globalização, segundo Sevcenko, ocorreu a desmontagem do estado de bem-estar social, pois os Estados nacionais, ao perderem o controle sobre a economia e as grandes corporações, perdem também parte de seus lucros provenientes de taxaço que, por sua vez, eram destinados para os setores carentes da sociedade sob a forma de serviços de saúde, educação, moradia, infraestrutura, seguro social, lazer e cultura. Por sua vez, os sindicatos, as organizações operárias e as associações da sociedade civil, que pressionavam tanto as corporações com o objetivo de assegurar as garantias conquistadas pelos trabalhadores e cautelas ecológicas, quanto o Estado a exercer seu papel de proteção social e contenção dos monopólios, veem seu poder de negociação reduzido. Dessa forma, as grandes empresas podem “[...] obrigar o Estado a atuar contra a sociedade, submetendo ambos, Estado e sociedade, aos seus interesses e ao seu exclusivo benefício.” (2001, p.31).

Castanho (2009) possui posicionamento semelhante ao de Sevcenko, afirmando que a globalização, ao chocar-se com a cultura nacional, inaugura a desmontagem do Estado nacional, cujo principal alvo é o estado de bem-estar. A ideologia neoliberal propõe restrição ao poder do movimento operário, minimização do Estado, disciplina orçamentária, estabilidade monetária e restauração da lucratividade das empresas. Desse modo, afirma que o Estado assume gradativamente o papel de expressão do capital e não o de mediador das necessidades sociais. Para o autor (2009, p.27-8), a ideologia neoliberal vai se concretizando, por meio de ajustes, iniciados em 1979, com Thatcher, na Inglaterra, que chegam à América Latina: em 1980, no Chile; e em 1990, ao Brasil, com a eleição de Fernando Collor (1990-1992). Um dos primeiros atos desse presidente foi a “abertura” ao movimento de remoção de obstáculos à globalização

contemporânea. Seu *impeachment*, não impediu a inserção do Brasil no capitalismo globalizado, antes, esta seguiu seu curso com Itamar Franco (1992-1995), depois com Fernando Henrique Cardoso (1995, reeleito em 1998).

Para Sanfelice (2009, p.10), a educação, na lógica do mercado, quando concebido como eixo das relações sociais, torna-se produto a ser consumido por quem demonstra vontade e competência para adquiri-la, sobretudo, a ministrada nos níveis médio e superior. Justamente, por isso, prevalecem os argumentos favoráveis à privatização da educação, como formadora das elites “[...] ou para dar a cada um o que sua função social exige [...]” que, por sua vez, não pode ser adquirido pela educação pública comum. Há, então, notório financiamento internacional da educação pela intervenção das agências mundiais na estruturação dos sistemas de ensino. Instaura-se, na pós-modernidade, uma nova subjetividade, em que prevalece a “[...] perda de qualquer senso ativo de história, seja como *esperança*, seja como *memória*. É um perpétuo presente que, na era do satélite e da fibra ótica, impõe o espacial dominando o imaginário.” (2009, p.6). Nessa ordem, que resiste a qualquer controle ou significado, o sujeito torna-se superficial, inseguro, marcado por depressões e mudanças de humor: eufórico nas corridas pelo consumo e pelo espetáculo; e depressivo, pois posto diante de um vazio niilista resultante da privação de historicidade.

Mário César Brinhosa (2009) afirma que, com a descentralização da organização escolar, as transformações econômicas exigem outro perfil do trabalhador. Para atender às suas solicitações, resgata-se a concepção de que o conhecimento é investimento, assim, exige-se da educação um ajuste aos “novos” parâmetros, nos quais a capacitação de um indivíduo requer ações individuais. Conforme Juvenal Zanchetta Jr. (2006, p.384), nesse cenário, em que se incentiva o mercado da educação, a pulverização da ação política é uma decorrência que é “[...] reforçada pelo exercício truculento da municipalização realizado nos últimos anos.”

Conforme Maria de Fátima Felix Rosar (2009, p.61), o processo de globalização dissimula relações de desigualdade existentes entre países centrais e periféricos. Na descentralização do sistema educacional, via municipalização, concebida como estratégia de organização da educação pública, as desigualdades entre regiões do Brasil são ignoradas, implicando em ausência de democratização da sociedade e da educação brasileira. Rosar afirma, pautando-se em dados fornecidos, em 1998, pela *Folha*, que os índices de exclusão, reprovação e evasão das escolas públicas do país, mais concentrados em estados do Nordeste, “[...] compreendem 60 milhões de analfabetos e analfabetos funcionais, perto de 75% das crianças de zero a seis anos sem atendimento, mais de 3 milhões fora do ensino fundamental, 7 milhões fora do ensino médio.” (2009, p.67).

Silvio Sánchez Gamboa atenta, utilizando-se de dados fornecidos pela *Folha* em 2000, para o fato de que existem outros tipos de analfabetos, além dos 14,7% registrados, provenientes da exclusão social. Trata-se da exclusão digital que abrange, nesse período, 97% dos indivíduos que não podem consumir as inovações tecnológicas. Com a perda da importância do Estado-Nação, novos espaços de poder são articulados e categorias como nacional, regional, local cedem lugar ao transnacional e ao transcultural. Surge, então, um “Proto-Estado-Global” que representa os interesses da nova divisão de classes da sociedade global, na qual prevalece a divisão internacional do trabalho. De acordo com essa divisão, cabe à América Latina o papel formador do *homo faber*, concebido como “capital humano” (2009, p.96-7).

Essa política educacional prioriza a técnica, desprezando o potencial humano para a criatividade e a produção científica, pois não pode haver, nos países periféricos, inovações científico-tecnológicas independentes das grandes empresas, evitando-se, assim, perigosos rivais no mercado mundial. À América Latina reserva-se o papel de fornecer, além de matéria-prima, “[...] força de trabalho tecnificada e barata e condições favoráveis de leis menos exigentes quanto à conservação de meio ambiente e isenções de impostos que garantam melhores lucros.” (GAMBOA, 2009, p.99). Os investimentos capitalistas, por sua vez, direcionam-se para treinamentos técnico-profissionais. Desse modo, a pós-modernidade corresponde a um momento em que, pela escalada da violência, inclusive nas escolas, a fome, a marginalização, a miséria, também nos países centrais, com a perda do estado de bem-estar, há, segundo Gamboa (2009, p.101), um avanço da barbárie em proporções mundiais.

De acordo com Margarita Victoria Rodríguez (2009, p.228), quando a lógica de mercado prevalece, a pobreza e o desemprego, ao lado do enriquecimento de uns poucos, passam a ser constantes. Apoiando-se em dados fornecidos pelo BID, a autora alerta para o fato de que, em 1997, 20% da população mundial mais rica dispunha de 86% do PIB mundial, entretanto, 20% da população mais carente só dispunha de 1%. Outro dado preocupante concerne ao trabalho infantil, em 1999, na América Latina, 20 milhões de menores trabalhavam, representando 8% do total mundial. Dos países latinos, o Brasil teve a maior incidência (2009, p.231).

Zygmunt Bauman afirma que, no período antecedente à pós-modernidade, a indústria proporcionava trabalho, subsistência e segurança à maioria da população, o estado de bem-estar tinha de arcar com os custos marginais da corrida do capital pelo lucro, e tornar a mão-de-obra deixada para trás novamente empregável. O próprio desempregado era visto como pertencente ao “exército de reserva da mão-de-obra” que, temporariamente, por motivo de saúde, enfermidade ou dificuldades econômicas correntes, estava sem emprego (1998, p.50-1). Cabia aos poderes públicos prepará-lo para que se tornasse apto ao trabalho. Contudo, na pós-

modernidade, racionalizar significa cortar e não criar empregos, e o progresso tecnológico e administrativo é avaliado pela diminuição da força de trabalho, fechamento de divisões e redução de funcionários. Há um novo modo de conceber a vida, *Lebenswelt*, não existem mais empregos vitalícios, planejamentos a longo prazo, esperanças de longo alcance e espaço para desenvolver a vida como um projeto. O símbolo da sabedoria não é mais a conta de poupança, antes, os cartões de crédito e uma carteira repleta deles. Guardadas as proporções, pois Bauman trata de uma realidade europeia, no Brasil, notam-se as mesmas concepções no que concerne aos conceitos de “racionalizar”, no âmbito empresarial, e de “sabedoria”, nas relações sociais.

Em consonância com Antônio J. Severino (2006, p.65), nesse cenário de degradação do humano ocorre a desumanização. Desse modo, não há realização para a maioria das pessoas, por causa da ausência de trabalho ou a degradação de suas condições. Como a participação dos indivíduos na política é muito precária, eles sofrem os mais variados processos de opressão social, tendo seus direitos vilipendiados. Por sua vez, a alienação cultural priva a maioria do exercício e do usufruto dos bens simbólicos de sua cultura, restringindo o potencial de subjetividade.

Conforme Ezequiel Theodoro da Silva (2009, p.150), a década de 1990 e o ano de 2000, estão marcados pela desilusão no que concerne à educação e à leitura. Esse sentimento advém da constatação de que a redemocratização do país, com o término da ditadura militar, as eleições democráticas de presidentes e a globalização não asseguraram conhecimento e cidadania, termos muito utilizados, então, pelas políticas educacionais brasileiras (2009, p.147). Sem cair em culpas e vitimizações, Silva afirma que caminhamos pouco em direção a uma sociedade democrática na qual circulam diferentes tipos de materiais escritos, inclusive virtuais, entre as classes sociais. No centro dessa desilusão estão os fatores da crise estrutural, como desemprego, aumento da miséria e da criminalidade, reprodução de injustiças, corrupção, impunidades etc., e ausência de compromisso com soluções para a problemática escolar da esfera pública. A ideologia neoliberal, “[...] comprometida com o capitalismo internacional, com a instalação de mercados em todas as áreas sociais [...]” (2009, p.150), gera distâncias cada vez maiores entre as elites e o restante da população.

Mesmo no cenário da pós-modernidade, pode-se notar melhoria na produção de livros da literatura juvenil na década de 1990. Esse processo teve início no final da década de 1980. Se, até 1985, esta não dispunha de grande diversidade de autores e de propostas, exceto a famosa “Série Vaga-lume”, da editora Ática, criada na década de 1970, a partir de 1985, há um aumento nessa produção. Desse modo, autores já consagrados de literatura infantil, como Luiz Galdino,

Ana Maria Machado, Sylvia Orthof, Lygia B. Nunes, entre outros, são atraídos para essa produção. Surgem também novos autores e novas propostas.

Com a ação da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE –, e de suas Salas de Leitura, em 1988, por meio da compra direta dos editores, barateia-se a produção de obras que são levadas diretamente às escolas e às bibliotecas escolares. Dessa forma, o governo torna-se o principal cliente da indústria editorial e a rede escolar é abastecida de livros não apenas didáticos e paradidáticos, como também de literatura infantil e juvenil, determinando um novo panorama na produção e recepção nessa área.

Embora a forte presença do governo não tenha alterado o relacionamento unilateral vigente na década anterior, a antiga tecnoburocracia esbarra em funcionários com concepções próprias. Assim, no Programa Salas de Leitura, a seleção de títulos é qualitativa, contando com um sistema de consultores da sociedade civil e especialistas em literatura infantil. Essa medida incentiva a permanência no mercado de autores de boa qualidade e de ideologias progressistas. Algumas editoras abrem espaço para coordenadores editoriais, geralmente profissionais lúcidos que já atuam como educadores e/ou como especialistas junto à imprensa ou ao mercado editorial. Essa nova atitude das editoras resulta na produção, no início da década de 1980, de publicações sob a coordenação editorial de Ziraldo e Jaguar, com a “Coleção Pasquinzinho”, pela Editora Codecri; de Edmir Perrotti, com a “Coleção Ponto de Encontro”, das Edições Paulinas; de Ruth Rocha, com a “Coleção Peixinho”, da Cultrix; de Maria da Glória Bordini, com a “Coleção Infantil Ilustrada”, pela L&PM; de Regina Zilberman, com a “Série Menino Poeta”, pela Mercado Aberto, entre outras.

A arte literária, vista na década de 1970, pragmaticamente, como civilizatória ou emancipatória, adquire identidade própria, renova estilos e conteúdos, penetra em regiões desconhecidas e produz efeitos benéficos, como o de atrair os jovens para a leitura literária. Mais liberalizados, os escritores podem utilizar qualquer matéria para a ficção infantil e juvenil. Esta se revela como o espaço de prazer e de conhecimento. Essa fusão de prazer e conhecimento, em meados dos anos 1970, está na base do chamado *boom* da literatura infantil e juvenil.

De acordo com Nelly Novaes Coelho (2000, p.127), ocorre a eclosão de uma nova qualidade literária e/ou estética que transforma o livro infantil e juvenil em um “objeto novo”. Este “objeto novo”, um ser-de-linguagem, apresenta-se como constituído pela convergência de multilinguagens, como narrativas em prosa ou poesia que se desenvolvem por meio da palavra, do desenho, da pintura, da moldagem, da fotografia, dos processos digitais ou virtuais etc. Em síntese, o “objeto novo” instaura a nova forma de ver, de construir o real, que provoca no leitor

o “olhar de descoberta”, tão exigido pelo mundo atual para que se possa interagir com ele. Esse olhar é um descendente direto daquele expresso pela boneca de Lobato que, segundo Lourenço Dantas Mota e Benjamim Abdala Júnior (2001, p.137), pelas suas performances, sempre obrigou o leitor da obra lobatiana a se indagar: “[...] e se o mundo fosse diferente?”.

Há, também, nos anos 1970 e 1980, uma revisão e inversão do conto de fadas, ora com humor, ora com ironia, em obras de Ziraldo, de Eliane Ganem, de Sylvia Orthof e de Pedro Bandeira; do conto policial, em obras de Paulo Rangel; da literatura social, em obras de Sérgio Caparelli e de Bartolomeu Campos Queirós. Nessa literatura social predomina a verossimilhança sobre a veracidade, o emprego da fantasia sem hesitações, com caráter metafórico e não apenas compensatório, e a criação de personagens infantis fortes que se deparam com barreiras sociais intransponíveis.

Na década de 1980, os projetos gráficos e a qualidade do papel empregado em várias publicações são melhorados. Surgem projetos gráficos compromissados em facilitar para o leitor a visualização. O diálogo entre texto e imagem cria uma nova expressão do livro infantil brasileiro. Esse diálogo torna-se fundamental e enriquecedor como experiência estética. A literatura infantil e juvenil define seu próprio sistema de produção e de circulação de bens culturais, a partir do público escolar e do estímulo estatal à empresa privada. Se, por um lado, multiplicam-se as séries ou coleções, graças à demanda por novidades que conduz a uma produção excessiva sobre o mesmo, preocupada em agradar mesmo à custa da perda da originalidade, por outro, melhora-se a produção gráfica com o trabalho de excelentes ilustradores e programadores visuais.

Surge, nos anos 1980, por meio das séries e de clássicos adaptados, alguns destes fiéis e com ótimo estilo, a possibilidade de os jovens leitores terem acesso ao acervo da literatura ocidental. Traduzem-se bons autores estrangeiros, pois se rompe com a xenofobia de 1970 nos meios educacionais e culturais. Há conscientização acerca da necessidade de um trabalho mais profissional nessa área, graças às inúmeras discussões suscitadas por congressos e produção de livros críticos e reflexivos, sobre a importância de se narrar contos de fadas nas suas versões originais. A literatura infantil passa a ser assunto na mídia impressa, em artigos de Laura Sandroni, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Tatiana Belinky, Edmir Perrotti, entre outros. Nessa década, Nelly Novaes Coelho publica o seu *Dicionário Crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*, pela conceituada EDUSP, denotando a validade da obra, primeira de consulta na área, e o envolvimento de seu tema nas pesquisas acadêmicas. Intensifica-se no mercado a presença de diários com confissões de adolescentes.

A literatura infantil e juvenil rompe com os valores pseudoemancipatórios, propõe um novo olhar às mazelas nacionais e às angústias pessoais, direcionando-o com elevadas doses de humor, de sinceridade e de esperança aos próprios jovens. Assim, ela torna-se reconhecida como literatura. A conquista desse estatuto é dialética. Ela significa, segundo Lajolo e Zilberman (1988, p.162), prestar contas à série literária e deparar, em relação a esta, com o modo de produção do livro infantil e juvenil que impede o diálogo simétrico entre ambas, uma vez que depende da circulação na escola. E ao redor dessa circulação giram sólidos capitais.

O final da década de 1980 e início da de 1990 apresentam ao leitor juvenil questões vivenciadas por ele, como corrupção, tortura, crimes, estupro, escândalos financeiros, sexualidade juvenil. Essas questões estão representadas em obras como: *O equilibrista*, de Fernanda Lopes de Almeida, *Atentado*, de Sonia Rodrigues Mota, *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga Nunes, *Grogue*, de Toni Brandão, entre outras. Essas décadas apresentam ainda obras intertextuais, que estabelecem dialogia com outras, como ocorre em *Amigos secretos*, de Ana Maria Machado, *Vice-versa ao contrário*, coletânea de histórias clássicas recontadas por Otavio Frias Filho, Moacyr Scliar, Nicolau Sevcenko, Marcos Rey, Marcelo Coelho, Mônica R. da Costa e Heloísa Prieto, com a organização de Heloísa Prieto. Ao final da leitura, essas obras conduzem o leitor a outras e a muitas buscas, como já antecipara o método lobatiano.

A aventura aparece tanto na produção poética, quanto na narrativa, não somente pelo viés heroico, como também pelo da existência, pela autenticidade de ser e se reconhecer no que se é, em obras como *Heróis e guerreiras: quase tudo o que você sempre quis saber*, de Heloísa Prieto. Essa obra resgata o papel da personagem feminina em narrativas aventureiras geralmente dominadas por personagens masculinas.

Na década de 1990, a produção editorial debate-se entre o excesso de literatura de entretenimento, que termina por gerar obras descartáveis, e o desejo de produzir obras de qualidade. As obras com qualidade estética estão representadas por autores como Antônio de Pádua e Silva e Mirna Pinsky, entre outros.

Pode-se observar que o surgimento do “objeto novo”, ou seja, do surto de criatividade que lançou tantos novos escritores e ilustradores, na virada dos anos 1970 e 1980, está inserido em um contexto histórico, cujo marco inaugural situa-se em Monteiro Lobato, nos anos 1920 e 1930. Após Lobato, de acordo com Nelly Novaes Coelho (2000, p.128), a literatura, nas décadas de 1940 e 1950, praticamente “hiberna” quanto ao ludismo e à inventividade. Há nesse período um marasmo criador que reflete a própria fase antagônica de reformismo e conservadorismo, de democracia e ditadura. Somente no final da década de 1970, a liberdade criadora volta a fecundar a produção destinada às crianças e aos jovens. Ela se desvincula dos compromissos

pedagógicos e atende a novos anseios de busca pela criatividade, pelo humor, pela consciência da linguagem e do “eu” em relação ao “outro”, pela irreverência e pela consciência crítica. Graças à estética da recepção, há uma consciência de que o texto literário completa-se, encontra seu significado, no leitor. A ilustração é concebida como linguagem altamente sedutora e essencialmente formadora da consciência de mundo dos jovens leitores por ser capaz de propiciar o “olhar de descoberta”. No final de década de 1980, conforme Hallewell (1985), a expansão do mercado editorial no Brasil deve-se a fatores sócio-econômicos, ao incremento crescente da população e do gradativo aumento do seu nível de escolarização.

Em 1990, a mudança de mentalidade quanto à relação entre ensino e literatura é visível. A literatura almeja sintonizar-se com o tempo a que pertence e com o leitor. Seu processo de construção lúdico e inteligente objetiva a conscientização de seu leitor em relação às descobertas que lhe cabe fazer no mundo. Assim, o imaginário é visto como instrumento de conquista do verdadeiro conhecimento de si mesmo e do mundo em que se vive. Portanto, há necessidade de confronto entre razão e imaginação, para que o leitor possa lidar dialeticamente com essas duas grandes forças de seu ser. A literatura infantil e juvenil contemporânea procura, por meio da autocrítica, da manutenção da autenticidade, da conscientização, da metalinguagem, da dialogia, da intertextualidade, adequar-se às peculiaridades próprias do tipo de leitor a quem se destina.

Em 1997, institui-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC. O PNBE tem por objetivo “[...] democratizar o acesso a obras de literatura infantis e juvenis, nacionais e estrangeiras, bem como o acesso a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras.” (MACIEL, 2008, p.11). A sua criação denota que ações relacionadas à leitura e formação de leitores foram otimizadas, refletindo o valor simbólico que ambas adquiriram para o governo, para os órgãos e instituições compromissados com a educação. Contudo, a escola privada mantém-se distante dessa realidade, pois sua biblioteca depende exclusivamente dos recursos da instituição e dos valores que esta atribui à leitura.

Vale destacar que a criação desse Programa não representou imediata constituição de acervos nas bibliotecas escolares, esse progresso é gradativo e vem sendo articulado. Em relação à inclusão digital, faz-se necessário refletir que, em 2000, conforme dados da *Folha*, 63 mil escolas brasileiras (35% do total) sequer dispunham de energia elétrica. De cada cem, apenas três possuíam acesso à internet. Dessas, 67% eram particulares (2000 apud SILVA, 2009, p.153).

Mesmo com os avanços na produção literária infanto-juvenil, ao término da década de 1990, permanecem no meio escolar e editorial brasileiro alguns conceitos prévios a respeito da formação do leitor, também observados por Ceccantini (2005, p.50), tais como: nossas crianças e jovens não leem livros longos, com letras miúdas e sem ilustrações; o jovem não suporta descrições detalhadas; o fantástico interessa somente aos pequeninos; o mercado de produção juvenil publica preferencialmente textos de temática realista; o público infantil e juvenil prefere obras de estrutura bem simples e linear; e os livros juvenis não são comprados de forma espontânea em livrarias, antes a partir das solicitações do espaço escolar. Como esses livros não passam por livrarias, também deixam de constar em listas de “Os mais vendidos”. Justamente por isso, raramente seus autores são identificados, menos ainda reconhecidos como celebridades globalizadas. Essas detecções também aparecem no discurso dos alunos leitores, em 1998, e puderam ser observadas, por meio de questionário sobre suas escolhas de textos para leitura. Contudo, esses conceitos prévios, da década de 1990, a respeito da produção literária eleita pelos jovens, estavam prestes a ser revistos.

2. A eleição de livros: reflexões acerca da demanda que se dirige ao leitor

[...] ainda que o livro sumarie o mundo da cultura, ao qual se articula, independentemente do que possa conter, ele jamais perde sua dimensão de produto industrial que circula graças ao comércio que suscitou e que depende dele, inserindo-se, portanto, de forma integral nas diferentes economias em vigência no mundo moderno.

Marisa Lajolo e Regina Zilberman¹⁸

Analisar as obras catalogadas nas listas resultantes das eleições dos alunos e do trabalho articulado a essas eleições representa um descortinar de um horizonte de fenômenos culturais, em particular de bens simbólicos como a literatura, que acabam por revelar sua articulação com a sociedade que os produz e consome.

Pode-se observar um inter-relacionamento da obra com a realidade social. As obras de Dupré não são eleitas por acaso pelos alunos como atraentes. Essas obras representam uma autora que já havia sido indicada pelas professoras das séries anteriores, enfim que possui valor agregado pelo próprio meio escolar. Os alunos, na ânsia de acertarem em suas escolhas na modalidade 1 de leitura e obterem com isso aprovação da professora de Literatura, as elegem,

¹⁸ (LAJOLO; ZILBERMAN, 2001, p.159)

porque já passadas pelo crivo das professoras, julgam-nas modelares, também porque essas obras não solicitam um exercício hermenêutico complexo na leitura, antes atendem ao horizonte de expectativa deles.

Ao refletir acerca do porquê das professoras indicarem as obras de Dupré, compromissadas com uma visão adultocêntrica, não se pode esquecer de que a editora Ática, a qual a obra pertence, possui tradição nas publicações infantis e juvenis, ocupando uma significativa posição no mercado editorial, graças a estratégias agressivas de marketing, próprias das grandes editoras, de envio de material para análise dos professores, catalogação desses professores, tanto da rede pública quanto do ensino privado, disponibilidade de representantes que visitam as escolas e de agendamento de palestras com seus autores.

A Ática, como outras grandes editoras, investe em pesquisas de mercado para atingir seu duplo público-alvo desdobrado em jovem e em adulto, por meio da diversidade de ofertas de livros de diferentes gêneros.

Como a disponibilidade de obras na biblioteca da escola e do município revelava-se restrita, desatualizada, a maioria das aquisições provinha de compras efetuadas pela família. Essas compras, por sua vez, eram norteadas pelas professoras e/ou pelas preferências dos adultos responsáveis pelos jovens. É natural, então, que nessas eleições se encontrassem indicações de uma geração atrás, naquela em que os adultos se formaram como leitores. No caso, os alunos nasceram na década de 1980 (*vide anexo 7*), seus pais, inclusive professoras, no final de 1950 e/ou 1960, justifica-se, então, a presença das obras de Dupré.

As editoras têm consciência dessa restrição de mercado e, por sua vez, não ignoram o fato de que os compradores de literatura infantil e juvenil provêm da classe média urbana, logo a produção deve se adequar a essa realidade. Entretanto, o mercado também reconhece que há compras individuais realizadas por jovens de classe média, preferencialmente de escolas particulares que, dispondo de poder aquisitivo, frequentam livrarias e realizam eleições desvinculadas da escola. Desse modo, as editoras passam a lhes oferecer obras atraentes, repletas de aventuras, mistério, romance, suspense, emoção e muita ação, distribuídas em séries ou coleções. Esse fenômeno sugere que as obras lidas na escola, inseridas em séries e coleções, capturam de tal forma o leitor que geram fidelidade, por isso ele busca prosseguir com suas leituras, adquirindo-as espontaneamente.

A literatura infantil e juvenil, por ter nascido e permanecido já com seu público-alvo previsto e determinado para atender à demanda escolar, filiou-se aos interesses das classes dominantes, afastando-se da produção literária adulta para aproximar-se dos modos de produção da indústria cultural. No Brasil, o setor editorial de livros infantis, juvenis e didáticos volta-se

para a escola e para o governo, o maior consumidor desses produtos, por sua vez, esses livros são criados a partir das necessidades daquela. Assim, escola e indústria de livros realimentam-se mutuamente e imprimem ao livro destinado ao jovem a feição de mercadoria que, segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1993, p.12), muitas vezes procura disfarçar sua dimensão irremediavelmente alienante em discursos e contextos tidos por culturalmente sadios e neutros, uma vez que emanam das adjacências da instituição escolar.

A eleição pelas professoras de uma obra que se configura como uma manual de regras de bom comportamento permite vislumbrar um fenômeno que incorpora e reproduz a estrutura social de certa formação histórica: a escola em sua origem formadora e disciplinar. As obras de Dupré, ao incorporarem essa estrutura como elemento interno, refletem a dicotomia pedagogia/arte presente em obras com fins pedagogizantes que não atingem estatuto literário. A eleição das obras de Dupré pelas professoras possui dupla funcionalidade; atender aos anseios pedagógicos e obter aprovação da escola e dos pais, ao indicarem obras já autorizadas pelo meio social. Essa autoridade decorre em parte das premiações conferidas às obras; em 1964, *O cachorrinho Samba na Rússia* recebe o prêmio Jabuti, na categoria literatura infantil, o mais importante da literatura brasileira, concedido anualmente pela Câmara Brasileira do Livro - CBL, desde 1959; *O cachorrinho Samba* e *A mina de ouro* figuram na segunda edição da publicação *Best of the best* da biblioteca Internacional da Juventude de Munique. Essas informações podem ser obtidas pelos paratextos das obras de Dupré, pelos sites da Ática; da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, nas listas dos livros classificados como “Altamente Recomendáveis” para crianças e jovens; e da CBL – Câmara Brasileira do Livro.

Refletir sobre a inserção social da literatura infantil e juvenil na escola e de suas relações com esta justifica-se, pois permite revelar motivos que produzem a rejeição à leitura, ao mesmo tempo em que se pode refletir sobre um fragmento da história mais ampla da literatura no país com a qual se articula e uma projeção da escola e da leitura, entendidas como instituições e práticas sociais.

Expor nesta tese a luta por reverter caminhos que vinculam a literatura infantil e juvenil a intenções disciplinares e moralizantes, por sua vez, significa a própria intenção deste trabalho de não mais confundir o ensino desta literatura com a sua participação no ensino. Representa o desejo de libertar essa literatura por um lado, conforme Lajolo e Zilberman (1993, p.257), de sua histórica dependência da pedagogia, que faz dela veículo da ação docente e não objeto artístico; e de outro, de uma crítica benévola, que evitando a análise dos textos em relação às suas virtudes literárias, aceita-os em razão de seus possíveis efeitos formativos, impedindo a separação entre obras emancipatórias e eufóricas. Destacando-se que não se pretende, entre as

obras eleitas pelos alunos, classificá-las em bom ou mau produto, antes, o interesse centra-se na *práxis* do ensino de literatura, em desenvolver um trabalho que pode se mover entre os produtos ofertados pelo mercado, eleitos espontaneamente por eles ou pelos adultos com os quais convivem que, adquirem obras e, posteriormente, as disponibilizam em casa ou as aconselham para leitura.

Objetiva-se não condenar obras, antes as analisar inseridas no campo da pesquisa universitária, da reflexão acadêmica, perpassada pelos instrumentos propiciados pela teoria e pela *práxis*. Para a consecução desses objetivos, buscou-se realizar abordagens voltadas para a análise dos comprometimentos ideológicos dos livros destinados ao jovem e dos entrelaçamentos do texto com o leitor, a partir da contribuição da estética da recepção.

De 1998 a 2000, período em que se desenvolveu a pesquisa que embasa esta tese, houve uma evidente queda no consumo de obras, tanto entre os jovens quanto entre os adultos, por canais tradicionais (*vide anexo 21 - Tabela XIV*), passando de 148.962.941, em 1998, para 111.958.261, em 1999, e para 99.442.784, em 2000, conforme dados fornecidos pela CBL (apud LAJOLO; ZILBERMAN, 2001, p.168).

A importância da participação governamental no mercado livreiro do Brasil fica evidenciada quando se observa o montante de obras adquiridas por órgãos estaduais, municipais e federais, em 1998, 150.373.527, que decresce, em 1999, para 75.585.540 e volta a crescer, em 2000, passando para 134.259.315, mas permanecendo inferior a 1998. Justifica-se, então, a preocupação das editoras em produzir livros que atendam à demanda escolar, aos parâmetros curriculares, aos temas transversais, mas também aos interesses dos jovens leitores.

As classificações entre exemplares destinados ao público infantil, juvenil e adulto, fornecidas pela CBL (apud LAJOLO; ZILBERMAN, 2001, p.169), revelam um declínio nestas categorias de 1998 a 2000, justamente, o período em que se desenvolve a pesquisa basilar desta tese. Embora haja um aumento nas compras de obras didáticas e paradidáticas em 2000, elas permanecem inferiores ao montante de 1998 (*vide anexo 21.1 - Tabela XV*).

A partir de 2000, houve um aquecimento no mercado editorial com as vendas pela internet, representando 93.208, e com o lançamento da série Harry Potter que, apesar de ser em sua origem destinada ao público jovem, começa a aparecer em listas de jornais e revistas, entre os livros mais consumidos por públicos diversos, transformando-se rapidamente em *best-seller*. A visibilidade que a série alcança proveniente da posição dos livros em listas dos mais vendidos chega a impor a alguns meios de comunicação outra metodologia na classificação. Como no caso do jornal *The New York Times Book Review* que, movido pela constatação da permanência das obras de J. K. Rowling por muitos meses nas listas, acrescentou à tradicional divisão de

livros, “ficção” e “não-ficção”, a subdivisão, “infantil” e “adulto”. O jornal buscava permitir que outros livros ocupassem o lugar da série nas listas de “Os mais vendidos”. Esse fato foi duramente criticado por Harold Bloom que se posicionou, a partir de então, como crítico da série Harry Potter, marcando sua posição como agente situado no campo literário, detentor de um discurso de autoridade:

O jornal oficial da contracultura dominante, *The New York Times*, foi surpreendido pelos livros Potter e estabeleceu uma nova política para a crítica de livros “pouco literários”. No lugar de excluir, por falta de espaço, de sua listagem de best-sellers ficcionais, os Grishams, Clancys, Crichtons, Kings e outras ficções em prosa bastante populares, os volumes Potter irão liderar, agora, uma lista separada para crianças. Por essa razão, J. K. Rowling, a autora de Harry Potter, adquire uma função diferenciada e incomum: ela mudou a política dos criadores de políticas. (2000 apud BORELLI, 2006, p.34).

A série chega ao Brasil, rompendo com o sistema literário instituído, seguindo a esteira da paródia, da revisão do mundo fantástico tradicional dos contos de fadas e da comicidade. Respectivamente: em 2000, as obras *Harry Potter e a pedra filosofal*, *Harry Potter e a câmara secreta*, *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*; em 2001, *Harry Potter e o cálice de fogo*; em 2003, *Harry Potter e a Ordem da Fênix*; em 2005, *Harry Potter e o enigma do príncipe*; em 2007, *Harry Potter e as relíquias da morte*, de Joanne Kathleen Rowling¹⁹. Em 2001, foram publicados, concomitantemente na Inglaterra e no Brasil, dois livros metaficcionalizados mencionados na saga como material escolar utilizado pelas personagens no primeiro ano da escola de Hogwarts: *Quadribol através dos séculos* e *Animais fantásticos & onde habitam*²⁰. O primeiro configura-se como um manual de regras sobre o esporte praticado entre os jovens magos e preferido pelos protagonistas, e o segundo, como um dicionário das feras que habitam o universo mágico das narrativas que compõem a saga. Esses dois livros tiveram estrategicamente suas rendas revertidas ao *Comic Relief*, instituição internacional do Reino Unido que financia projetos assistenciais internacionais, fundada por um grupo de comediantes britânicos em 1985.

Todas as obras de Rowling foram publicadas no Brasil pela editora Rocco que, quando iniciou a comercialização, em 2000, não apresentava posicionamento expressivo no segmento

¹⁹ Essas obras foram publicadas originalmente, na Inglaterra, pela Bloomsbury Publishing Plc., mais especificamente: em 1997, *Harry Potter and the philosopher's stone*; em 1998, *Harry Potter and the chamber of secrets*; em 1999, *Harry Potter and the prisoner of Azkaban*; em 2000, *Harry Potter and the goblet of fire*; em 2003, *Harry Potter and the Order of the Phoenix*; em 2005, *Harry Potter and the half-blood prince*; em 2007, *Harry Potter and the deathly hallows*.

²⁰ Com títulos originais de: *Quidditch through the ages* e *Fantastic Beasts & Where to find them*.

de publicações para o público infantil e juvenil. Essa editora manteve a mesma tradutora para a série Harry Potter: Lia Wyler.

As obras da saga de Harry Potter, desvinculadas de projeto pedagógico, procuram atingir o leitor por meio do humor, da criatividade e da exploração do imaginário. Elas são voltadas para o entretenimento e procuram, por meio da produção em série, manter o leitor fiel ao consumo. A fidelidade foi atingida de tal forma que toda série se transformou em fenômeno de mercado. Justifica-se situá-la como produção voltada para o mercado, tendo em vista as definições de Pierre Bourdieu (1996), sobre a circulação de bens culturais que se efetiva por campos diversos (campo social em seu conjunto, campo de poder, campo de produção cultural, campo literário entre outros), lugares da coexistência antagônica de modos de produção e de circulação que obedecem a lógicas inversas. Para Bourdieu, existe, de um lado, a economia antieconômica da arte pura que, “baseada no reconhecimento indispensável dos valores de desinteresse e na denegação da “economia” (do “comercial”) e do lucro “econômico” (a curto prazo), privilegia a produção e suas exigências específicas, oriundas de uma história autônoma” (1996, p.163). Essa produção renega a demanda orientada para a acumulação de capital econômico, porque anseia o capital simbólico reconhecido, portanto, legítimo. Contudo, este tipo de capital só pode ser alcançado a longo prazo. E, de outro, há a lógica econômica das indústrias literárias e artísticas que fazem do comércio dos bens culturais um comércio como qualquer outro, conferindo prioridade à difusão, ao sucesso imediato e temporário, medido pela tiragem, e contentam-se em se ajustar à demanda pré-existente.

Assim, a série Harry Potter define-se como uma produção inserida no campo econômico, no mercado de bens simbólicos, tendo em vista que, como toda produção destinada ao público infantil e juvenil, possui uma demanda pré-existente. Ainda, conforme contrato fechado entre a escritora, sua agência literária e a editora Bloomsbury, sua produção visava ao ciclo curto de produção: um livro ao ano. Embora Rowling não tenha cumprido sua promessa de produzir anualmente um livro, o lançamento de adaptações cinematográficas da série veio preencher o hiato da produção, mantendo todas as obras já publicadas nas listas de “Os mais vendidos”, e despertando o interesse para as futuras publicações. Contudo, faz-se necessário destacar que a obra *Harry Potter e a pedra filosofal* não surgiu como produto sob encomenda ou teve acolhida imediata do mercado. Sua autora, depois de várias recusas de editoras diversas, conseguiu encontrar uma pequena casa que se interessasse por publicá-la. A aceitação da obra pelo seu público ocorreu de forma inicialmente tímida, sua divulgação, por sua vez, ocorreu por meio da comunicação oral entre os leitores, pelo marketing “boca a boca”. Somente, após a constatação

de que a obra realmente agradava ao jovem leitor, houve investimentos significativos em sua divulgação.

Como produto inserido no campo de trocas de bens simbólicos e destinado ao entretenimento, a série também surpreendeu por quebrar conceitos prévios relacionados a esse tipo de produção e ofertar uma narrativa capaz de ampliar os horizontes de expectativa dos seus leitores como veremos na análise da primeira obra da série.

A tendência a ocupar os primeiros lugares nas listas de “Os mais vendidos” pôde ser notada, no Brasil, em julho de 2000, no caderno Mais! que trouxe uma lista estendida com *Harry Potter e a pedra filosofal* em primeiro lugar na categoria de ficção, seguido pelo nome da autora, da editora, do preço (R\$22,00), e de uma sinopse: “Garoto que vive num armário na casa dos tios é resgatado por uma coruja e levado a uma escola de magia.” (OS MAIS VENDIDOS: Ficção, 2000). Em agosto, no caderno Cultura, *O Estado de São Paulo*, trouxe o primeiro livro da série na lista dos mais vendidos na 2ª semana daquele mês (LIVROS MAIS VENDIDOS: 2ª semana de agosto/2000, 2000, p.D3).

Mesmo considerando a fragilidade dessas listas, tendo em vista os dados que as compõem serem fornecidos por livrarias, neste trabalho realizou-se, em 2000, um levantamento das listas semanais fornecidas pela revista *Veja*. Esse levantamento demonstrou que algumas obras presentes nas listas dessa revista, entre as “10 mais lidas”, também apareciam nos “passaportes” dos alunos. Dessa forma, justifica-se analisá-las, tendo em vista que, com a globalização do mercado editorial, o discurso crítico não se restringe mais aos círculos especializados. Atualmente, chegam para os leitores práticas discursivas diversas, nem sempre unânimes, que julgam os textos produzidos, por meio de resenhas e listas classificatórias expostas em jornais e revistas semanais. Pelos dados presentes nos passaportes, os jovens têm acesso a esses discursos e não estão alheios a eles no momento da compra de livros para leitura.

A revista *Veja*, em sua lista de “Os mais vendidos” (*vide* <http://veja.abril.com.br/arquivo.shtml>), constituída a partir de dados fornecidos por livrarias com bom posicionamento de mercado, tais como: Siciliano, Sodiler, Saraiva, Cultura, Laselva, Nobel, Livraria da Vila, entre outras, posicionadas em grandes capitais do Brasil, registrou em 26 de abril de 2000, pela primeira vez, a obra *Harry Potter e a pedra filosofal* na primeira posição da categoria ficção. Em maio e junho, esta obra oscila nas listas semanais da revista entre o primeiro e o segundo lugar. Na primeira semana de julho, retoma a primeira posição, na qual permanece até a primeira semana de setembro.

Em 13 de setembro, a obra fica em segundo lugar, cedendo espaço para *Harry Potter e a câmara secreta* que fora lançada em agosto. Essa posição será ocupada pelos dois primeiros

livros da série até 11 de outubro. De 18 de outubro até seis de dezembro, os dois livros permanecem na lista, variando suas posições entre primeiro, segundo, terceiro e até quinto lugar (*vide anexo 21.3 – Tabela XVII*). Em 13 de dezembro, *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, que acabara de ser lançado, ocupa o primeiro lugar, sendo seguido por *Harry Potter e a pedra filosofal*, e *Harry Potter e a câmara secreta* que ocupa o quinto lugar. Em 20 de dezembro, os três livros da série ocupam as três primeiras posições, respectivamente: *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, *Harry Potter e a pedra filosofal*, e *Harry Potter e a câmara secreta*. Fechando o ano de 2000, em 27 de dezembro, a revista não publicou a lista de “Os mais vendidos”, prensou uma edição especial de retrospectiva. Mas em 10 de janeiro de 2001, soltou a lista de “Os mais vendidos em 2000”, constituída por dados fornecidos por editoras (OS MAIS VENDIDOS DE 2000: Comentário, 2001), com *Harry Potter e a pedra filosofal* em primeiro lugar, *Harry Potter e a câmara secreta* em terceiro, e *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* em quarto. A obra *O demônio e a Srta. Prym*, de Paulo Coelho, ocupou o segundo lugar com venda semelhante ao primeiro livro da série Harry Potter, conforme matéria da revista *Veja*, superior a 200.000 exemplares (*vide anexo 21.2 – Tabela XVI*).

Faz-se necessário destacar que, além da obra de Paulo Coelho, apenas mais duas de autores brasileiros constam nessa lista: *A casa dos budas ditosos*, de João Ubaldo Ribeiro, e *Os cem melhores contos*, uma coletânea de contos breves de autores do século XX, organizada por Ítalo Moriconi. Pode-se deduzir que a permanência da série Harry Potter representa um dos fatores de queda nas vendas da produção nacional. Contudo, conforme Walnice Nogueira Galvão (2005), as obras de Paulo Coelho e de João Ubaldo representam os *best-sellers* destinados ao mercado. A coletânea organizada por Moriconi obteve sucesso mercadológico, porque conseguiu prever com exatidão o fôlego de leitura do leitor contemporâneo, apreciador de textos breves, bem como seu desejo de conhecer rapidamente o que se produziu de “melhor” no século. Não se trata, portanto, de uma produção nacional inserida no campo literário, cuja venda se restringe aos pertencentes à classe dita culta e/ou aos inseridos em academias e/ou envolvidos em pesquisas acadêmicas. Para analisar o escoamento desse tipo de produção é necessário analisar outros parâmetros de medição que, infelizmente, não cabem nesta tese.

Na matéria sobre “Os mais vendidos de 2000”, a revista informa que a partir deste ano houve uma alteração na metodologia da constituição de listas de exemplares mais vendidos, sendo inclusos apenas os com vendagem igual ou superior a 45.000. Pode-se notar também que para a constituição da lista, a revista utilizou dados não mais fornecidos por grandes livrarias de centros urbanos, mas de editoras. Anterior a esse período, os livros com vendagem de 30.000 já eram inclusos. Essa informação leva a deduzir que, no Brasil, a série Harry Potter também

alterou o critério de classificação, inclusive porque muitas listas de “Os mais vendidos” de diferentes meios de comunicação não incluíam produção infantil e juvenil (*vide anexo 21.3 – Tabela XVII*).

Nos anos seguintes, esses posicionamentos foram reforçados de acordo com as publicações dos novos volumes da série e/ou por ocasião dos lançamentos dos filmes.

Silvia Helena Simões Borelli (2006) realiza um levantamento sistemático de 2001 a 2005, na mesma revista, utilizando também as listas de “Os mais vendidos”. A autora elege como ponto de partida o ano de 2001 (*vide anexo 21.4 – Tabela XVIII*). Justifica sua escolha, afirmando que os três primeiros livros foram lançados no Brasil em 2000, entre os meses de março e novembro, logo acompanhar os seus desempenhos, a partir de 2001, significa situar a análise num contexto de mercado já consolidado.

Pode-se deduzir que Borelli apropria-se dos conceitos de Pierre Bourdieu sobre a consolidação de uma obra no contexto de mercado. Para o autor, um romance que não faz sucesso tem uma duração de vida (curto prazo), às vezes, inferior a três semanas. Contudo, o sucesso para obras que o anseiam a curto prazo advém da sua permanência além do primeiro ano. Nesse caso, elas constituem uma reserva financeira que fornece as bases de uma previsão e de uma política de investimentos a longo prazo: “[...] tendo a primeira edição amortizado os gastos fixos, o livro pode ser reimpresso com preços de custo consideravelmente reduzidos e assegura, assim, recebimentos regulares (recebimentos diretos e também direitos anexos, traduções, edições de bolso, vendas para a televisão ou para o cinema) [...]” (BOURDIEU, 1996, p.164-5).

O levantamento feito por Borelli (2006) se encerra ao término de sua tese de Livre-Docência em 2005. A autora constrói sua tabela mensalmente e semanalmente, apresentando a posição ocupada por cada um dos seis livros da série, até então já publicados, no *ranking* dos “10 mais”.

Pelos dados elencados por Borelli (*vide anexo 21.4 – Tabela XVIII*), observa-se que, de janeiro a março de 2001, os três primeiros livros já publicados, respectivamente: *Harry Potter e a pedra filosofal*, *Harry Potter e a câmara secreta*, e *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, constaram todas as semanas na lista. O segundo livro não consta na última semana de maio, nem na primeira de junho. Com o lançamento do quarto livro, *Harry Potter e o cálice de fogo*, em junho, houve intensificação das vendas, permitindo que este exemplar assegurasse o escoamento dos demais. Para Borelli (2006, p.29), esse fato representou a consolidação da série, como um todo, no *ranking*. Da última semana de junho à última de dezembro, três ou quatro dos livros apareceram alternadamente na seleção. Borelli alerta para o período entre 18 de julho e oito de

agosto, quando o número “quatro” se faz presente com um toque cabalístico: “[...] por quatro semanas consecutivas, os quatro livros ocuparam os quatro primeiros lugares e esse mesmo fenômeno reapareceu ao final do ano, próximo ao Natal, na medição da semana de 12 de dezembro.” (2006, p.29-31). No final de novembro de 2001, com a expectativa da estreia em circuito nacional de cinema do primeiro filme da série, que foi veiculado em sete de dezembro (CONTEÚDO: Filmes HP, 2008), houve aumento nos índices de consumo dos livros. Para a divulgação do filme, mídias diversas foram envolvidas.

Vale destacar que, conforme Smith (2003), desde o primeiro contrato de Rowling com seu agente literário, Christopher Little, ficou estabelecido que caberia à Agência Literária homônima, durante cinco anos, “[...] 15% do faturamento bruto do mercado interno do Reino Unido e 20% sobre filmes, sobre o mercado dos Estados Unidos e traduções.” (2003, p.93). Rowling, pelo contrato, também designava seu agente como seu único representante nas esferas literárias, roteiros de filmes e de televisão, letras de música, material promocional e exploração de direitos de *merchandising* derivados dessas atividades.

Para Horkheimer e Adorno, a sociedade da cultura de massa cria padrões de consumidores e os conduz a consumir produtos de massas, segundo o seu nível e categoria. Os consumidores são reduzidos, por estudos estatísticos técnicos, em grupos de renda. Entretanto, “[...] a diferença de valor orçado pela indústria cultural não tem nada a ver com a diferença objetiva, com o significado dos produtos.” (2002, p.172). Esse orçamento é voltado para o capital, de tal forma que a produção de um romance já pressupõe a sua versão em filme até o mínimo efeito sonoro (HORKHEIMER; ADORNO, 2002, p.173). Pode-se notar que essa transposição é prevista no contrato firmado entre Rowling e seu agente literário.

Borelli (2007, p.6) aponta, todavia, para o fato de que os livros de Rowling, ao se apresentarem como produtos serializados, abrem essa possibilidade, uma vez que permitem migrações da narrativa para outras formas culturais. Assim, o livro vira audiolivro, filme, jogo eletrônico, RPG, entre outras adequações possíveis. Esse fenômeno deve-se aos novos padrões tecnológicos de produção e relação com os usuários. Para a autora, o livro, por si só já é um suporte midiático com forma e conteúdo em estreita relação, e serve de base para variadas estratégias de migração digital em que, por processos de fusão ou fissão, “[...] a narrativa ganha espaço, transforma seu registro de temporalidade e circula em proporções ainda mais intensamente mundializadas do que quando seu suporte era originalmente o livro.” (2007, p.3).

De acordo com Sandra Reimão (2004, p.92), a migração de um livro para outro meio de comunicação também favorece o incentivo à leitura, pois permite o rompimento do círculo de desinformação que isola o potencial leitor da literatura. Para a autora, a desinformação é um dos

principais entraves para o desenvolvimento do comércio livreiro nacional. Contudo, ao se refletir sobre a divulgação de obras, percebe-se que a produção nacional nem sempre é contemplada ou bem representada no cinema, na televisão. Portanto, cabe ao professor assegurar essa produção entre as leituras dos alunos.

Pelo *ranking* de “Os mais vendidos” (*vide anexo 21.4 – Tabela XVIII*), em 2002, pode-se notar que houve elevado escoamento das vendas, de 52 semanas pesquisadas, os quatro livros da série apareceram em 34; e em outras 13 semanas constaram três dos quatro livros até então publicados. Em novembro, houve um hiato na produção de um novo livro, Rowling não conseguiu cumprir sua proposta de trabalho de escrever um livro por ano, conforme se comprometera com a Bloomsbury. Assim, foi lançada nesse mês, no dia 22 (CONTEÚDO: Filmes HP, 2008), a adaptação cinematográfica do segundo livro da série. Esse lançamento manteve os quatro livros como os mais vendidos do ano de 2002, nas seguintes posições: 1^a, 2^a, 5^a e 6^a.

Em 2003, a partir de abril, houve uma mudança de tendência no fluxo das vendas, os livros desapareceram da listagem dos mais vendidos, com uma ou outra exceção pouco representativa. Somente em dezembro, após o lançamento do quinto livro em novembro, *Harry Potter e a ordem da Fênix*, a série volta a ser representada, mas apenas por esse exemplar que permanece até dezembro de 2005. Pode-se notar que o lançamento do novo livro não conseguiu alavancar as vendas dos volumes anteriores. Também a estreia do terceiro filme, *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, em quatro de junho de 2004 (CONTEÚDO: Filmes HP, 2008), não conseguiu fazê-lo. Assim, nenhum dos cinco primeiros volumes da série voltou a ocupar um lugar no *ranking* entre julho de 2004 e o final de 2005, embora, em novembro deste ano, tenha sido lançado o sexto volume da série, *Harry Potter e o enigma do príncipe*, e o quarto filme no dia 25 (CONTEÚDO: Filmes HP, 2008): *Harry Potter e o cálice de fogo*.

A partir de janeiro de 2006, com a publicação do sexto volume, a série reapareceu na classificação dos mais vendidos. Essa reaparição para Borelli (2006, p.33), sob a ótica do mercado, representa que o produto atingiu seu momento de equilíbrio, depois de tanto êxito e de excessiva visibilidade.

Pode-se também acompanhar (*vide anexo 21.5 – Tabela XIX*), pelas listas fornecidas pela revista *Veja*, o posicionamento da série, de 2006 a 2008, semanalmente e mensalmente. Em janeiro de 2006 não houve listagem na primeira semana, mas a revista apresentou, no dia 11, a lista de “Os mais vendidos de 2005”, constituída a partir de dados fornecidos por editoras e livrarias (OS MAIS VENDIDOS DE 2005, 2006). Nessa lista, *Harry Potter e o enigma do*

príncipe aparece em segundo lugar. De 18 de janeiro a 10 de maio, essa obra consta na lista, mas de 17 de maio de 2006 a três de janeiro de 2007, nenhum livro da série volta a aparecer.

Em 10 de janeiro de 2007, a revista apresenta a lista de “Os mais vendidos de 2006”, constituída por dados fornecidos por editoras e livrarias, em que a obra consta em nono lugar (OS MAIS VENDIDOS DE 2006, 2007). De 17 de janeiro a nove de maio, nenhum livro da série consta na lista. Em 16 de maio, a revista muda a metodologia de apresentação das listas semanais, incluindo a partir desta data o nome da editora ao lado do título da obra (OS MAIS VENDIDOS, 2007). As livrarias permanecem representadas como fontes de dados no rodapé da lista. A série não volta para a lista até 18 de julho. Em 25 de julho, aparece a obra *Harry Potter e o enigma do príncipe* que permanece até oito de agosto. Justifica-se a sua aparição, pois em 13 de julho, foi lançado o filme *Harry Potter e a ordem da Fênix*. Mas a série volta a desaparecer das listas no período de 16 de agosto a oito de novembro. Em 21 de novembro de 2007, consta pela primeira vez na lista a obra lançada neste mês: *Harry Potter e as relíquias da morte*. Esta obra permanece até 26 de dezembro. No final de dezembro de 2007, a revista não apresenta lista, porque prensa uma edição especial de retrospectiva.

Na primeira semana de janeiro de 2008 também não há lista, mas no dia nove desse mês, surge a listagem de “Os mais vendidos de 2007”, composta por dados fornecidos por editoras e livrarias. Nessa lista, *Harry Potter e as relíquias da morte* aparece em primeiro lugar. Essa obra permanece nas listas semanais de 16 de janeiro até nove de maio, mas não alavanca as vendas dos outros volumes da série. Em 14 de maio de 2008, há uma aparição isolada da obra. Até novembro, nenhum livro da série volta a constar nas listas semanais. O lançamento em quatro de dezembro no Brasil, pela Rocco, de *Os contos de Beedle, o bardo*, não assegurou às obras pertencentes à série Harry Potter um retorno às listas. Também não houve aparição do último exemplar dessa série, embora neste sejam mencionados *Os contos de Beedle, o bardo* como um legado da personagem Dumbledore para Hermione. Essa última produção de Rowling aparece na lista de “Os mais vendidos” da revista *Veja* em 17 e 24 de dezembro. No dia 31, a revista lançou uma edição de retrospectiva referente a 2008, não houve lista de “Os mais vendidos”. Em sete de janeiro de 2009, publicou a lista de “Os mais vendidos em 2008”, na qual não constam livros de Rowling. Contudo, o comentário dessa lista atenta para o fato de a obra *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, ocupar o primeiro lugar no ranking, confirmando uma “tendência inaugurada com a série *Harry Potter*, de J. K. Rowling: o sucesso de livros juvenis que também conseguem conquistar leitores adultos (em 2007, o primeiro lugar na categoria foi *Harry Potter e as relíquias da morte*, com o livro de Zusak em quarto lugar).” (OS MAIS VENDIDOS DE 2008, p.100).

O filme *Harry Potter e o enigma do príncipe* foi lançado em 15 de julho de 2009 (CONTEÚDO: Filmes HP, 2008), mas o seu lançamento não conduziu as obras da série de volta às listas de “Os mais vendidos” da *Veja*. Já, a estreia da adaptação para o cinema de *Harry Potter e as relíquias da morte* não tem previsão.

Uma das primeiras informações sobre *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling foi fornecida pela *Folha de São Paulo*, em 1999, por meio de uma matéria de Fábio Zanini, correspondente em Londres, que antevia a chegada do fenômeno da literatura no Brasil, conforme Borelli (2006, p.27-8). Lendo a matéria apontada pela autora, pôde-se notar que o jornalista revela-se perplexo com: a possibilidade de jovens em plena era da internet e dos videogames elegerem um livro de até 300 páginas para leitura; um personagem de obra infantil ocupar a capa da revista *Time*; os três primeiros livros terem vendido 15 milhões de cópias em todo o mundo, sendo traduzidos para 30 idiomas; e ocuparem as listas dos mais vendidos do jornal *The New York Times*. Zanini afirma, ainda, que mais incrível do que a trama de Harry é a história real da escritora Rowling:

Divorciada e desempregada, ela vivia com a filha, Jessie, 6, em um apartamento sem aquecimento na periferia de Edimburgo, na Escócia. Nas muitas horas vagas, Rowling e a filha matavam o tempo em um café, onde ela começou a esboçar o personagem em guardanapos. (ZANINI, 2008, p.2(1)).

O fato de Rowling escrever em um café foi explorado à exaustão pela mídia. A opção da escritora por produzir nesse espaço adveio do fato de que ansiava obter o convívio de outras pessoas e gostava que lhe servissem café sem ter que parar de escrever para fazê-lo. A aquisição de seu cunhado e de outro sócio, em 1994, do café *Nicolson's* permitiu-lhe unir o útil ao agradável. Era nesse café que Joanne passava algumas horas escrevendo. Na mídia, a escritora era retratada como escrevendo com uma mão, enquanto embalava a filha com a outra, a fim de fazê-la dormir, e sua opção por escrever em cafés, devia-se ao fato de não possuir dinheiro para pagar o aquecimento de seu apartamento.

Em quatro de outubro de 2000, no jornal *The Sun*, a autora afirma que romancearam sua vida, demonstrando repúdio quanto à afirmação de que escrevia em cafés para poder aquecer a si mesma e a sua filha. Ela afirmou que fazia isso, porque gosta que outras pessoas lhe façam café e seria muito estúpida se alugasse, em um país tão frio, um apartamento que não tivesse calefação (J. K. ROWLING FALA SOBRE ELA MESMA, 2002, p.2). Essa declaração conflita com as descrições fornecidas por Sean Smith sobre o apartamento de J. K. não possuir aquecimento e ser infestado por camundongos (SMITH, 2003, p.82). Além disso, a declaração revela, sobretudo, irritação da escritora com as especulações em torno de sua vida pessoal.

Para Walter Benjamin, esse processo de estranhamento ocorre em relação à imagem do ator de cinema que aparece separada dele, sem humanidade, privada de *aura*, por isso transportada, adaptada, cortada e exposta ao público. Como ela não necessita da mediação humana, somente da mediação do aparelho, o ator perde o controle sobre a própria imagem, disso resulta uma angústia; ele não se reconhece nela. Como o cinema restringe o papel da aura, ele precisa construir a “personalidade do ator”, fora do estúdio, para o público. Surge então o “culto” da estrela, “[...] que favorece o capitalismo dos produtores cinematográficos, [...], que há muito já está reduzida ao encanto podre de seu valor mercantil.” (BENJAMIN, 2002, p.239). Processo similar ocorre com a imagem de Rowling, fruto da sociedade contemporânea, por isso construída pela mídia sob a forma de “culto” à estrela. Justamente, porque construída, não é reconhecida pela escritora. Entretanto, vale destacar que esse “culto”, provocado por J. K. graças à sua produção, rompeu com os conceitos prévios acerca do autor que destina suas obras ao público infantil e juvenil. Concebe-se este escritor, geralmente, como desconhecido fora dos círculos escolares. Todavia, Rowling não só conseguiu visibilidade para as suas obras como também se tornou mundialmente conhecida.

Em 2001, chegaram, por meio da internet, algumas informações sobre J. K. que causaram grande comoção nos alunos. Eles alegavam que ela era muito pobre e o único momento em que, junto de sua filha, podia desfrutar de aquecimento, era quando estava no café escrevendo. Entretanto, no texto intitulado: “J. K. Rowling fala sobre ela mesma”, há uma tentativa de desmistificação dessas informações a respeito das dificuldades enfrentadas pela autora. Todavia, a mesma matéria fornece outras capazes de comover ainda mais os leitores. Nesse texto, Joanne declara as dificuldades encontradas para obter uma pensão da Seguridade Social dois antes da véspera do Natal de 1993. Trata do desespero em entregar todas as suas economias como depósito para alugar um apartamento que só tinha dois cômodos, um que servia de quarto e outro, de sala e cozinha, em um prédio infestado de ratos e no qual permaneceu por seis meses. Relata a discriminação sofrida em Edimburgo, assim que chegou, por ser mãe divorciada, ainda, as inúmeras dificuldades para alugar um outro imóvel, uma vez que as imobiliárias rejeitavam pensionistas do governo. Ilustrando essa afirmação, Joanne declara que tentou em doze agências alugar outro imóvel, mas somente na última, conheceu uma mulher que se convenceu de sua seriedade e responsabilidade. Afirma que só sobreviveu graças à ajuda de amigos que, comovidos, lhe emprestaram dinheiro para pagar um depósito para outro imóvel e para uma creche de período integral para sua filha durante um ano (J. K. ROWLING FALA SOBRE ELA MESMA, 2002, p.2-7).

As notícias veiculadas, na mídia impressa e em sites diversos, sobre Joanne enquadraram-na para os alunos na categoria de autora-heroína. Esse título, detido no Brasil por Lobato, representa o escritor competente capaz de realizar performances inatingíveis pela maioria das pessoas ou mesmo por escritores, tais como ter grandes projetos, colocá-los em prática, denunciar injustiças e discriminações, lutar por uma causa, escrever narrativas atraentes, publicar livros, possuir grandes amigos, vender sua produção, adquirir capital e cativar inúmeros leitores. Rowling, com sua produção, realiza a mesma performance da personagem Harry Potter: sai do anonimato para o sucesso. Se desconhecia, como seu protagonista, a sua própria competência e seu poder, ao ingressar no universo “mágico” da literatura, descobriu-se capaz de enfeitiçar milhões de leitores e tornar-se uma celebridade. Essa comparação foi insinuada por vários textos expostos na mídia, assim como a aproximação da autora “extremamente” pobre que conquista seu “lugar ao sol” e considerável fortuna com a personagem Cinderela. Aliás, essa aproximação também é feita com o protagonista Harry Potter: “Ele é um garoto órfão que vive em um subúrbio de Londres com tios cruéis, que o tratam como uma espécie de Cinderela.” (ZANINI, 2008, p.2(2)). A vida da escritora foi romanceada e exposta na internet de tal forma que a aproximou do conto de fadas, atendendo à definição de Edgar Morin (2005, p.26) sobre as produções voltadas para o imaginário, nas quais se associa o arquétipo a personalidades individualizadas. Assim, Rowling foi aproximada a um personagem-tipo: Cinderela.

Segundo Niklas Luhmann (2005), as informações que recebemos sobre nossa sociedade e a comunidade em que vivemos, chegam-nos pelos meios de comunicação. Todavia, sabemos tanto sobre os meios de comunicação que não confiamos nessa fonte. Embora se pretenda envolver todo conhecimento com a etiqueta do duvidoso, faz-se necessário basear-se nele. Para Luhmann, trata-se do efeito de diferenciação funcional da sociedade moderna. Pode-se descobri-lo, refletir teoricamente sobre ele, mas conhecê-lo não significa que se obtém um segredo que se revela. Em vez disso, faz-se necessário entendê-lo como um “valor próprio” ou de um “comportamento próprio” da sociedade moderna (LUHMANN, 2005, p.15-6). Enfim, não se pode confiar plenamente, nem também ignorar as informações veiculadas pelos meios, pois refletem a própria comunicação que se efetiva, autoestrutura e organiza socialmente.

Um dos primeiros julgamentos de valor, no Brasil, da série Harry Potter aparece na *Folha de S. Paulo*, em maio de 2000, sob a forma de comentário realizado pela escritora Ana Maria Machado. Esta escritora, ao ser entrevistada por Cristina Grillo sobre sua premiada produção para o público infanto-juvenil, afirma que o sucesso advém da qualidade, uma vez que os autores brasileiros não dispõem de estratégias de marketing similares a de autores estrangeiros.

Como exemplo dessas estratégias, ela aponta o lançamento mundial da série Harry Potter, sem, contudo, perder de vista o seu valor: “Potter é muito divertido, é um livro muito bom [...]” (GRILLO, 2008, p.2). A visão da escritora difere, portanto, da predominante na mídia, encantada com números e cifras.

Nesse período, acompanhando resenhas diversas na mídia impressa acerca dos lançamentos da Bienal 2000, adquiri dois livros que me pareceram igualmente interessantes, pois com potencial para permitir a ampliação dos horizontes de expectativa dos alunos leitores: *Odisseia*, de Ruth Rocha, e *Harry Potter e a pedra filosofal*, de Joanne K. Rowling. Ambos foram trabalhados com os alunos, seus registros estão nos passaportes e podem ser vistos nos anexos referentes às leituras de 1998 a 2000. A obra de Rowling, a princípio, não foi aceita com euforia por alguns alunos que demonstraram certo descontentamento com tantas páginas para o período das férias de julho. Somente com o lançamento do segundo livro, perceberam que a obra era conhecida, inclusive mundialmente. Entretanto, ainda não havia comentários sobre as premiações recebidas pelos primeiro e segundo livros. Somente em 2001, essas informações foram veiculadas, já incluindo o terceiro livro.

Os livros *Harry Potter e a pedra filosofal*, *Harry Potter e a câmara secreta*, e *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, foram inclusos na seleção dos livros “Altamente Recomendáveis de 2000”, realizada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), na categoria “Altamente Recomendável – Tradução Criança”. Os três receberam o “Prêmio Monteiro Lobato” (FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL, 2001, p.2).

O primeiro livro recebeu no Reino Unido, em novembro de 1998, o mais importante prêmio inglês para literatura infantil e poesia: *Nestlé Smarties Book Prize Gold Medal*. Na Itália, no final deste ano, conquistou o prêmio *Cento*, dedicado à literatura juvenil (BORELLI, 2006, p.44). Estes foram os primeiros de uma série de mais de 50 grandes prêmios internacionais (SITE OFICIAL HARRY POTTER, 2008), distribuídos em diferentes países, Inglaterra, França, Áustria, Alemanha, Espanha, Estados Unidos, entre outros. Em fevereiro do ano seguinte, o livro ganhou o prestigiado *British Book Award* para “Livro Infantil do Ano”, e depois o *Children’s Book Award*.

O segundo livro, publicado pela Bloomsbury em dois de julho de 1998, recebeu neste ano também o prêmio *Nestlé Smarties Book Prize Gold Medal* que também foi conferido ao terceiro livro em dezembro de 1999. Essas premiações fizeram de J. K. Rowling a primeira escritora a ganhar o mesmo prêmio três vezes seguidas. Joanne abriu mão da disputa do prêmio com *Harry Potter e o cálice de fogo*, dando chance para outros livros. Em 2000, Rowling foi eleita “a

escritora do ano” pelo *British Book Awards*. Em janeiro de 2002, *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* ganhou mais um prêmio, o *Whitbread Children’s Book of the Year Award*.

De acordo com Borelli, essas premiações revelam uma persistente tensão entre mercado e campo literário, pois algumas representam exclusivamente o posicionamento da produção nos *rankings* de vendas, tais como: *The Bookseller Author of the Year*, *Publishers Weekly Best Book of the Year*, *New York Public Library (100 Titles for Reading and Sharing)*, *Kids Choice Award (Best Book)*, *North East Scotland Book Award*, *The Guardian Children’s Fiction Prize*, etc. Outras são reconhecidas pelos agentes do campo literário, conferindo à série e à sua autora certa dose de legitimidade e distinção, como por exemplo: *Scottish Arts Council Children’s Book Award*, *Member of the Order of The British Empire*, *Prêmio Príncipe de Astúrias* e *Laurea honoris causa* outorgada pelas *Dartmouth College* (New Hampshire, Estados Unidos), *University of Exeter*, *University of St Andrews*, *Napier University* (Edinburgh) e *University of Edinburgh*, *Honorary Fellow of the Royal Society of Edinburgh* (BORELLI, 2006, p.45).

Contudo para Bourdieu, o reconhecimento de uma obra não advém de quem lhe atribuiu prêmios, dos prêmios em si, da consagração social ou do sucesso comercial. Este até a desmerece perante os críticos inseridos no campo literário que consideram o sucesso imediato como “[...] algo de suspeito: como se reduzisse a oferta simbólica de uma obra sem preço ao simples “toma lá dá cá” de uma troca comercial.” (1996, p.170). O reconhecimento provém do campo social e a forma como ele ocorre é extremamente complexa, porque se efetiva por meio de lutas pelo monopólio da imposição das categorias de percepção e de apreciação legítimas (BOURDIEU, 1996, p.181).

Vale destacar que, se tratando de literatura infantil e juvenil, o reconhecimento para os críticos que se utilizam dos mesmos critérios avaliativos utilizados para a produção literária adulta, inseridos no campo literário, dificilmente ocorrerá, pois veem essa produção como proporcional ao seu público: menor.

Para Borelli (2006, p.46), a dialética, entre prêmios provenientes de inúmeras vendas em países e idiomas diversos, e prêmios de instituições veiculadas ao campo literário, indica que as fronteiras entre mercado e campo não são tão excludentes.

Ao se refletir sobre a produção de Dupré, basta lembrar que ela se efetiva pela editora Ática. A de Rowling, na Inglaterra, pela Bloomsbury, e no Brasil, pela Rocco. Para Bourdieu (1996, p.190), a escolha do local de publicação determina a posição no campo de produção. Assim, essas editoras, voltadas para a produção de *best-sellers*, descompromissadas com a vanguarda ou com os investimentos a longo prazo, também determinam o espaço que a produção dessas escritoras ocupa nesse campo: o de mercado. Advém da escolha acertada das

escritoras do lugar de publicação, no sentido amplo, o seu sucesso mercadológico no campo de produção, pois essas editoras lhes garantem um público adequado.

3. As determinações do meio social nas eleições de obras

A modernidade é a coexistência contraditória [...]. Ela é uma prisão, uma stahlhartes Gehäuse, segundo a expressão de Weber, mas também uma promessa de autonomia; ela é o reino da racionalidade instrumental que submete o homem aos imperativos do sistema, mas também a prefiguração de uma humanidade mais livre.

Sérgio Paulo Rouanet²¹

O fato de constar em listas de “Os mais vendidos” não é exclusivo da série Harry Potter. Em 1997, a *Folha de S. Paulo* fornece uma tabela dos livros mais vendidos no Brasil, excetuando as vendas ao governo, na qual a obra *A ilha perdida*, de Dupré, figura em primeiro lugar (vide anexo 22 – Tabela XX).

Essa lista situa-se no Caderno Cotidiano da *Folha de S. Paulo* que traz, em 12 de outubro de 1997, matérias da área de Educação sobre as leituras realizadas por jovens leitores tanto nas escolas públicas, quanto nas particulares de São Paulo, como o Colégio Bandeirantes e a Escola da Vila, no Butantã. As matérias sobre as escolas privadas elencam também obras como *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, e *O apanhador no campo de centeio*, de Jerome David Salinger, que os jovens das escolas privadas afirmam terem lido, embora não sejam as mais vendidas.

Analisar a lista de “Os mais vendidos”, fornecida pela *Folha*, em 1997, justifica-se porque se trata do ano que antecede o início da pesquisa que embasa esta tese. Essa lista, ao apresentar *A ilha perdida* em primeiro lugar, com 2,6 milhões de exemplares, justifica o porquê de, na 4ª série, oito alunos terem conhecido a coleção “Cachorrinho Samba”, composta pelas obras *A ilha perdida*, *Cachorrinho Samba*, *Cachorrinho Samba na fazenda*, *A montanha encantada* e *Cachorrinho Samba na floresta*, e elucida a permanência das obras da autora nas escolhas efetuadas em 1998, 1999 e 2000. As obras de Dupré, inseridas na modalidade 1, obtiveram 100% de aceitação. *A ilha perdida* foi lida por um aluno, na modalidade 1, em 1999; *A mina de ouro*, por seis, em 1998, e por cinco, em 1999; *O cachorrinho Samba*, por três alunos, em 1998, ano em que um desses leitores prosseguiu com a leitura de: *O cachorrinho Samba na fazenda* e

²¹ (ROUANET, 2003, p.64).

O cachorrinho Samba na floresta. A obra *A montanha encantada* foi lida por um aluno, em 1998, e por dois, em 1999. *Éramos seis* foi lida por dois, em 2000. Assim, Dupré permanece nas suas “eleições” que, por sua vez, refletem as realizadas pelo meio social em que vivem, no qual, as obras dessa autora são populares.

Para Horkheimer e Adorno (2002, p.197), o consumo pautado por estatísticas ignora que nos cálculos das probabilidades há sempre ideologia. A busca dos alunos por aquilo que é aceito pela maioria não representa uma busca individual, antes a planificação. Assim, na recepção dos bens culturais, em lugar do prazer estético prevalece a ideia de tomar parte, de “estar em dia” com aquilo que a maioria elege. Contudo, é natural que os jovens busquem produtos que os identifiquem com os seus pares. Para Diana Corso e Mário Corso, “[...] é melhor conhecer um produto de qualidade duvidosa e sofrer seus efeitos, do que se sentir excluído de um grupo por não poder falar sobre o assunto.” (2006, p.305). A solução recai, então, em não excluir o jovem do que seu tempo lhe oferece, mas também selecionar e ofertar alternativas a essa produção, elaborar com ela uma crítica. A preocupação provém da constatação de que alguns jovens, distanciados de um trabalho centrado sobre o diálogo e a dialogia, compromissado com a sua formação como leitor, não terão contato com outras produções além daquelas que a indústria cultural já lhes oferece.

Durante a pesquisa pude perceber que tanto a afirmação, de Diana Corso e Mário Corso, de que: “não há produto bom o suficiente que salve uma criança do isolamento” é válida, quanto a de que o contrário também: “[...] não há um produto ruim o bastante que possa prejudicar aquela que estiver conectada com um ambiente estimulador.” (CORSO; CORSO, 2006, p.305). Justifica-se, então, a busca por transformar a sala de aula em um ambiente propício para leitura e o diálogo, onde os interesses de leitura são considerados, e há ofertas variadas de obras literárias.

Em relação aos interesses de leitura dos alunos, pôde-se observar pontos coincidentes com os levantados por Arnaldo Cortina, embora este estude especificamente as preferências dos adultos por determinadas obras catalogadas, de 1966 a 2004, em listas de “Os mais vendidos” nos jornais brasileiros *Leia e do Brasil*. Por exemplo, a obra *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder. Essa obra foi lida espontaneamente em 2001, com 100% de aceitação, por uma aluna. Para Arnaldo Cortina, a eleição da obra de Gaarder, pelo homem da década de 1990, denota a busca por conhecimento que o aprimore individualmente.

A procura por entretenimento, que o satisfaça individualmente e imediatamente, foi detectada, pelo pesquisador (2006), em eleições de obras, nas décadas de 1990 e de 2000, compostas por narrativas de aventura, fantasia e/ou humor. Apesar de coincidir com sua

pesquisa as da série Harry Potter e *O Senhor dos Anéis*, de Tolkien, essas obras não foram eleitas espontaneamente pelos alunos. A primeira obra da série Harry Potter foi lida por sugestão da professora, em 2000, e obteve, entre 49 alunos, 98% de aceitação, também a primeira da trilogia de Tolkien, foi lida, em 2001, inserida na modalidade 3, por 10 alunos, com 90% de aceitação.

Cortina (2006) observa também a preferência pelas biografias, denominadas por livros de memória. Coincide com a pesquisa do autor a obra *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, bem classificada entre os mais vendidos dos anos 1960 e 1970. Esta obra foi lida na modalidade 3, em 1999, por 20 alunos e obteve 80% de aceitação. Para compreender a preferência do leitor brasileiro contemporâneo que, Cortina afirma ser proveniente de seu individualismo, o pesquisador embasa suas afirmações em Lipovetski: “[...] o narcisismo não designa apenas a paixão do conhecimento de si mesmo, mas também a paixão da revelação íntima do Eu como, aliás, testemunham a atual avalanche de biografias, de autobiografias e a psicologização da linguagem política.” (2005 apud CORTINA, 2006, p.142).

Faz-se necessário destacar que os alunos, graças a sua idade, quando leem, demonstram interesse por narrativas de aventura e curiosidade por relatos de memórias, principalmente de outros adolescentes como eles.

A obra de José Mauro de Vasconcelos, apontada por Cortina (2006) como *best-seller*, desvenda uma realidade que não é posta em relevo nas obras com fins escolares, pois apresenta a família e os adultos que a compõem como seres mais humanos, pois cometem equívocos, injustiças, não compreendem as crianças e os jovens que os cercam.

Também, na série Harry Potter, a família que abriga o protagonista está longe de ser idealizada como capaz de fornecer segurança, aconchego, carinho e proteção. Como, na obra de Tolkien, também na de Rowling, os protagonistas, embora frágeis, fornecem lições de criatividade, coragem e caráter que outros personagens mais capacitados não conseguem apresentar ao jovem leitor.

Os interesses de leitura dos alunos também coincidiram com os levantados por Bruna L. Biasioli (2007), em sua pesquisa a respeito do perfil do leitor de literatura infanto-juvenil na década de 1980, e entre 1994 e 2004. Biasioli desenvolve seu trabalho, tendo por base o de Arnaldo Cortina (2006). Desse modo, a pesquisadora utilizou como fontes de consulta, para a década de 1980, os mesmos jornais que Cortina: *Brasil* e o *Leia*, contudo, com enfoque na criança e no jovem leitor; e para o período de 1994 a 2004, as revistas *Veja* e *Época*.

Biasioli afirma que notou mudança nos interesses dos jovens leitores, principalmente, nos índices de procura por obras infantis e juvenis. Esses índices, na década de 1980, revelaram que

entre “Os mais vendidos” apareciam sete obras infantis e apenas três juvenis. Já no período de 1994 a 2004, há uma alteração, constam cinco obras infantis e cinco juvenis. Ela acredita que essa mudança pode ser relacionada à série Harry Potter que despertou o interesse pela leitura entre jovens de muitos países, inclusive do Brasil (2007, p.104).

Entre os livros “mais lidos” da década de 1980, conforme Biasioli (2007, p.100), na categoria infantil, coincide com as eleições dos alunos: *O menino maluquinho*, de Ziraldo A. Pinto, lido, na modalidade 1, por 18, em 1998; um, em 1999; e por outro, em 2000, com 100% de aceitação. E, na categoria juvenil, *O mistério do cinco estrelas*, lido por oito alunos, em 1998, e dois, em 1999; e *O rapto do garoto de ouro*, lido por um aluno, em 1999. Ambos de Marcos Rey, lidos, na modalidade 3, com 100% de aceitação.

Embora eleita pela professora, outra obra coincide com a pesquisa de Biasioli, *O homem que calculava*, de Malba Tahan. Para a autora, a eleição dessa obra revela o interesse por cultura/educação. A obra de Malba Tahan foi lida em sala de aula, em 1999, com 90% de aceitação. A minha intenção, ao propor essa leitura aos alunos, foi a de lhes permitir uma revisão de seus conceitos prévios de que a matemática e os cálculos não possuem relações com a vida, por isso são aborrecidos.

Para Biasioli (2007), essas obras apontam interesses por gêneros diversos, mas predomina em sua pesquisa respectivamente, entre as crianças, o interesse pela comédia, com inter-relação entre o código visual e o escrito; e entre os jovens, pela aventura e pelo suspense associados ao desvendar segredos da narrativa policial. A obra de Ziraldo, conforme Biasioli, obteve sucesso pela projeção do leitor no protagonista irreverente, ousado, alegre e divertido, enfim, cativante para a criança. Também pelo emprego do recurso da poeticidade. As obras de Marcos Rey, para Biasioli, são atraentes porque despertam a curiosidade na apresentação da aventura e do mistério provenientes da narrativa policial.

A obra de Ziraldo inovou a concepção de infância, ao apresentar um protagonista que, embora sofra com alguns conflitos existenciais causados pelo convívio em família, possui potencialidades que lhe permitem encontrar caminhos e soluções. Vale destacar que essa obra também cativou leitores de todas as idades os quais, por sua vez, também se reconheciam nas peripécias e comportamentos do protagonista.

Para Biasioli (2007), no período entre 1994 e 2004, aparecem como sucesso de vendas as seguintes obras: *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry, na categoria infantil; e *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, de J. K. Rowling, na categoria juvenil. Ela alerta para a mudança de interesses, predominando o gênero fantasia tanto entre as crianças, quanto entre os jovens da década de 1990 e de 2000. Aponta, como fator de identificação dos jovens com a obra de

Rowling, a exploração de temas cativantes que lhes interessam, tais como: namoro, amizade e descobrimento de si mesmo.

Essas obras também coincidem com as eleições dos alunos. A obra de Saint-Exupéry foi lida por oito: sete, em 1999, e um, em 2000, na modalidade 1, com 100% de aceitação; *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* foi lida por um, em 2000, obtendo também 100% de aceitação. Pode-se observar que, se a fantasia foi preponderante, não houve abandono do gosto pela poeticidade, com a aceitação da obra de Saint-Exupéry, e pelo autoconhecimento. Como o protagonista de Ziraldo, o do de Saint-Exupéry também é cativante, justamente, porque mais humano, capaz de sofrer, de se angustiar e de realizar descobertas que apontam caminhos para seus conflitos existenciais. Durante a realização de suas performances, descobre suas potencialidades e seus limites. As obras da série Harry Potter, por sua vez, também apresentam um protagonista irreverente, mais humano, envolto em mistérios, enigmas e peripécias provenientes da narrativa de aventura que, ao desenvolver performances, também faz descobertas a respeito de suas competências e de suas origens. Vale destacar que a fantasia presente nessas obras, mediada pelo elemento de procedência fantástica, emancipa seu leitor, pois aguça sua capacidade crítica em relação à sociedade que o circunda, enquanto amplia sua capacidade imaginativa, fornecendo-lhe subsídios para a experiência do real.

Ao confrontar as obras classificadas como mais vendidas pela *Folha* com as eleições dos alunos, de 1998 a 2000, pode-se notar que há também coincidências. A partir de 2000, quando eles passam a adquirir seus livros pela internet, o índice dessas obras mencionadas como mais vendidas, situadas em sites que os jovens frequentam ou em listas de livrarias virtuais, aumenta. Desse modo, aparecem em suas catalogações obras destinadas ao público adulto como as da série *Ramsés*, de Cristian Jacq, *O diário de um magro*, de Mário Prata, entre outras. Assim, pode-se observar que a escola não é impermeável à mídia e à oferta de mercado. Essa percepção é evidenciada pela área de Publicidade e Propaganda, principalmente, após o sucesso da série Harry Potter, quando as editoras passam a notar o jovem como um consumidor em potencial que independe da escola para eleger seu objeto de consumo. Vale destacar que a série *Ramsés*, desdobrada em seus dois primeiros exemplares: *Ramsés: o filho da luz*; e *Ramsés: o templo de milhões de anos*, também aparece nas listas de “Os mais vendidos”, fornecidas pela *Veja*, durante o ano de 2000. Esses dois volumes foram lidos espontaneamente por um aluno, em 2000, que prosseguiu com: *Ramsés: a batalha de Kadesh*; *Ramsés: a dama de Abu-Simbel*; e *Ramsés: sob a acácia do ocidente*. Todos os exemplares obtiveram 100% de aceitação.

A grande preocupação de pais e educadores com a internet como fator de afastamento do jovem da leitura, no final da década de 1990, justifica-se, pois esse meio de comunicação

sequestra, assim como a televisão, o videogame etc., horas de leitura. Por outro lado, não impede que o jovem leia acerca de vários assuntos e faça descobertas a respeito de obras disponíveis que lhe interessem. Nesse cenário, cabe à escola o papel de formar o leitor crítico, capaz de eleger obras com propriedade entre o que é ofertado, pois não há como proibi-lo de conhecer e consumir o que o mercado oferece. Aliás, para Diana Corso e Mário Corso (2006, p.305), a proibição resultaria apenas em valorização de algo que não o merece ou atribuição de um segredo interdito.

De acordo com Renato Ortiz (2001, p.164), com o advento da indústria cultural, o termo popular se reveste de outro significado: o que é mais consumido. Assim, o consumo passa a ser a categoria, por meio da qual se mede a relevância de um produto cultural.

Na lista fornecida pela *Folha*, a obra *Para gostar de ler* – vol. 1 aparece em segundo lugar, com 1,4 milhões de exemplares. Composta por crônicas literárias de Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Rubem Braga, a obra obteve 100% de aceitação entre os alunos, em 1998, quando seus textos foram lidos, interpretados e discutidos em sala de aula.

O mistério do Cinco Estrelas, de Marcos Rey, obra que aparece em terceiro lugar na lista, com 1,3 milhões de exemplares, foi lida por 10 alunos, oito em 1998, e dois em 1999, e obteve 100% de aceitação. O sucesso de Marcos Rey aparece nas catalogações de suas obras, na modalidade 3, todas com 100% de aceitação: *Doze horas de terror* foi lida por oito alunos, um, em 1998, sete, em 1999; *Corrida infernal*, por quatro, dois, em 1999, e dois, em 2000; *O rapto do garoto de ouro*, por um, em 1999; *Gincana da morte*, por dois, em 1999; *Um cadáver ouve rádio*, por cinco, em 1999; e *Sozinha no mundo*, por um, em 1999.

As obras *A droga da obediência* e *A marca de uma lágrima*, de Pedro Bandeira, ocupam respectivamente os oitavo e nono lugares, com 650 mil e 580 mil exemplares. *A marca de uma lágrima* foi lida por sete alunos, em 2000, e obteve 100% de aceitação. Entre suas obras, inseridas na modalidade 1, somente uma não obteve 100% de aceitação: *Brincadeira mortal*, lida por três alunos, com 66,6%, um, em 1999, e dois, em 2000. *Mariana* foi lida por três alunos, em 2000; *Descanse em paz meu amor*, por sete: dois, em 1999, e cinco, em 2000; *Prova de fogo*, por um, em 2000; e *Mais respeito, eu sou criança*, também por um, em 1999.

Nó na garganta, de Mirna Pinsky, aparece em décimo terceiro e último lugar com 128 mil exemplares, atrás de *O mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder, com 390 mil, e de *A ladeira da saudade*, de Ganymédes José, com 300 mil. A obra de Mirna Pinsky foi lida, na modalidade 1, por três alunos, um, em 1998, e dois, em 1999, e obteve 66,6% de aceitação.

De Ganymédes, inseridas na modalidade 1, aparecem nos passaportes três obras. Dessas, somente *Vivi Pimenta*, lida por um aluno, em 1999, obteve 60% de aceitação; as demais: *Vivi Pimenta topa o desafio* lida por dois, em 1998; e *Vivi Pimenta e um caso complicado*, por três, em 1999; alcançaram 100% de aceitação.

A presença dos autores que voltam sua produção ao público jovem não é aleatória, pois eles detêm certo reconhecimento social que lhes foi conferido por meio de premiações diversas.

Mirna Pinsky recebeu o Prêmio Jabuti de Literatura Infantil duas vezes, em 1981, por *As muitas mães de Ariel*, e em 1995, por *Carta errante/avó atrapalhada/menina aniversariante*. Pinsky obteve o Prêmio Governador do Estado de São Paulo, pelas obras: *Balada ao menino de areia*, em 1964, na categoria Estímulo/Poesia; *Para minha avó na sala*, em 1965, na categoria Estímulo/Crônica; *Ode ao menino morto*, também em 1965, Menção Honrosa na categoria Poesia. A autora mereceu pelas obras: *Greve na vilazinha*, em 1965, Menção Honrosa do Prêmio Christina Malburg, na categoria Teatro Infantil; *O banquete de pimentão*, em 1969, Menção Honrosa do Prêmio “Narizinho” da Comissão Estadual de Teatro de São Paulo, na categoria Teatro Infantil. Destaca-se, entre os prêmios recebidos, o 1º Prêmio de Literatura Infantil do Instituto Nacional do Livro/MEC, Brasília, em 1982, pela obra *O barril*.

Ganymédes recebeu vários prêmios, destacam-se: o Prêmio de Literatura infantil, em 1975, fornecido pela Associação Paulista de Críticos de Arte – APCA; Prêmio João de Barro, em 1982, pela Prefeitura de Belo Horizonte; e em parceria com Giselda Laporta Nicolelis, em 1985, o Prêmio Jabuti, na categoria Literatura Juvenil, por *Awankana*.

Marcos Rey recebeu o Prêmio Jabuti de Romance, em 1967, pela obra destinada ao público adulto *O enterro da cafetina* e, em 1988, foi eleito para a Academia Paulista de Letras - APL.

Pedro Bandeira, em 1986, recebeu o Prêmio Jabuti, por *O fantástico mistério de Feiurinha*; no mesmo ano, o Prêmio de Melhor Livro Juvenil concedido pela APCA, por *A marca de uma lágrima*.

As obras de Mirna Pinsky, de Marcos Rey e *Para gostar de ler* – vol. 1, presentes na lista fornecida pela *Folha*, constam no site da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, na lista dos livros “Altamente Recomendáveis”. *Para gostar de ler* – vol. 1 também foi inserido nessa lista em 1978.

O quadro apresentado pela *Folha* insere como obras consideradas clássicas, diferenciadas pelo símbolo de um livro em destaque: em quarto lugar, *O cortiço*, de Aluísio Azevedo; em quinto, *Iracema*, de José de Alencar; em sexto, *Dom casmurro*, de Machado de Assis; em sétimo, *Senhora*, de Alencar; e em décimo, *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel A.

de Almeida. Pode-se observar que as obras destacadas como clássicas são àquelas presentes nas listas de vestibulares, justamente por isso são interessantes para as editoras. Essas obras possuem vendagem assegurada e permitem elevadas tiragens sem pagamento de direitos autorais, pois já se passaram mais de cinquenta anos da morte de seus autores.

No rodapé da tabela se observa que as obras *O cortiço*, de Aluísio Azevedo; *Iracema*, de José de Alencar; *Dom casmurro*, de Machado de Assis; e *Senhora*, de Alencar; estão sinalizadas com dois asteriscos dispostos após seus títulos. Eles indicam que essas obras são editadas pela Ática, na série “Bom Livro”, e por outras editoras como Atual, Companhia das Letras e Moderna. Logo, por grandes editoras cientes do sucesso editorial que essas obras representam.

Há uma mescla entre obras destinadas ao público infantil e juvenil, ao vestibular e ao público adulto. Essa mescla, entretanto, é apenas aparente. Ela reflete a homogeneização da produção determinada pelo consumo que, para Edgar Morin (2005, p.42), atenua barreiras entre idades e classes sociais.

Conforme Teixeira Coelho (2006, p.81), no Brasil, as desigualdades gritantes, que prevalecem na divisão de renda, impedem a existência de uma sociedade homogênea de consumo. O que há, então, são bolsões de consumo em certas regiões ao lado de grupos voltados para o subconsumo e de outros entregues ao desespero da simples sobrevivência.

Refletir sobre quais são as obras que recebem o símbolo de clássicas, revela uma produção que, embora possua qualidades literárias, está toda centrada no século XIX e, acaba sendo eleita não por se constituir de objetos artísticos, mas porque apropriada pelos exames vestibulares. Denotando que, às vésperas do século XXI, ainda não constam, nessa lista do final da década de 1990, as produções referentes ao século XX.

A lista conota, por sua vez, o trabalho escolar desenvolvido no ensino de Literatura, do 1º ao 3º colegial, nas escolas, destinado à leitura de obras canônicas, aceitas pelos professores, pois lidas por eles nos cursos de Letras, analisadas à exaustão pela crítica, reconhecidas porque, material de pesquisas acadêmicas em nível de pós-graduação, se tornam temas de debates em congressos, simpósios e seminários; artigos científicos; resenhas; comunicações etc. Pode-se refletir sobre o universo de leitura desses professores que não adentra o século XX. Por outro lado, se os professores de Literatura do ensino médio leem obras contemporâneas, como poderão desenvolver trabalhos se elas não são percebidas pelas universidades? Os próprios alunos do ensino médio as rejeitam, porque não são leitores e não devem “desperdiçar seu tempo” com aquilo que “não cai no vestibular”.

O fato é que há necessidade de pesquisas junto aos professores e poucos deles estão dispostos a enfrentar as críticas apresentadas pelos pais de alunos em reuniões pedagógicas, nas

quais se condenam obras como *Menino de engenho*, de José Lins do Rego. Alguns professores, principalmente de cursinhos pré-vestibulares, não se sentem seguros para desenvolver um trabalho diverso com a leitura que permita aos alunos uma concepção de que ler não representa “perder tempo” e a Literatura não existe em função do vestibular.

A destinação de romances clássicos ao ensino médio é resultante da reforma implantada no começo da década de 1970, quando o ensino destinado às crianças e aos jovens dividiu-se em fundamental, obrigatório com duração de oito anos, e médio. Como os professores, em suas indicações de leitura, oscilavam entre obras para crianças e adultos, devido à recente reforma do ensino e à ausência de estabilidade de procedimento na eleição de livros ou leituras para a sala de aula, alguns procedimentos foram adotados, conforme propostas pedagógicas apresentadas pelo Estado. Assim, optou-se por eleger os chamados clássicos da literatura brasileira, como obras de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo e Machado, no nível médio, sendo considerados inadequados à formação de leitores e mais adequados aos estudantes que possuem competência de leitura. Conforme Zilberman (2005, p.51), essa alteração afetou significativamente o mercado editorial brasileiro, com consequências benéficas para o crescimento da produção destinada ao público da literatura infantil.

Na lista fornecida pela *Folha* destaca-se uma única obra contemporânea *O mundo de Sofia*, destinada em sua origem ao público adulto, mas apropriada pelos jovens e, às vezes, por seus professores de Filosofia e/ou de História, no ensino médio e/ou na última série do fundamental, por se constituir como um minicurso de Filosofia. Trata-se de um sucesso editorial, pois se configura como um produto híbrido que tanto diverte quanto instrui, logo possui dupla função. O sucesso de Gaarder está representado nas eleições dos alunos, mas com outra obra: *Através do espelho*, lida pela aluna, cujo passaporte do leitor é apresentado nesta tese, com 100% de aceitação, em 1999, na modalidade 1. É válido observar que *O mundo de Sofia* também aparece nas listas de “Os mais vendidos” fornecidas pela *Veja* durante o ano de 2000.

Desse modo, pode-se observar que a realidade representada na lista da *Folha* e nas listas da *Veja*, no ano de 2000, também está presente nas eleições dos alunos, no ensino de Literatura e nas sugestões dadas por mim, como por exemplo, da obra de Marcos Rey e *Para gostar de ler* – vol. 1 e das obras de J. K. Rowling. Entretanto, pode-se notar que na lista não aparecem obras de Lobato, Ana Maria Machado, Bojunga, Oscar Wilde, Edgar A. Poe etc., representando o espaço que o mercado confere, no final da década de 1990, a esses autores e às suas obras.

Pode-se observar que, na lista da *Folha*, entre as obras exclusivamente destinadas ao público infantil e juvenil, no final da década de 1990, a editora Ática detém os três primeiros

lugares com a obra de Dupré, *Para gostar de ler* – vol. 1 e de Marcos Rey. Tanto *A ilha perdida*, quanto *O mistério do cinco estrelas* pertencem à série “Vaga-lume” e representam sucessos de vendas da Ática, graças à aceitação que obtêm entre os jovens e seus professores. O mesmo fenômeno ocorre com *Para gostar de ler* – vol. 1, de coleção homônima, pertencente a uma série que, em 2006, apresenta 41 volumes e já está desdobrada em “Para gostar de ler júnior”, com cinco volumes. Essa série, composta por crônicas, fábulas, lendas, contos e poemas, congrega autores que têm aceitação tanto junto ao público juvenil, quanto ao adulto. Além disso, a série possui ilustrações e projeto gráfico atraentes para o jovem leitor. Dessa forma, deduz-se que a função editorial influencia, conforme Tânia Dauster (2000, p.3), a leitura como produtora de significado, na medida em que o sentido dado pelo leitor é marcado pelo suporte do texto, já que o livro é um objeto composto pelas formas de diagramação, edição, ilustração e composição da capa. Todos esses elementos, por sua vez, supõem dispositivos culturais, visão de mercado e de público a ser conquistado.

Um exemplo dessa função editorial pode ser notado na estratégia de publicação de Christopher Little por ocasião da produção da capa do primeiro livro da série Harry Potter. Ele solicitou à escritora que alterasse seu nome, Joanne Rowling, incluindo antes do sobrenome outro nome e os apresentasse somente com as iniciais, pois os meninos se recusariam a ler um livro escrito por uma mulher. Joanne incorporou o K., de Kathleen, homenageando assim sua avó (SMITH, 2003, p.105).

As estratégias de publicação também apareceram nas capas, destinadas ao público adulto europeu, produzidas pela Bloomsbury. Este público não desejava ser visto, lendo um livro destinado ao público infantil e juvenil²².

Essa estratégia de publicação da editora inglesa se manteve até o último exemplar da série. Para Sandra Reimão (2004, p.92), a leitura de livros implica em um ato que sofre certa pré-configuração e pré-orientação. Conhecer, pelo site da Bloomsbury, as diferentes capas, representa ter acesso a informações midiáticas referentes a essa pré-codificação implícita ao ato de ler que denota, por sua vez, o preconceito do público adulto em relação à produção destinada ao jovem. Embora esse público anseie por apropriar-se dessa produção, teme ser associado a ela.

Observando a lista da *Folha* (OS MAIS VENDIDOS, 1997), verifica-se que a editora Moderna aparece em segundo lugar com duas obras de Pedro Bandeira e uma de Ganymédes

²² Como interessa neste trabalho, sobretudo, os dois primeiros exemplares da série, apresenta-se no anexo 22.1 e 22.2, respectivamente, as capas do primeiro e segundo livros. Outras capas podem ser vistas no site: www.bloomsbury.com/HarryPotter.

José, respectivamente: *A droga da obediência* pertencente à coleção “Karas”; *A marca de uma lágrima* e *A ladeira da saudade*, à coleção “Veredas”. Ambas coleções são atraentes para os jovens leitores, pois destinam-se a aventuras, romances e mistérios. A coleção “Karas” gera fidelidade na leitura, por meio da apresentação de um grupo fixo de jovens protagonistas, formado por cinco estudantes que vivenciam aventuras envolvendo enigmas e mistérios.

A editora Atual ocupa o terceiro lugar com Mirna Pinsky. Sua obra insere-se na coleção “Entrelinhas”, voltada para a reflexão e para uma literatura engajada, que sugere debates em sala de aula. Inicialmente, a obra *Nó na garganta* foi editada pela Brasiliense, a partir de 1986, pela Atual. Entretanto, em 1998, essa editora foi adquirida pela Saraiva. Perseguir as mudanças de editoras pelas quais passam as obras infantis e juvenis permite observar as oscilações desse mercado editorial específico que, a partir de 2000, demonstra amplo crescimento advindo de sucesso nas vendas, adquirido graças a investimentos no setor.

Embora a obra de Gaarder não seja voltada ao jovem, ele se apropria dela. Editada pela Companhia das Letras que aparece em quarto lugar, *O mundo de Sofia* agrada ao leitor e gera fidelidade, pois ele prossegue com a leitura de outras obras desse autor. A mesma aluna que leu *Através do espelho*, em 2000, prosseguiu, em 2001, com *O mundo de Sofia*. Com a apresentação oral desta obra para a sala, ela conseguiu despertar o interesse dos colegas, motivando outros dois também a lerem essas duas obras de Gaarder. Assim, a lista reflete, além das vendas, o *ranking* das editoras no mercado de literatura infantil e juvenil.

Esse dado pôde ser comprovado pela matéria da *Folha de São Paulo* que, em 2001, anunciou no caderno Mais!, os resultados de uma pesquisa realizada nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, pelo Datafolha. A pesquisa procurou detectar quais livros lidos no ano anterior, em 2000, eram lembrados por frequentadores de livrarias. Para tanto, selecionou como espaço para a coleta de dados 18 livrarias das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro (Belas Artes, Fnac (duas lojas), Laselva, Livraria da Vila, Nobel, Saraiva (duas lojas) e Siciliano (duas lojas), em São Paulo; Eldorado, Letras e Expressão, Siciliano (duas lojas), Sodiler (duas lojas) e Saraiva (duas lojas), no Rio de Janeiro). A motivação para a eleição deveu-se à possibilidade de contemplar tanto as principais redes, quanto as livrarias sem filiais. Na seleção, considerou-se a localização da loja, em shopping, aeroporto ou rua. Utilizou-se como metodologia o flagrante de compra: abordou-se o entrevistado logo após a aquisição de um livro. As entrevistas, com 1.025 compradores que adquiriram um total de 1.465 exemplares, foram realizadas nos dias 27, 29 e 31 de março, no horário de funcionamento das lojas.

Entre os que leram e gostaram de um livro (65%), duas obras foram mais mencionadas e ficaram empatadas em primeiro lugar com 3% das indicações: *O mundo de Sofia* e *Harry Potter*

e a pedra filosofal (“O MUNDO DE SOFIA” E “HARRY POTTER” SÃO OS MAIS LEMBRADOS DE 2000, 2001). O Datafolha diagnosticou que o primeiro foi eleito por quem tem até 25 anos (5%) e por quem possui pós-graduação. Já o livro de Rowling foi eleito pelas entrevistadas (4% contra 1% do sexo masculino), por quem tem até 25 anos (5%) e não possui curso superior (4%). Entre os entrevistados, 5% não gostaram do que leram e 14% não leram livro algum. Considerando separadamente as duas cidades, a pesquisa apontou também que a obra *Harry Potter e a pedra filosofal* foi mais bem aceita no Rio, e *Estação Carandiru*, de Drauzio Varela, em São Paulo. As listas de “Os mais vendidos” da *Veja*, de 2000, também trazem, entre “Os dez mais”, tanto a obra de Jostein Gaarder, quanto a de Drauzio Varela.

Em um desdobramento da pesquisa do Datafolha, solicitou-se aos entrevistados que apontassem um livro que tivesse marcado as suas vidas (O LIVRO DE CABECEIRA, 2001). Entre os entrevistados, 63% já haviam lido um livro que os marcara. Desses, 4% indicou *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry, que apareceu em primeiro lugar, à frente de *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, com 3% das respostas. Em São Paulo, a obra de Saint-Exupéry obteve menções predominantes entre as mulheres (3% contra 1%) e, no Rio de Janeiro, entre os homens (6% contra 5%). Confrontando esses dados com as catalogações dos alunos, pode-se observar que a obra *O pequeno príncipe* também foi lida, em 1999 e em 2000, obtendo 100% de aceitação.

Na lista apresentada pela *Folha*, em 1997, as obras consideradas clássicas são publicadas por editoras diversas em coleções “Bom Livro”, “Eu leio”, “Reencontro”, “Clássicos” etc. Além disso, aparecem sob a forma de adaptações diversas comentadas ou não, margeadas por rodapés explicativos, destinadas tanto ao público jovem quanto ao adulto. A própria *Folha* e também o *Estadão* publicam, em 1997, coleções que incluem essas obras apresentadas como motivação ao leitor para aquisição do jornal ou de assinaturas e/ou fidelização dos assinantes.

A *Folha* publica na coleção “Biblioteca Folha” formada por 27 volumes, pela Publifolha, de São Paulo, e pela Ediouro, do Rio de Janeiro, as obras *Iracema* (vol.3) e *Senhora* (vol.19), de José de Alencar; e *Dom Casmurro* (vol.20), de Machado de Assis. As obras de Alencar apresentam biografia do autor e notas explicativas de M. Cavalcanti Proença. A de Machado possui biografia também de Proença, com estudo introdutivo e notas de Afrânio Coutinho e introdução de Ivan Cavalcanti Proença. Pode-se observar que a eleição de críticos literários reconhecidos é intencional, pois os textos produzidos por estes agregam valor simbólico aos volumes, uma vez que detêm conhecimentos específicos de literatura e de teoria solicitados pelos exames vestibulares. Para Dwigth Macdonald (1971, p.147), a apropriação pela indústria cultural de discursos provenientes de grupos formados por especialistas é resultante da

percepção desta indústria da existência de outros públicos diversos no próprio público de massa. E, atendê-los, pode ser comercialmente vantajoso. Assim, o que prevalece na montagem dos exemplares da *Folha* não é o gosto do público-alvo a que a produção se destina, antes o valor de uso. Essa destinação para os vestibulares aparece na quarta capa de todos os volumes. No volume 19, que contém a obra *Senhora*, de Alencar, pode-se ler: “Este livro é entregue gratuitamente com a compra da edição de quinta-feira do jornal Folha de S. Paulo mais a Apostila de Exercícios número 19 da coleção Biblioteca Folha.” (In: ALENCAR, 1997).

O Estado de S. Paulo publica na coleção “Ler é Aprender”, em vinte volumes, pela editora Klick, as obras: *Memórias de um sargento de milícias* (vol.13), de Manuel Antonio de Almeida; *Senhora* (vol.12), de Alencar; *O cortiço* (vol.16), de Aluísio Azevedo; e *Dom Casmurro* (vol.2), de Machado. A destinação das obras para o vestibular é também evidenciada na quarta capa. Nesta valoriza-se também o preparo para o ingresso em uma faculdade específica, revelando que essa instituição agrega valores sociais que, ao tornarem-na reconhecida, aumentaram a concorrência para vagas em seus cursos. Trata-se da Universidade de São Paulo - USP. No volume 2, *Dom Casmurro*, encontra-se:

Com o lançamento da coleção LER É APRENDER, o jornal O Estado de S. Paulo brinda seus leitores com grandes clássicos da Literatura em Língua Portuguesa. Seus títulos são presença obrigatória em toda boa biblioteca, fazem parte dos currículos de 1º e 2º graus das escolas de todo o país e são indicados para o vestibular. *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, é uma das obras indicadas para o vestibular da Universidade de São Paulo (USP). No final do livro, a seção É Help! – Para Entender *Dom Casmurro*, destinada aos estudantes, traz dados sobre a vida e a obra de Machado de Assis e um estudo detalhado sobre este título. (In: MACHADO DE ASSIS, 1997).

Cada volume apresenta um consultor que se dedica ou ao ensino de Literatura em cursinhos pré-vestibulares ou em colégios conhecidos pela competência em aprovações de alunos nas melhores faculdades. Dessa forma, *Dom Casmurro* possui como consultor Roberto Alves, do Colégio Logos, de São Paulo; *Memórias de um sargento de milícias* e *Senhora*, Ivan Teixeira, do curso Anglo Vestibulares e doutor em Literatura Brasileira pela USP; *O cortiço*, Mário Auriemma Higa, do Colégio do Carmo, de São Paulo e de Santos. Além disso, a coleção possui um consultor técnico, poeta e professor de Literatura no Colégio Logos e no curso Anglo Pré-Vestibulares de São Paulo, Frederico Barbosa. Pode-se perceber que o reconhecimento desses consultores não advém de suas titulações acadêmicas ou do desenvolvimento de pesquisas e suas conseqüentes produções científicas, antes da experiência no ensino de Literatura que lhes faculta habilidade em fornecer as repostas “certas” solicitadas pelos vestibulares acerca das obras consideradas clássicas. Em consonância com Eco (2001, p.65), o

problema não reside no produto, mas no modo de fruição. Se, por um lado, há democratização, acesso às obras clássicas, por outro o discurso normativo de que se deve lê-las do modo “certo” prevalece no imaginário do leitor, impedindo-o de sentir prazer na leitura. Esse tipo de produção é resultante da indústria cultural que se pauta pelos princípios da utilidade e da finalidade.

Pode-se observar que a procura dos leitores por essas obras não lhes assegura a contemporaneidade do trabalho da escrita, antes o de edição que resulta em uma “leitura implícita” visada pelos editores, tanto da *Folha* quanto do *Estado de S. Paulo*. Essa leitura vem sobrepor-se ao próprio leitor implícito imaginado pelo autor. Os paratextos dessas coleções indicam um leitor ávido por memorizar com eficácia o estilo da obra e em que movimento literário ela se insere. Quanto ao plano narrativo, esse leitor preocupa-se em observar se a focalização está em primeira ou terceira pessoa, se o narrador é ou não onisciente, se as personagens são caracterizadas ou não psicologicamente etc. Desse modo, esses elementos relegam ao segundo plano a efabulação, os recursos narrativos e de linguagem, impedindo o prazer na leitura. A função artística aparece, em uma inclusão de valores, como acessória. O valor da obra passa a ser o de sua eficácia para facilitar a aprovação no vestibular. Seu encanto advém do seu valor mercantil, de reprodução do discurso preparatório para o vestibular. O leitor frui a obra acriticamente, tentando manter-se na leitura convencional para o vestibular, relegando para segundo plano o caráter inovador e emancipatório da obra. Perde-se, então, o caráter contemplativo.

A busca do leitor por classificações impede a sua interação com a obra, enfim o processo comunicativo, único que assegura o prazer, pois permite ampliação do imaginário, revisão de conceitos prévios com consequente ampliação de horizontes. Entretanto, o leitor com pouco contato com obras diversas prefere àquelas que apresentam paratextos com função utilitária, pois lhe permitem que a obra original se torne mais próxima. Dessa forma, esses paratextos dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto, permitindo que se estabeleça, segundo Roger Chartier (1996, p.98), um comércio eficaz entre textos imóveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia. Esses paratextos impõem ao leitor uma posição relativa à obra, uma inscrição do texto em um repertório de referências e convenções, uma maneira de ler e compreender com fins utilitários: para o vestibular. Ignora-se que um texto literário seja aberto a inúmeras leituras em função das disposições individuais, culturais e sociais de cada leitor. Desse modo, o horizonte de expectativa dos leitores é concebido como unitário, fundado sobre uma experiência partilhada que permite o deciframento “correto” dos sinais textuais depositados no texto.

As concepções desses editores acerca das competências culturais de seu público revelam que pressupõem leitores inexperientes, incapazes de sentir prazer com o diferente ou com o que representa interpretação, que buscam na leitura facilidade e imediatismo de informações úteis. De acordo com Chartier (1996, p.98), reconhecer como um trabalho tipográfico inscreve no impresso a leitura que o editor-livreiro supõe para seu público, consiste em reencontrar a inspiração da estética da recepção, mas deslocando e aumentando seu objeto.

Observando a lista fornecida pela *Folha*, pode-se deduzir que a mescla de destinação de obras para jovens e adultos retrata a dupla utilização dessas obras que, apropriadas espontaneamente ou por motivos escolares pelos jovens, assegura às editoras o sucesso mercadológico. A permanência em todas as obras do gênero narrativo revela que, no final da década de 1990, obras compostas por poemas, literatura de cordel, textos teatrais não representam sucesso de vendas. Esses gêneros também não aparecem nos levantamentos realizados por Cortina (2006) em sua tese de Livre Docência.

Mesmo que se pondere acerca do fato das obras apresentadas como clássicas não serem *a priori* produzidas para a destinação escolar, ao serem inclusas nos vestibulares, assumem essa dimensão utilitária, assim como a obra contemporânea de Gaarder no ensino de História e Filosofia. Dessa forma, embora a lista aparentemente associe elementos díspares, produtos eleitos por questões mercadológicas ao lado de produtos pertencentes ao cânone, ela reflete uma realidade social, pois expõe a constatação empírica de consensos, sejam eles resultantes da cultura, da moda ou de imposições escolares.

Conforme Bourdieu, a recepção dos produtos ditos “comerciais” é relativamente independente do nível de instrução dos receptores. Já, as obras de arte são acessíveis apenas aos consumidores dotados de disposição e competência para apreciá-las. Assim, os produtores situados no campo literário dependem muito diretamente da instituição escolar, contra a qual, insurgem-se constantemente. Desse modo, a escola ocupa um lugar semelhante ao da Igreja, pois por meio dela, delimita-se o que merece ser transmitido e reconhecido e o que não o merece, “[...] reproduz continuamente a distinção entre as obras consagradas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas.” (1996, p.169). Para o autor, a instituição escolar reivindica o monopólio da consagração das obras do passado e tanto da produção como da consagração dos consumidores apropriados. Contudo, concede somente *post mortem*, e depois de um longo processo, esse sinal infalível de consagração que constitui a canonização das obras como clássicas pela inscrição nos programas. Há, então, uma oposição total entre os *best-sellers* sem futuro e os clássicos, *best-sellers* na

longa duração que devem ao sistema de ensino sua consagração, portanto, seu mercado extenso e duradouro.

Na relação com o leitor, os autores consagrados

[...] que dominam o campo de produção tendem a impor-se também pouco a pouco no mercado, tornando-se cada vez mais legíveis e aceitáveis à medida que se banalizam através de um processo mais ou menos longo de familiarização associado ou não a um aprendizado específico. (BOURDIEU, 1996, p.184).

Pode-se deduzir que a lista fornecida pela *Folha* reflete o próprio movimento, pelo qual o campo de produção define a temporalidade dos gostos socialmente hierarquizados, entendidos como sistemas de preferências concretamente manifestas em escolhas de consumo.

Na luta que se estabelece no campo de poder, concebido por Bourdieu, como espaço das relações de força entre agentes ou instituições que têm em comum possuir o capital necessário para ocupar posições dominantes nos diferentes campos (econômico ou cultural), embora haja forças antagônicas, também existe uma homologia: as obras buscam reconhecimento. Como a lógica da economia, “[...] penetra até o coração do universo da produção para os produtores [...]” (1996, p.245), mesmo as obras literárias, inseridas em um mundo econômico invertido, desvinculado de compensação financeira, pretendem obter lucros simbólicos que, por sua vez, são suscetíveis de ser convertidos, em prazo mais ou menos longo, em lucros econômicos.

Os livros dispostos tanto na lista da *Folha*, em 1997, quanto nas fornecidas pela *Veja*, de 2000 a 2008, refletem um sintoma social, eles representam as aquisições realizadas por indivíduos ou instituições que detêm poder econômico. Trata-se de listas em que, as aquisições feitas pelo governo estão excluídas, e as classes A e B, representadas. Os resultados apresentados pelo Datafolha revelam essa realidade. Pela análise, pode-se observar que as listas estão adaptadas aos anseios de consumo ditados pelo meio social. A partir dessa constatação, procurei refletir sobre a sociedade e suas tendências que também estavam presentes nas eleições dos alunos. Nesse contexto, busquei assumir caminho diverso ao da publicidade, pois enquanto esta se preocupa em tornar os livros mais adaptados à sociedade, procurei evitar que os alunos se tornassem inaptos aos livros, ou seja, incapazes de realizar uma leitura crítica em relação ao que lhes ofereciam para leitura e de eleger livros literários. Isso não significa que os alunos precisavam eleger livros fora do contexto de mercado, mesmo porque não há produção fora desse contexto, mas que eles escolhessem, entre esses livros, aqueles que apresentam uma possibilidade de revisão de conceitos prévios, assegurando assim a ampliação de seus horizontes de expectativa. Desse modo, almejei, com a ajuda de debates e discussões, levar os alunos a

refletirem sobre a relevância da estrutura de apelo das obras, seu caminho para interação com o leitor, em oposição à manipulação expressa na estrutura de apelo apresentada pela mídia.

No interior do labirinto: as eleições de obras registradas no “passaporte do leitor”

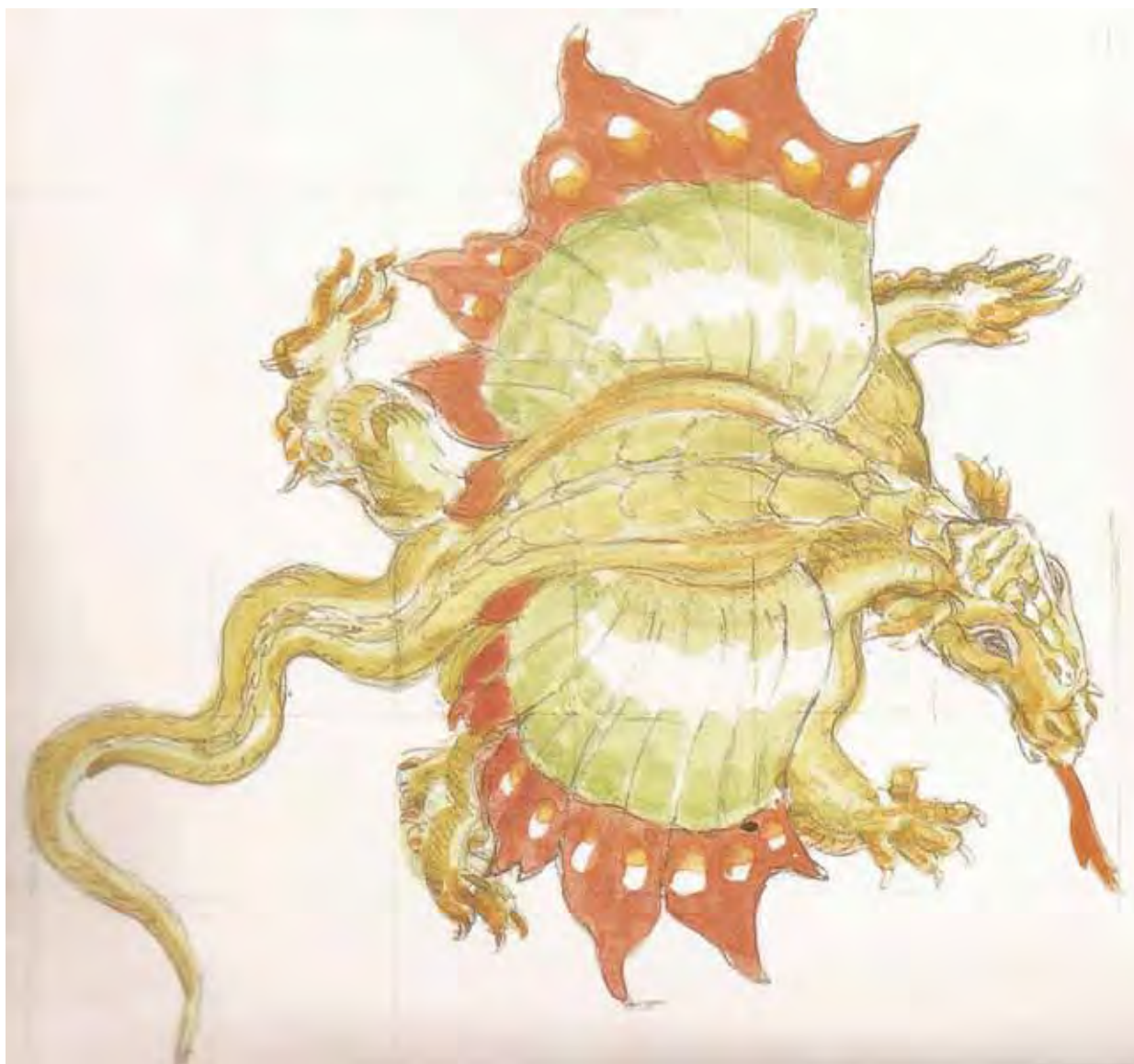


Figura 11 – Estudos para pintura de arte figurativa de Akira Goto e Emílio Goto (2000 apud HAMBURGER, 2000, p.2).

1. O posicionamento das editoras nas catalogações dos passaportes na modalidade 1

É curioso como as nossas histórias da literatura ignoram completamente a história do livro e, por isso mesmo, não trazem nunca informação sobre editoras, sobre o processo editorial no Brasil. Conforme já escrevemos, a situação cultural do país ainda comporta a convivência de dois tipos de investigação histórico-literária: o tradicional e o que se quer novo e diferente, aberto para outras matérias que não foram consideradas dignas da história literária [...].

Gilberto Mendonça Teles²³

Conforme Roger Chartier (1996, p.98), refletir sobre a leitura requer ir além da relação entre autor e leitor, e das obras com estatuto literário. Assim, analisar a frequência de editoras referentes às obras catalogadas nos passaportes permite observar os efeitos produzidos pelos dispositivos de produção de livros na recepção de textos, na construção de sua significação por meio do ato de leitura. Esse enfoque justifica-se porque, compreender a dimensão da *biblioteca vivida* dos alunos, requer reflexão acerca da biblioteca sugerida pelos meios de comunicação.

O sucesso de algumas editoras não reside somente na lista fornecida pela *Folha* (OS MAIS VENDIDOS, 1997) ou por outros meios de comunicação, seu efeito pode ser observado também pelas 125 catalogações de obras realizadas (*vide anexo 23*), de 1998 a 2000, pelos alunos na modalidade 1, que, por sua vez, apontam o posicionamento de 25 editoras (*vide anexo 23.1 – Gráfico XIII*).

Pode-se notar nessas catalogações que, na modalidade 1 de leitura, se destacam as obras da editora Ática, em primeiro lugar, com 50 ocorrências (40%); em segundo, empatam as da Moderna e as da Ediuoro/Tecnoprint, com 13 (10,4%); em terceiro, as da Atual, com 8 (6,4%); em quarto, as da Scipione, com sete (5,6%); em quinto, as da Bertrand Brasil, com cinco (4%); em sexto empatam, com quatro obras catalogadas cada uma (3,2%), as editoras: Brasiliense e FTD; em sétimo, as da Record, com três (2,4%); em oitavo empatam, com duas (1,6%): Rocco e Globo; e em nono, com uma (0,8%): José Olympio, Companhia das Letras, Cultrix, Dimensão, Nova Fronteira, Melhoramentos, Nacional, Imago, Saraiva, Abril Cultural, Parma, Global, Nova Cultural e Agir.

Observa-se que o posicionamento das editoras reflete aquele presente na lista da *Folha* (1997, p.9), de “Os mais vendidos”, quanto ao primeiro, segundo e terceiro lugares destinados respectivamente às editoras: Ática, Moderna e Atual. Há uma alteração, apenas, com a

²³ (TELES, 2002, p.42)

coincidência de ocuparem o segundo lugar, na modalidade 1 de leitura, a Ediouro/Tecnoprint e a Moderna.

Vale destacar, porém, que as editoras Ática e Scipione pertencem ao grupo Abril, logo o total de obras dessas editoras (57) mantém a Abril em primeiro lugar.

Ao se considerar que a Ediouro adquiriu, em 2002 (EMPRESAS EDIOURO PUBLICAÇÕES, 2007), a Agir e, em 2007, a Nova Fronteira (TEIXEIRA, 2007, p.122), o cômputo de obras (15) a posiciona em segundo lugar à frente da Moderna (13) que passa a ocupar o terceiro.

Observando-se ainda que a Record detém a José Olympio e a Bertrand Brasil, verifica-se que o seu total de obras (9) posiciona a Record em quarto lugar, logo após a Moderna.

A Atual, por sua vez, teve seu controle acionário adquirido, em setembro de 1998, pela Saraiva, assim, o cômputo de obras pertencentes a ambas (9) altera o posicionamento da Saraiva que sai do oitavo lugar e passa a ocupar o quarto, empatando com a Record. Ocupam o quinto lugar, com quatro obras, a FTD e a Brasiliense.

A editora Abril Cultural teve seu nome alterado para Nova Cultural, logo o cômputo de obras de ambas (2) posiciona a Nova Cultural em sexto lugar, junto das editoras: Rocco e Globo. No sétimo lugar, com uma obra, permanecem as editoras: Companhia das Letras, Cultrix, Dimensão, Melhoramentos, Imago, Parma, Global e Nacional. Esta última, desde a década de 1980, pertence ao IBEP (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas Ltda.).

A editora Ática foi fundada, em 1964, pelo diretor do Curso Santa Inês, Anderson Fernandes Dias, por seu irmão, Vasco Fernandes Filho, e pelo professor, Antonio Narvais Filho, sócios-proprietários desse estabelecimento particular de educação de adultos em São Paulo. Essa editora foi constituída originalmente, segundo Hallewell (1985, p.470), para comercializar cópias mimeografadas de seu próprio material de ensino, a fim de satisfazer a demanda de professores de outras instituições. No ano seguinte, mais especificamente, em três de junho de 1965 (BORELLI, 1996, p.94), começaram a publicar seus primeiros livros. Tornaram-se inicialmente editores de manuais para professores e, logo depois, publicaram a coleção “Bom Livro”, série de clássicos de literatura brasileira. Sua ênfase recaiu no projeto gráfico, tornaram-se pioneiros no uso educativo de histórias em quadrinhos e na preferência de obras de autores brasileiros entre seus títulos (95%).

A Ática sempre utilizou estratégias agressivas de marketing, investiu em exportações e em tecnologia. Contudo, isso não impediu que, em 1999, o Shopping Ática fosse vendido para a empresa francesa Fnac, e a editora Abril adquirisse 50% das ações da Ática e 50% também da

Scipione, em parceria com o grupo franco-espanhol Hayas Anaya, controlado pelo grupo francês Vivendi Universal Publishing.

A Scipione foi adquirida, do professor Scipione Di Pierro Netto, pela família Fernandes Dias, em setembro de 1983. Nessa época, registrava um catálogo de cinco títulos e um volume de vendas de aproximadamente 100 mil exemplares por ano. No ano seguinte, com o lançamento das primeiras coleções voltadas para o ensino de 1ª a 4ª séries, alcançou a marca de dois milhões de exemplares no mercado governamental. Atualmente, registra mais de 1.400 títulos em seu catálogo, além de cinco filiais sediadas em São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Salvador e Recife. Possui 27 representantes em todo o Brasil, além do site “Scipione Interativa” que presta serviços a professores, pais e alunos (EDITORA SCIPIONE, 2007).

Em 2003, os acionistas, Abril e Vivendi, puseram a Ática e a Scipione à venda. A intenção da Vivendi e do grupo Abril era vender a totalidade das ações dessas editoras, com balanço divulgado, por meio de uma *joint venture* chamada Vivendi Abril, para um terceiro investidor. Após, mais de um ano de negociações, que envolveram grupos editoriais nacionais e estrangeiros, a editora Abril adquiriu, em fevereiro de 2004, os ativos financeiros da Vivendi, tornando-se sócia majoritária. Dessa forma, a Abril passou a deter o controle acionário integral da Ática e da Scipione (CRESCER AS EXPORTAÇÕES DO PARQUE EDITORIAL BRASILEIRO, 2007).

Cabe destacar que a Abril Cultural foi criada, em 1966, por Victor Civita como uma divisão destinada a cuidar da venda de livros e periódicos em bancas de jornal. Ela se desligou, em 1982, da editora Abril, transformando-se três anos depois na Nova Cultural (ABRIL.COM: Conhecendo a Abril – Victor Civita, 2007). Esse desligamento aconteceu porque houve um rompimento entre Victor e seu filho, Richard Civita.

Conforme a CBL (2007, p.214), no 2º *Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, atualmente, Richard é o executivo responsável pela Nova Cultural, ao lado de Cristiane Gomes de Mutus. O catálogo da editora contempla os segmentos de administração, economia e negócios, geografia e história, infantil e juvenil, artes, lazer e desportos, autoajuda, psicologia, sexualidade, literatura em geral, dicionários e obras de referência, saúde, esportes, esoterismo, ocultismo, gastronomia e generalidades.

No site da Nova Cultural (*vide: <http://www.novacultural.com.br>*), pode-se observar que a editora se apresenta como líder no segmento de fascículos em séries, afirmando que já publicou e vendeu em bancas mais de trezentas, atingindo a marca de um bilhão de exemplares. Na divisão de obras de referência, ela atualizou, editou e publicou a *Grande Enciclopédia Larousse*

Cultural, da editora Larousse. Ao distribuí-la com os jornais *Folha de S. Paulo* e *O Globo*, a Nova Cultural vendeu 400 mil coleções (NOVA CULTURAL, 2008).

A editora investe em vendas de porta em porta, oferecendo tanto livros que publica quanto coleções e livros ilustrados desenvolvidos em parceria com outras editoras de renome, assegurando, assim, uma posição de liderança no mercado atacadista de livros não-didáticos.

O Grupo Abril, um dos maiores e mais influentes grupos de comunicação da América Latina, caracteriza-se por fornecer informação, educação e entretenimento para diversos segmentos de público, atuando de maneira integrada em várias mídias.

A editora Abril, a maior da América Latina (ABRIL FECHA PARCERIA COM R. R. DONNELLEY, 2007), foi fundada, em 1950, por Victor Civita. Começou com a publicação da revista em quadrinhos *O Pato Donald* em um pequeno escritório em São Paulo. O nome “abril” foi eleito por Civita, pois lhe remetia ao mês que dá início, na Europa, à primavera. No final da década de 1950, a Abril passou por grande transformação, inaugurando uma cultura jornalística brasileira em texto, fotografia, edição e produção. Em 1960, publicou obras de referência em fascículos, o que resultou em um fenômeno editorial. Em 1961, houve um crescimento da família Disney e o lançamento da revista do personagem Zé Carioca. Em 1969, lançou a revista *Recreio* que circulou por doze anos e, em 2000, foi relançada com uma proposta editorial atualizada.

A editora, atualmente, detém a liderança no mercado e apresenta impressionantes números; emprega cerca de 6.500 pessoas e publica mais de 30 títulos infantis e juvenis. Entre os periódicos que publica estão: *Nova Escola*, *Veja*, *Quatro Rodas*, *Guias Quatro Rodas e Viagem e Turismo*, *Placar*, *Playboy*, *Vip*, *Mens Health*, *Capricho*, *Manequim*, *Claudia*, *Nova*, *Elle* e *Estilo*. Sua atuação no mercado editorial é, como se pode observar, diversificada com o objetivo de atender a diferentes públicos.

O Grupo Abril investe também em televisão e internet, em 1990, colocou no ar a MTV com programação dirigida ao público jovem, primeira TV segmentada do Brasil (ABRIL.COM: Conhecendo a Abril – perfil, 2007) e, em 1991, a TVA, primeira televisão por assinatura do país. A TVA, atualmente, testa a tecnologia WiMAX Móvel, apontada como importante ferramenta para a convergência digital, pois permite ao usuário acesso à banda larga sem fio, em longa distância, com mobilidade e portabilidade. O Grupo investe em internet em banda larga e Voip, também oferece conteúdos e serviços on-line. Possui mais de 50 sites que podem ser acessados por intermédio do portal Abril (*vide: <http://www.abril.com.br>*). Com todos os seus sites, atinge mensalmente cerca de um bilhão de *pageviews*, a MTV chega a sete milhões de jovens espectadores ao mês. A estratégia do grupo consiste em ampliar seu alcance de

comunicação para uma firma de mídia global voltada para o aproveitamento da circulação de informações entre diferentes suportes. Isso justifica sua política agressiva de aquisições.

A gráfica utiliza processos digitais e imprime cerca de 350 milhões de revistas por ano, sendo líder absoluta em todos os segmentos em que opera. Suas publicações vendem cerca de 164 milhões de exemplares por ano e atingem um universo de 22 milhões de leitores. Sete, das dez revistas mais lidas do país, são da Abril, sendo que a *Veja* é a quarta maior revista semanal de informação do mundo e a maior fora dos Estados Unidos. A revista *Nova Escola* atinge mensalmente 1,5 milhão de professores em praticamente cada escola do país (ABRIL.COM: Conhecendo a Abril – perfil, 2007).

A editora detém a liderança do mercado brasileiro de livros escolares com as editoras Ática e Scipione que, em conjunto, têm mais de 4.000 títulos em catálogo e chegam a produzir 37 milhões de livros por ano, assegurando 30% de participação no mercado (ABRIL.COM: Conhecendo a Abril – histórico, 2007). De acordo com a CBL (2007, p.72), no *2º Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, atualmente, Eliseu Urban é o executivo que responde pela Abril.

Justifica-se a representação das marcas Ediouro e Tecnoprint associadas, pois representam a mesma editora. Em 1939, os irmãos Jorge e Antônio Gertum Carneiro fundaram a Publicações Pan Americanas, importadora de livros e papel vegetal, e agenciadora de assinaturas de revistas estrangeiras. Uniu-se a eles, Fritz Israel Mannheimer que, fugindo da 2ª Guerra Mundial, havia imigrado da Alemanha. Como a guerra dificultava as importações para a empresa, os sócios-fundadores investiram em tradução e edição de livros técnicos. Com a ampliação das atividades e novos investimentos, a Publicações Pan Americanas passou a se chamar editora Gertum Carneiro S. A. Nessa mesma época, surgiram os livros de bolso, as vendas por reembolso postal e a revista *Coquetel* (LOJAEDIOURO.COM, 2007). A expansão do parque gráfico trouxe tanto sucesso que, em 1961, houve a fusão da editora Tecnoprint S. A. com a gráfica. O crescimento, aliado à qualidade editorial, gerou a Edições de Ouro que, em 1979, foi sucedida pela Ediouro S. A.

A Ediouro, assim como a Record, nasceu entre o final dos anos 1930 e início dos 1940, no período de consolidação do mercado nacional de livros. Essas empresas caracterizam-se por serem pioneiras como empresas de popularização da época. O perfil de suas publicações varia pouco, o mesmo já não ocorre com o aperfeiçoamento das técnicas de produção em série marcada pelos altos investimentos em novas tecnologias, e em incorporação de departamentos de produção ou de novos capitais a partir da fusão de grupos editores.

Atualmente, a Ediouro possui uma *holding* que congrega quatro negócios: gráfica, livros, revistas de passatempo e informativas, cada um desses setores representa cerca de um terço do

faturamento (GRANDES EDITORAS BRASILEIRAS REESTRUTURAM SEUS NEGÓCIOS, 2008, p.2). Desde 2001, foram incorporados ao portfólio da editora mais sete selos editoriais. Ela adquiriu, em 2002, a Agir; e em 2005, 50% da Nova Fronteira que, em 2007, passou a lhe pertencer completamente (TEIXEIRA, 2007, p.122). Neste mesmo ano, passou a abrigar nove selos.

Em 2006, a Ediouro fechou uma parceria com a editora paulista Geração Editorial, tornando-se responsável pela parte comercial e de distribuição da Geração, especializada em livros de não-ficção. Sua base, estruturada nas revistas *Coquetel* de passatempos e palavras cruzadas que, nas bancas, respondem por 70% do mercado desse segmento, apresentava queda nas vendas, respondendo por apenas cerca de 10% da receita da empresa. Desse modo, justificam-se os investimentos em diversos tipos de publicações e as aquisições dessas modalidades. A reestruturação de negócio nas grandes editoras advém da concorrência imposta pelo capital estrangeiro e pela vinda das editoras espanholas para o mercado brasileiro (GRANDES EDITORAS BRASILEIRAS REESTRUTURAM SEUS NEGÓCIOS, 2008, p.1).

Até dezembro de 2008, a Ediouro estava em negociações para a compra de selos editoriais da Siciliano – Arx, Futura e Caramelo –, além do site de vendas de livros on-line (ABRELIVROS, 2008). Montou uma parceria operacional com a Nova Aguilar, que lhe facultava a possibilidade de comprar o catálogo completo desta editora em três anos. Trata-se de um grupo carioca de capital fechado que, fundado em 1939, é administrado pela segunda geração da família Carneiro. Conforme a CBL (2007, p.134), no 2º *Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, Jorge Carneiro, um dos herdeiros, é o executivo que responde, atualmente, pela editora. Em 2006, o grupo investiu US\$ 4,5 milhões na gráfica para compra de equipamentos e reformas no local. Esse investimento permitiu um aumento de 40% na capacidade instalada do negócio. Nesse mesmo ano, criou uma *joint venture* com a americana Thomas Nelson, formando o selo Thomas Nelson do Brasil, fortalecendo o segmento de autoajuda para 2007.

O grupo editorial Thomas Nelson surgiu, em 1798, no Reino Unido, como um sebo na cidade escocesa de Edimburgo. Na época, seu fundador, Thomas Nelson, tinha apenas 18 anos. Seu espírito empreendedor e de seus filhos, William e Thomas Jr., assegurou à empresa um rápido crescimento. Um dos sonhos do fundador era tornar os livros acessíveis a qualquer pessoa. Para atingir esse objetivo, procurou inovar a indústria editorial. Em 1829, por exemplo, enviou representantes comerciais para visitar livreiros na Escócia e no norte da Inglaterra, inaugurando uma prática até então desconhecida. Mais tarde, em 1850, Thomas Jr. inventou a imprensa rotativa que significou um grande avanço para a indústria gráfica desde Gutenberg.

A editora Thomas Nelson espalhou-se rapidamente pelo mundo. A Thomas Nelson da Inglaterra desenvolveu-se primariamente como uma editora de livros didáticos; a da Austrália tornou-se uma editora geral; a do Canadá especializou-se em distribuição. Na Nigéria, a empresa atuou junto a uma das maiores populações do continente africano, enquanto nos Estados Unidos, a Thomas Nelson tornou-se uma editora de bíblias e livros religiosos.

A Thomas Nelson Publishers perseverou em tempos bastante difíceis. Em 1878, a empresa pegou fogo. Em 1917, o neto de Thomas Nelson, Arthur, morreu em combate na I Guerra Mundial. Em 1940, o escritório da Thomas Nelson, em Londres, foi completamente destruído por bombas alemãs. No entanto, a empresa continuava a crescer, mesmo assim, em 1969, um imigrante libanês comprou a empresa e mudou as operações para Nashville, no estado norte-americano do Tennessee. Em junho de 2006, a Thomas Nelson fechou seu capital por meio da compra de suas ações negociáveis em bolsa pela Intermedia Partners, um grupo de capital privado.

Até 2008, o grupo editorial esteve presente na China, no Brasil e em toda a América Latina e a Thomas Nelson Publishers vendeu por ano 25 milhões de livros (EDITORAS E ON-LINE: Thomas Nelson, 2008). Sua sede atual fica em Nashville, nos Estados Unidos. O grupo ocupa a sexta posição entre as maiores editoras norte-americanas. Em 2006, 20 de seus livros apareceram nas listas de *best-sellers* do jornal *The New York Times* (EDITORAS E ON-LINE: Thomas Nelson, 2008). No Brasil, a Thomas Nelson é uma das empresas líderes no mercado de livros de autoajuda e de literatura motivacional, publicando tanto autores nacionais como estrangeiros. A união com o grupo Ediouro favoreceu a este um bom posicionamento nesse segmento.

Conforme Hallewell (1985, p.408), a livraria e editora Artes Gráficas Indústrias Reunidas S. A. (Agir), foi um dos melhores empreendimentos que sobreviveu para fortalecer a indústria nos anos posteriores à Segunda Guerra Mundial. Oficialmente, a editora foi criada em 16 de junho de 1944. Na ata de fundação da Artes Gráficas Indústrias Reunidas S. A. aparecem as assinaturas do engenheiro Rubens Porto, do banqueiro Guilherme Guinle e de Alceu Amoroso Lima que, na época, era um dos mais importantes críticos literários e escritores em atividade. Entre seus fundadores estavam também o irmão mais velho e o sobrinho de Guilherme, respectivamente: o engenheiro agrônomo Francisco de Paula Machado e o médico Cândido Guinle de Paula Machado, além do diplomata José Carlos de Macedo Soares, e do médico Affonso Duarte Faveret (EDITORAS ON-LINE: Agir, 2008).

Seu primeiro título, *A descoberta do outro*, uma autobiografia espiritual de Gustavo Corção, produziu grande impacto quando publicado em 1944. Um dos primeiros êxitos da

editora foi, em 1954, com a publicação da obra *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry, traduzido por Dom Marcos Barbosa. Essa obra se tornou um sucesso de vendas que totalizou quase quatro milhões de exemplares no Brasil (EDITORAS E ON-LINE: Agir, 2008). Esse sucesso pode ser verificado também nos “passaportes do leitor” e pela pesquisa de Biasioli (2007) que aponta a obra como no *ranking* de vendas no período entre 1994 e 2004.

A Agir publicou, em 1946, a estreante Clarice Lispector, além de outros escritores brasileiros reconhecidos como Murilo Mendes, Ariano Suassuna, entre outros. Na literatura infanto-juvenil publicou as obras de Maria Clara Machado e Lygia Bojunga Nunes.

Até a década de 1980, conforme Hallewell (1985, p.408), a Agir gozava da reputação de ser a editora mais eficientemente administrada de toda a indústria editorial do Brasil, sob a presidência de Cândido Guinle de Paula Machado. Seu catálogo é vasto, com uma linha editorial que abarca obras clássicas, literatura infantil e juvenil, religião, autoajuda etc. Atualmente, o executivo que responde pela Agir é o mesmo da Ediouro.

A editora Nova Fronteira, segundo Hallewell (1985, p.556), foi fundada no Rio de Janeiro, em 1965, pelo jornalista político, também proprietário do jornal *Tribuna da Imprensa*, Carlos Lacerda. No final da década de 1970, a editora firmou um vínculo formal com a Nova Aguilar que, originalmente denominada de Aguilar, fora fundada no Brasil, em 1958, por um sobrinho do proprietário de sua homônima em Madri, publicando edições compactas em encadernações de luxo. Em 1975, um de seus primeiros êxitos foi a publicação do *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de Aurélio Buarque de Holanda. Em 1977, com a morte de Carlos Lacerda, seus filhos, Sérgio e Sebastião, assumiram a empresa. Seu catálogo, até a década de 1980, abrigava tanto *best-sellers* quanto obras de escritores renomados estrangeiros e brasileiros. Atualmente, a editora mantém como executivo responsável, conforme a CBL (2007, p.214), no 2º *Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, Carlos Augusto Lacerda, um representante da terceira geração da família. A Nova Fronteira é uma das maiores editoras do país, com um extenso catálogo composto por mais de 1.500 títulos publicados (EDITORAS E ON-LINE: Nova Fronteira, 2008). A editora recebeu inúmeros prêmios, como o Jabuti, nas categorias: romance, produção editorial, capa, livro infanto-juvenil e poesia, e o “Altamente Recomendável”, da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), entre outros. Alguns vencedores do Prêmio Nobel de Literatura, como Thomas Mann, Jean-Paul Sartre, Günter Grass, integram o seu catálogo.

No início dos anos 1990, assim como a Rocco, a Nova Fronteira possuía como regra a oferta de um catálogo muito extenso, com investimento temporário em filões mais lucrativos, como os segmentos de autoajuda e de esoterismo, combinados com o de literatura. No segmento

de literatura, aparecem em seu catálogo obras de autores nacionais como Guimarães Rosa, Marques Rebelo, João Ubaldo Ribeiro, entre outros, além de importantes poetas brasileiros como Cecília Meireles, Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto, entre outros. Também aparecem escritores estrangeiros como Virginia Woolf, Ezra Pound, entre outros. Na linha infanto-juvenil, edita autores como Ana Maria Machado e Sylvia Orthof, e ilustradores como Rui de Oliveira, Ziraldo, Cláudio Martins e Roger Melo. Entre as obras de referência estão os trabalhos de filólogos importantes como Celso Cunha e Paulo Rónai. Também se destaca nesse segmento o *Dicionário Aurélio*, cuja linha de produtos já vendeu mais de 45 milhões de exemplares, marca apenas inferior à da Bíblia no Brasil (EDITORAS E ON-LINE: Nova Fronteira, 2008). Atualmente, uma equipe de profissionais trabalha na atualização permanente das diversas versões desse dicionário, visando ao seu aperfeiçoamento e à diversificação de conteúdos adequados a cada público. A linha de publicações do *Aurélio* inclui uma versão eletrônica e outra direcionada a crianças.

A editora Moderna, fundada por Ricardo Feltre, iniciou suas atividades em 1968, na área do 2º grau. Até o final da década de 1990, ocupou posição de relevo no mercado de livros didáticos (HALLEWELL, 1985, p.471). Em 2001, junto a editora Salamandra, especializada em literatura infantil e juvenil, passou a integrar o Grupo Santillana que adquiriu 100% de suas ações. Esse grupo, com atuação na Europa e nas Américas, adquiriu também, para complementar suas atividades na área de educação, 75% da Editora Objetiva com coleções reconhecidas de narrativas, ensaios e literatura infantil. A Objetiva edita o *Dicionário Houaiss*, um dos maiores e mais completos de língua portuguesa. O Grupo Santillana constitui-se como braço editorial do Grupo Prisa, empresa de comunicação.

O Grupo Editorial Santillana está integrado por um conjunto de empresas que desenvolvem suas atividades em dois idiomas: espanhol e português. Fundado em 1960, seu enfoque recai sobre manuais escolares disponíveis a professores, enfim sobre publicações que servem de apoio à prática docente. Na América latina, é líder em publicações voltadas para a Educação (GRUPO SANTILLANA, 2008).

O grupo expandiu-se de 1968 até 1979, para Argentina, Chile, México, Estados Unidos e Venezuela; em 1980, para Peru, Colômbia e Portugal; de 1990 a 1997, para Porto Rico, Uruguai, Equador, Costa Rica, república Dominicana, Bolívia, Guatemala, El Salvador, Paraguai e Honduras. Até 2002, já estava presente em 21 países.

Na metade dos anos 1970, Santillana ampliou suas atividades nos campos de edição geral, de literatura infantil e juvenil, textos de referência e críticos. Esta linha recebeu importante impulso com a incorporação de três editorias de prestígio: Taurus (em 1974), Alfaguara (em

1980) e Aguilar (em 1986), além do desenvolvimento de projetos próprios como Edições Altea (1973) e Richmond Publishing (1992).

Em 1998, o Grupo Santillana investiu, pela primeira vez, na formação de adultos, por meio da internet, denotando a importância que o conhecimento, sob a forma de capacitação, adquire na pós-modernidade. Este projeto se materializou com a criação de Santillana Formação e o Instituto Universitário de Pós-graduação, promovido junto a Universidade de Alicante, a Universidade Autônoma de Barcelona e a Universidade Carlos III, de Madrid. Em 2000, fundou *Punto de Lectura* que, com suas atividades centradas em livros de bolso, possui ampla penetração no continente americano. Por último, o setor de edições gerais apostou, em 2004, no selo Suma, orientado para a literatura comercial com títulos romanescos. Até 2007, o Grupo Santillana distribuiu na Espanha quase trinta milhões de livros por ano (GRUPO SANTILLANA, 2008).

A Fundação Santillana realiza ações e eventos voltados para a prática docente, tais como congressos internacionais de Educação, seminários, mesas-redondas etc. O selo Moderna Formação oferece cursos semipresenciais e a distância para instituições e educadores com conteúdos teóricos voltados para a sala de aula. Com os selos Richmond e Santillana, a Moderna oferece, respectivamente, livros de inglês e espanhol para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, e escolas de idiomas com o ensino dessas línguas (MODERNA, 2008). Conforme a CBL (2007, p.202), no 2º *Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, o executivo à frente da Moderna é Andrés Ricardo Cardo Soria.

Pode-se observar, então, pelo viés das fusões que nos três primeiros lugares, na modalidade 1, posicionam-se nas catalogações respectivamente: Abril (Ática/Scipione), com 57 obras; Ediouro/Tecnoprint (Nova Fronteira/Agir), com 15; Santillana (Moderna), com 13. Vale destacar que as três congregam em sua linha editorial a publicação de livros didáticos, paradidáticos com elevadas vendas e material de apoio ao professor. De acordo com o BNDES (2000, p.20), a maior parte do mercado nacional, em 1998, refere-se aos livros didáticos. O segmento de livros técnico-científico e profissional foi responsável por 19% do faturamento global. Naquele ano, o mercado editorial concentrou de seu rendimento total: 7% nos livros religiosos; e 1% em outros, como coleções e obras de referência. Em termos de exemplares vendidos, as obras gerais representaram 17% do faturamento total (BNDES, 2000, p.20). Pode-se deduzir que o foco das publicações atende à demanda do mercado centrado no ensino e na formação do professor, e também nos *best-sellers* tanto destinados ao adulto, quanto ao jovem.

Faz-se necessário destacar que, ao se retomar as histórias das editoras brasileiras, verifica-se que, com a pós-industrialização e a globalização, elas passam a se mesclar, graças às fusões, com as das estrangeiras líderes de mercado. Essa constatação reafirma a tese de Ortiz (2006) sobre o poder dos grandes conglomerados de determinar os fluxos de mercado em âmbito mundial. Para as editoras brasileiras vale a afirmação de Bauman: “[...] o que conta é exatamente a habilidade de se mover e não ficar parado.” (1998, p.113). Assim, prevalece a ideia de adequação das empresas como capacidade de se mover para onde a ação se encontra, por meio de *joint ventures*, e de não se prender a uma vocação apenas, apresentar catálogos variados que assegurem ganhos financeiros (*vide em Apêndice, item 1, as histórias das demais editoras*²⁴ *que estão representadas no Gráfico XIII, do anexo 23.1*).

2. O posicionamento das editoras no total das 200 catalogações dos passaportes

É pena que a literatura não seja mercadoria aqui entre nós, porque nós que não sabemos cavar com a enxada, nem temos balcão, vemos a uma produção de que somos capaz, dar menos resultado pecuniário do que o arroz, o milho, o toucinho.

Monteiro Lobato²⁵

Nas catalogações das 200 obras realizadas pelos alunos em seus passaportes (*vide anexos 23, 24 e 25*), pertencentes às modalidades 1, 2 e 3, pode-se observar um total de 29 editoras (*vide anexo 26 – Gráfico XVI*). Essas catalogações representam tanto as obras que atendem aos interesses dos alunos, quanto os da professora. As eleitas pela professora atenderam ao objetivo de dialogar com as obras preferidas pelos alunos e, desse modo, assegurar a ampliação de seus horizontes de expectativa. Dessa forma, essas obras, pertencentes a editoras diversas, situam-se na intersecção entre “vontade” e “necessidade”. Embora se destaquem as mesmas editoras, o posicionamento é diverso ao das classificações da modalidade 1, mas somente em relação aos segundo e terceiro lugares. Esse dado denota que, mesmo as produções literárias, são publicadas por grandes editoras com bom posicionamento de mercado. Além disso, permite uma reflexão sobre a importância da mediação na formação do leitor, pois desvinculada de

²⁴ Embora essas empresas não ocupem os três primeiros lugares no *ranking* da modalidade 1 de leitura, construíram, de forma significativa, sua história na intersecção entre os campos cultural e de bens simbólicos.

²⁵ (1972 apud KOSHIYAMA, 2006, p.57)

valores apreciados pelo mercado, elege obras que, independente de seus locais de publicação, asseguram a dialogia.

Pelos posicionamentos das editoras, não se pode, atualmente, afirmar que se distinguem entre as de vanguarda e as compromissadas com a publicação em massa. Também não se pode afirmar que algumas se dedicam somente ao público adulto e outras, ao infantil e juvenil. Pode-se observar que prevalece a opção por catálogo variado como alternativa para a sobrevivência em um mercado altamente competitivo. A postura adotada pelas editoras reflete sua tentativa de se equilibrar na corda bamba que esse complexo sistema editorial, principalmente com o avanço das estrangeiras, representa. Nesse cenário, conforme Ceccantini (2006, p.302), cabe ao professor, que assume o desafio de “formar leitores críticos e sensíveis em meio ao emaranhado de fios que compõem as malhas do mercado”, lançar-se nesta empreitada munido de “conceitos arejados de leitura e de literatura, e, sobretudo, tematizando-os continuamente com os leitores em formação”.

Assim, permanece em primeiro lugar a editora Ática, à qual pertencem as obras de Dupré, com 68 obras catalogadas (34%); mas aparece em segundo, a Brasiliense, com 21 (10,5%); em terceiro, a Ediouro/Tecnoprint, com 20 (10%); em quarto, a Moderna, com 14 (7%); em quinto, a FTD, com 12 (6%); em sexto empatam a Scipione e a Atual, com oito (4%); em sétimo, a Agir, à qual pertenciam as obras de Lygia Bojunga, com seis (3%); em oitavo, com cinco (2,5%), a Bertrand Brasil; em nono, com quatro (2,0%), empatam a Melhoramentos, a Globo e a José Olympio; em décimo, com três (1,5%), empatam a Rocco, à qual pertencem as obras de J. K. Rowling, e a Record; em décimo primeiro, com duas (1%), empatam a Companhia das Letras/Letrinhas, a Quinteto Editorial, a Cultrix, a Paz e Terra, e a Nova Fronteira; em décimo segundo, com uma (0,5%), empatam: Saraiva, Global, Martins Fontes, Imago, Salamandra, Abril Cultural, Parma, Nacional (IBEP), Dimensão, e Nova Cultural. Há, então, um afastamento da lista da *Folha* (1997), aparecendo em segundo lugar a Brasiliense. Justifica-se a posição dessa editora, pois responsável pelas obras de Monteiro Lobato, autor sugerido pela professora na modalidade 2.

Para se analisar o posicionamento das editoras, é preciso considerar que a Abril detém a Ática e a Scipione, assim o total de obras dessas editoras (76) posiciona a Abril em primeiro lugar. A Ediouro detém a Agir e a Nova Fronteira, o que resulta em um cômputo de obras (28) que classifica a Ediouro, em segundo lugar, à frente da Brasiliense (21) que passa a ocupar o terceiro. Considerando que a Moderna e a Salamandra pertencem, desde 2001, ao mesmo grupo espanhol, o total de suas obras (15) posiciona esse grupo, Santillana, em quarto lugar.

A FTD detém a Quinteto Editorial, assim, o cômputo de ambas resulta em um total de obras (14) que mantém a FTD em quinto lugar. A Record detém a José Olympio e a Bertrand do Brasil, desse modo o cômputo de obras (12) posiciona a Record atrás da FTD, em sexto lugar. A Saraiva, a Atual, com um total (9) que posiciona a Saraiva em sétimo lugar. Em oitavo lugar, com quatro obras, classificam-se as editoras: Melhoramentos e Globo. A Rocco ocupa o nono lugar, com três obras. E a Abril Cultural tornou-se a Nova Cultural, assim o cômputo de ambas (2) posiciona a Nova Cultural em décimo lugar ao lado da Companhia das Letras/Letrinhas, Paz e Terra, e Cultrix. Permanecem em décimo primeiro, com apenas uma obra: Global, Martins Fontes, Imago, Parma, Dimensão e Nacional. Faz-se necessário lembrar que a Nacional pertence ao IBEP.

Ao se analisar o catálogo das editoras melhor posicionadas nas catalogações dos passaportes, pode-se observar que ele reflete a estratégia mercadológica adotada por essas empresas com o fim de atender a diferentes segmentos.

Desse modo, considerando-se as fusões, quanto aos três primeiros lugares entre as 200 obras catalogadas pelos alunos aparecem: Abril (Ática/Scipione), com 76 obras; Ediouro/Tecnoprint (Nova Fronteira/Agir), com 28; e Brasiliense, com 21.

Confrontando as catalogações na modalidade 1, com as resultantes das 200 obras, pode-se observar que as editoras Quinteto Editorial, com as obras *Sonata ao luar* e *No tempo dos dinossauros*, de Álvaro Cardoso Gomes; Salamandra, com a obra *Bia Bia Bisa Bel*, de Ana Maria Machado; Martins Fontes, com *História sem fim*, de Michael Ende; Companhia das Letrinhas, com *Heróis e guerreiras: quase tudo o que você queria saber*, de Heloísa Prieto; e Paz e Terra, com *O fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde, não apresentam ocorrência alguma na primeira.

As obras de Álvaro Cardoso Gomes, da Quinteto Editorial, aparecem como sugeridas pela professora, pois esse autor foi o único, entre vários convidados pela coordenação do colégio, que aceitou proferir uma palestra a respeito da profissão de escritor e das obras que o formaram enquanto leitor, justifica-se então a leitura de suas obras na modalidade 3.

A obra de Ana Maria Machado, da Salamandra, e a de Michael Ende, da Martins Fontes, também foram sugeridas para leitura, inseridas na modalidade 3. A Salamandra pertence à Moderna que, por sua vez, foi adquirida pelo grupo espanhol Santillana. A Livraria Martins Fontes foi criada pelos irmãos Waldir, Walter e Waldemar na década de 1960. A primeira livraria foi inaugurada em Santos, cidade natal da família, mas a editora surgiu cerca de dez anos depois.

Os irmãos Martins Fontes, com a chegada da nova geração, separaram os negócios, no início da década de 1990, para facilitar a administração. Waldir, pai de Alexandre e Evandro, ficou com a editora e com quatro lojas: três, em São Paulo, e uma, no Rio de Janeiro. Os outros dois irmãos, Walter e Waldemar, ficaram com a livraria de Santos, onde trabalham até hoje (MARTINS FONTES ESTUDA PROFISSIONALIZAR A GESTÃO, 2008).

Após a morte de Waldir, em 2000, aos 66 anos, de causa desconhecida, em São Paulo, os herdeiros, Evandro e Alexandre (cada um: detentor de 15% de participação na empresa), com o apoio da viúva sócia-majoritária, Norma Mendonça Martins Fontes (detentora de 70% de participação na empresa), começaram a projetar uma nova companhia.

Em 2005, dividiram a gestão da rede de livrarias composta por quatro unidades, ficando cada um responsável pela administração de duas lojas de forma independente, embora elas permaneçam sob a mesma companhia. Evandro administra a loja do Rio, transferida por ele, da rua da Alfândega, para a avenida Rio Branco, e da unidade mais antiga, em São Paulo, próxima ao colégio Mackenzie. Seu irmão ficou com as outras duas também em São Paulo.

Nesse mesmo período, Evandro criou um novo selo, o Martins, que publica livros nas mesmas áreas cobertas pela editora, mas de vendagem mais rápida do que o catálogo principal da empresa que está ancorado em obras de cunho acadêmico, de maior fôlego. Já lançou 13 livros e tem mais de 30 contratados, contudo, são números ainda inferiores aos apresentados pela Martins Fontes que tem em produção cerca de 300 títulos e publica, por ano, em torno de 100 (MARTINS FONTES ESTUDA PROFISSIONALIZAR A GESTÃO, 2008). O selo pertence à companhia, porém Evandro está à frente do negócio sozinho e presta contas ao seu irmão, Alexandre.

Os irmãos separaram também a unidade editorial da empresa. Alexandre lançou um selo próprio: WMF, em homenagem aos fundadores da Martins Fontes. Norma continuou como sócia majoritária das duas novas companhias, com 70% de participação. Coube a Alexandre e a Evandro 30% de suas respectivas empresas. Cada nova companhia tem, portanto, um selo editorial e duas livrarias. Além da divisão equânime das lojas, todos os títulos contratados, desde 1º de janeiro de 2005, são divididos entre os irmãos.

Evandro e Alexandre, em 2006, cogitaram em dividir também o catálogo da editora Martins Fontes (HERDEIROS REORGANIZAM A ADMINISTRAÇÃO DA MARTINS FONTES, 2008), mas mantendo a Livraria Martins Fontes Editora Limitada como uma única empresa. Nesse mesmo ano, resolveram a questão, por meio de um acordo entre eles e sua mãe, com a contratação de Jaime Carneiro para o cargo de diretor. Carneiro assumiu o comando das áreas comercial, de marketing e de distribuição. Esse acordo selou a harmonia entre os irmãos.

A gestão da editora profissionalizou-se, pois Carneiro está no setor há 36 anos. Conhecido da família, ele trabalhou por cerca de 20 anos na empresa, como gerente comercial.

Carneiro estava há dez anos na editora Pearson Education como presidente interino dessa companhia no Brasil, por isso foi contratado para gerir o catálogo da Martins Fontes, reimprimindo e relançando títulos, além de cuidar da venda e da distribuição. Apesar dessa divisão da parte editorial, a Martins Fontes continua fazendo a distribuição e a venda dos livros dos três selos: Martins Fontes, Martins e WMF, e todos os livros continuam a expor o nome Martins Fontes (ACORDO FAMILIAR PROFISSIONALIZA GESTÃO DA MARTINS FONTES, 2008). Entretanto, no *2º Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, consta somente o selo 1, intitulado Martins Editora. A diferenciação entre os selos pode ser vista no site da editora nos três catálogos: Martins Fontes, Martins e WMF. Os executivos à frente da Livraria Martins Fontes Editora Limitada são (CBL, 2007, p.195): Norma, Evandro e Alexandre Martins Fontes. Seu catálogo contempla obras de artes, lazer, desportos, ciências sociais, filosofia, dicionário, obras de referência, ensino de idiomas, psicologia, geografia, história, infantil e juvenil, e literatura em geral.

Em 2006, a Martins Fontes possuía 1,8 mil títulos em catálogo, sendo que a unidade editorial representava 75% do faturamento da empresa. A editora é conhecida pela publicação de obras nas áreas acadêmica, de ciências humanas e infanto-juvenil, além de obras que se tornaram sucesso nas telas de cinema como *As crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis, e a trilogia de *O Senhor dos Anéis*, de Tolkien.

Atualmente, a Martins Fontes afirma em seu site (*vide* <http://www.martinseditora.com.br/home.asp>) que, ao longo dos seus 30 anos de existência, vem consolidando o seu catálogo em torno, principalmente, de áreas de interesse acadêmico. Para a editora, suas publicações de obras de ciências humanas em geral, com ênfase em arte, filosofia e direito, ainda são referência pelo cuidado na escolha de títulos e pelo rigor com os textos publicados, traduzidos ou de autores nacionais. Seu catálogo de livros infantis e juvenis, que forma a segunda vertente de publicações, apresenta uma produção editorial de qualidade que revela uma preocupação estética na produção gráfica. Esses elementos têm assegurado a Martins uma marca forte que resultou em muitas adoções de suas publicações e várias vezes o selo de “Altamente Recomendável”, conferido pela FNLIJ. Essas duas vertentes são complementadas por livros de interesse geral, seja na área de espiritualidade, guias, orientação familiar etc. (MARTINS EDITORA LIVRARIA: Catálogo Martins Fontes, 2008).

Finalmente, a obra de Oscar Wilde, da Paz e Terra, e a de Heloísa Prieto, da Companhia das Letrinhas, foram propostas para leitura inseridas na modalidade 2.

No mercado há 36 anos, a editora Paz e Terra representou importante papel na vida cultural do país, publicando títulos das mais destacadas correntes do pensamento contemporâneo. A editora surgiu do desejo de resistência, justamente no período mais repressor da história política brasileira. Gradativamente, conquistou a adesão de muitos intelectuais, com os quais sempre compartilhou a defesa da liberdade de pensamento e do direito ao diálogo (EDITORA PAZ E TERRA, 2008).

A Paz e Terra foi fundada, em julho de 1966, por Ênio Silveira, então diretor da Civilização Brasileira, sob a direção de Waldo A. César (HALLEWELL, 1985, p.484). Seu objetivo era o de divulgar ideias ecumênicas progressistas, o que resultou no lançamento do ideário da Teologia da Libertação no Brasil.

Na década de 1970, a Paz e Terra enfrentou uma crise resultante, em grande parte, dos embates com a repressão. Nessa mesma época, um grupo de intelectuais, liderados por Fernando Gasparian, que era proprietário do jornal de oposição *Opinião*, sentia necessidade de estrutura para a publicação de suas obras. Esse grupo associou-se então à editora que passou a contar entre seus acionistas com nomes como Alceu Amoroso Lima, Barbosa Lima Sobrinho, Berta Ribeiro, Celso Furtado, Dias Gomes, Érico Veríssimo, Fernando Gasparian, Fernando Henrique Cardoso, José Aparecido de Oliveira e Wilson Fadul. Também nessa época, a editora lançou a revista *Argumento* com o objetivo de debater sobre política, economia, esportes e artes. No quarto número, porém, a revista teve sua circulação suspensa devido às pressões da censura. O diretor-responsável, Barbosa Lima Sobrinho, o conselho consultivo e a comissão de redação decidiram por interromper a tiragem, a ter a sua linha editorial falseada pela ditadura militar. O conselho consultivo era formado por Florestan Fernandes, Helio Jaguaribe, Paulo Duarte, Octavio Paz, Sérgio Buarque de Holanda, Simão Mathias, Aníbal Pinto, Torcuato di Tella, Alain Torraine, Albert Hirschmann, Brian Van Arkadie, Duddley Seers, além de Érico Veríssimo e Alceu Amoroso Lima que também faziam parte do jornal *Opinião*. A comissão de redação era formada por Anatol Rosenfeld, Antonio Candido, Celso Furtado, Fernando Henrique Cardoso, Francisco Corrêa Weffort, Luciano Martins e Paulo Emílio Salles Gomes. Enfim, por intelectuais e políticos que acabaram se projetando por suas atuações no cenário nacional.

Em 1975, a Civilização Brasileira, sentindo-se pressionada pelo governo, vendeu a Paz e Terra a Fernando Gasparian. Até a década de 1980, seu conselho editorial incluía Fernando Henrique Cardoso e Antônio Callado. A editora adotou então uma linha editorial mais abrangente, mantendo, porém, seu ideal humanista, publicando obras de autores proibidos pela

ditadura militar, entre elas, as do educador Paulo Freire, cujas edições editadas no exterior tinham sua importação proibida no Brasil.

Como a Brasiliense, a Paz e Terra possui uma marca acadêmica tradicional. Atualmente, seu catálogo dispõe de mais de dois mil títulos em diversas áreas, com destaque para ciências humanas. Conforme o *2º Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, da CBL, esse catálogo inclui, no selo 1, as Edições Graal Limitada, com administração, economia e negócios, artes, lazer, desportos, autoajuda, psicologia, sexualidade, ciências sociais, filosofia, comunicação, educação, serviço social, literatura e linguística, infantil e juvenil, jurídico etc. O executivo responsável pela editora Paz e Terra é Fernando Gasparian (CBL, 2007, p.227).

A Companhia das Letrinhas pertence à Companhia das Letras, justifica-se, então, a representação das duas marcas associadas na legenda. A Companhia das Letrinhas surgiu no princípio da década de 1990, quando a produção de livros infantis adveio da necessidade de diversificação da Companhia das Letras de sua linha editorial e de adesão a um importante segmento de mercado capaz de gerar capital. A Companhia das Letras foi criada, em 1986, por Luiz Schwarcz. Sua entrada no mercado ocorreu em outubro do mesmo ano. Iniciada com duas ou três pessoas, a editora já possuía 50 funcionários na década de 1990. Conforme Gustavo Sorá (2007, p.10), seu caráter inovador vinha da publicação exclusiva de lançamentos e da preocupação com a seleção de obras, feita por uma equipe de editores e consultores do mundo acadêmico e literário do eixo Rio/São Paulo, e com a manutenção de uma linha editorial. Para Sorá, a contrapartida econômica desse desafio cultural foi “substancial”, pois a editora estabeleceu-se como grande sucesso comercial.

Em 2005, visando aumentar as vendas, a editora lançou no mercado uma coleção de livros de bolso, segmento liderado até então pela L&PM Editora. Até 2006, 40 títulos já tinham sido lançados nessa coleção que custam, em média, a metade do preço de um livro em formato tradicional. Em 2007, o selo Companhia do Bolso respondeu por 6% da receita da empresa (LIVRO GANHA ESPAÇO NA ESTANTE DAS CRIANÇAS, 2006, p.2). Segundo a CBL (2007, p.115), em seu *2º Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, o executivo que responde atualmente pela Companhia das Letras é seu próprio fundador: Luiz Schwarcz. O catálogo da editora contempla: ciências sociais, filosofia, comunicação (publicidade, Jornalismo, TV, Cinema), gastronomia, generalidades, geografia e história, literatura infantil e juvenil, literatura em geral, reportagem, biografia. A Companhia das Letrinhas classifica-se no selo 1, como responsável por literatura infantil e juvenil (*vide em Apêndice, item 2, as histórias das demais editoras que estão representadas nas catalogações das 200 obras*).

3. O posicionamento das editoras nas catalogações dos passaportes nas modalidades 2 e 3

...não há nada mais caro do que produzir um leitor.
Fábio Sá Earp e George Kornis²⁶

3.1 *Ranking* das editoras na modalidade 2

Na modalidade 2 (*vide anexo 24*), pode-se observar a ocorrência de 11 editoras (*vide anexo 24.1 – Gráfico XIV*). Nessa modalidade, ocupam o primeiro lugar, com três obras (15%): FTD, Ática e Ediouro; o segundo lugar, com duas obras (10%): Paz e Terra, Globo e José Olympio; e o terceiro, com uma obra (5%): Agir, Moderna, Rocco, Companhia das Letrinhas e Cultrix.

Considerando-se as fusões, quanto à modalidade 2: a Ediouro detém a Agir, o que resulta em um total de obras (4) capaz de posicionar a Ediouro em primeiro lugar. A Abril, por sua vez, é proprietária da Ática, seu total de obras (3) mantém a Abril empatada com a FTD. A Record detém a José Olympio, o total de obras (2) de ambas posiciona a Record em terceiro lugar, junto da Globo e da Paz e Terra. Assim, os três primeiros lugares, na modalidade 2, são ocupados pela: Ediouro, com quatro obras; Abril e FTD, com três; Paz e Terra, Globo, e Record, com duas. Dessa forma, as editoras Rocco, Moderna, Cultrix e Companhia das Letrinhas perdem a terceira posição, passando para quarto lugar, com uma obra cada.

A FTD foi fundada, em 1902, pelos Irmãos Maristas Andrônico e Isidoro Dumont (FTD: Histórico, 2008). A Congregação dos Pequenos Irmãos de Maria, conhecida como Irmãos Maristas, foi fundada na França, em 1817, pelo Padre Marcelino Champagnat que nasceu na França em 20 de maio de 1789. Champagnat que, teve sua infância marcada pela Revolução Francesa, dedicou sua juventude à missão de educar crianças e jovens. Ele permaneceu durante duas décadas à frente da Congregação e, em 1840, quando faleceu, a Congregação Marista possuía 280 Irmãos trabalhando em 48 escolas. No final do século XIX, eram mais de cinco mil atuando em mais de 20 países. Atualmente, o trabalho desses Irmãos abrange mais de cem países (FTD: Curiosidades, 2008).

Em 1853, treze anos após a morte de Marcelino, os Irmãos Maristas imprimiram a sua obra o *Guia das Escolas* que contém a metodologia de ensino e didática Marista. São Marcelino

²⁶ (EARP; KORNIS, 2005, p.15)

Champagnat foi canonizado, no dia 18 de abril de 1999, pelo Papa João Paulo II, na praça de São Pedro, em Roma.

Os Maristas chegaram ao Brasil em outubro de 1897. Ao longo dos anos, fundaram dezenas de colégios, faculdades e universidades. A editora surgiu da necessidade de consolidar esse trabalho de educação que já realizavam. Sua sigla, FTD, representa uma homenagem ao Frère Théophile Durand que, desde 1883, assumiu a diretoria da Congregação. Em sua gestão, Durand estimulou a produção de obras didáticas para todas as disciplinas, permitindo assim uma profissionalização dos Maristas como educadores. A sigla registrada como marca comercial para a criação da empresa editorial permitiu o anonimato aos Irmãos Maristas que, embora fossem autores dos livros, não queriam seus nomes expostos, somente o logotipo da Congregação (FTD: Histórico – história, 2008).

Em 1902, a FTD brasileira publicou seu primeiro exemplar, intitulado *Exercícios de Cálculo sobre as Quatro Operações Fundamentais*. Essa obra marcou o nascimento oficial da “Coleção FTD” no Brasil. Por volta de 1915, a editora já possuía 94 títulos que atingiram, em 1925, o total de 160 volumes (FTD: Histórico – história, 2008).

Para atender ao mercado brasileiro, os Maristas enviavam seus originais para Lyon, na França, para serem impressos, pois a produção gráfica nacional era ainda muito precária. As provas chegavam ao Brasil e depois de revistas eram publicadas nas versões definitivas em capa dura com o objetivo de atender ao mercado escolar brasileiro do início do século. Contudo, entre 1925 e 1930, a Primeira Guerra Mundial impossibilitou o transporte marítimo entre Brasil e Europa, o que levou a editora a buscar recursos nacionais para publicar seus livros neste país.

A FTD procura em suas publicações didáticas contemplar as disciplinas básicas do currículo. Para atender aos anseios escolares, procura manter padrões de qualidade na linguagem, no conteúdo e na apresentação gráfica do seu material. Atualmente, publica mais de quatro mil obras de aproximadamente 1.100 autores, possui um parque gráfico com 51 mil metros quadrados, onde operam equipamentos modernos para impressão e acabamento de suas próprias obras e de terceiros. No seu quadro de funcionários, constam cerca de 1.200 contratados, entre matriz, filiais e distribuidores. Além disso, seus representantes atuam sistematicamente junto às escolas no atendimento a professores para a distribuição de exemplares gratuitos. A editora oferece também, sem custo algum, cursos de capacitação para esses professores. Em seu site (*vide: <http://www.ftd.com.br/V4/>*), afirma que possui planos para melhorar a educação no país, por isso investe em pesquisa interna em seus diversos editoriais e contrata especialistas em educação para a formação de seu próprio corpo de autores e funcionários. Em 12 de dezembro de 1994, adquiriu a editora Quinteto Editorial.

Conforme a CBL (2007, p.153), no 2º *Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, o executivo à frente da editora é João Issi. O catálogo da editora contempla CD Rom, áudio *books*, ciências naturais, biológicas, exatas, geografia e história, dicionários, obras de referências, livros didáticos, literatura infantil e juvenil, obras jurídicas, literatura em geral e religião.

A Globo foi fundada, em 1883, por um imigrante português, Laudelino Pinheiro Barcellos, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, fora do eixo Rio/São Paulo. Iniciou suas atividades como uma pequena papelaria e livraria, intitulada Livraria Globo, mas mantinha uma gráfica para imprimir trabalhos sob encomenda. Conforme Hallewell (1985, p.311), seus alicerces, porém, foram lançados por José Bertaso, contratado, em 1890, pela papelaria para pequenos serviços.

Bertaso cresceu rapidamente, tornando-se sócio e, com a morte de Barcellos, em 1919, proprietário. José Bertaso, prevendo a escassez de papel, devido à primeira grande guerra, importou o suficiente para lucrar com a posterior revenda. Depois da guerra, adquiriu a primeira máquina Linotipo do estado e, em 1922, começou a publicar os livros provenientes da produção literária local. Nesse período, destacaram-se como figuras nacionais alguns autores como: Carlos Dante de Moraes, Darcy Azambuja, Cyro Martins, Augusto Meyer, entre outros. Ainda, nessa década, um funcionário italiano do departamento de propaganda, Mansueto Bernardi, com ambições de tornar a Globo uma editora nacional e mesmo internacional, lançou a *Revista do Globo*.

Com a revolução de 1930, Getúlio Vargas, no início de 1931, nomeou Bernardi para a direção da Casa da Moeda. A saída de Mansueto da Globo coincidiu com a concretização da editora em âmbito nacional. A revista foi entregue a um jovem escritor indicado pelo próprio Bernardi, Érico Veríssimo, que se tornou o maior tradutor da editora. Henrique d'Ávila Bertaso, filho mais velho de Bertaso, assumiu o setor editorial.

Com a crise mundial, em 1929, que resultou em queda nas exportações de café, o valor da moeda brasileira caiu sensivelmente, impedindo a importação de livros. Houve, então, aquecimento na produção ficcional nacional, pois o livro brasileiro se tornara competitivo no mercado. Conhecida como editora nacional de ficção traduzida, a Globo liderou, até a década de 1950, esse segmento de mercado (HALLEWELL, 1985, p.317). Henrique Bertaso utilizava como guia o *Publishers' Weekly* americano para localizar possíveis *best-sellers*. Assim, a maior parte dos primeiros sucessos da editora se originou de histórias anglo-americanas policiais que compuseram, por sua vez, a Coleção Amarela, composta por traduções de Agatha Christie, Ellery Queen, Edgar Wallace, entre outros.

Na década de 1930, embora a venda de livros e o trabalho tipográfico ainda fossem os principais interesses da empresa, em 1936, esta já possuía um edifício de três andares e um quadro de quinhentos funcionários. Em sua oficina, alojavam-se 20 máquinas Linotipo, resultando em uma produção de 500 títulos.

Durante as décadas de 1930 e 1940, prevaleceram as traduções de obras que se tornaram filmes de Hollywood ou obtiveram vendas elevadas, como *Eu, Claudius, imperador*, de Graves, publicada com grande sucesso, em 1940, com tradução de Mário Quintana. A Globo, situada em uma região formada por imigrantes alemães, naturalmente também traduziu obras nessa língua como Kafka, Thomas Mann, Feuchtwanger e Remarque, inclusive um autor de *westerns*, Karl May. A Coleção Nobel, formada pelas escolhas de Henrique e Veríssimo, também contemplou traduções em outros idiomas de obras de Ibsen, Juan Ramón Jiménez, Pirandello, Tolstoi etc. Contudo, o maior sucesso na década de 1930, foi a obra do psiquiatra Axel Munthe, composta por suas reminiscências, intitulada *Livro de San Michele*.

Os autores literários franceses continuaram a ser representados, na década de 1940, na coleção “Biblioteca dos Séculos” que também comportava obras de Platão, Shakespeare, Fielding, Emily Brontë, Dickens, Nietzsche e Edgar Allan Poe.

Segundo Nelson Werneck Sodré (1970 apud HALLEWELL, 1985, p.319), a edição com a maior realização desse período foi a tradução da obra *Comédia Humana*, em 18 volumes, de Balzac sob coordenação e direção de Paulo Ronai. No início da década de 1950, a obra *Em busca do tempo perdido*, de Proust, em sete volumes foi traduzida por escritores eminentes como Manuel Bandeira, Drummond, Mário Quintana e Lúcia Miguel Pereira.

Para crianças, foi criada uma coleção ilustrada em cores por João Fahrim, composta pelos seguintes livros: *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson, *Alice no país das maravilhas* e *Através do espelho*, de Lewis Carroll, *Heidi*, de Joanna Spyri, *Os meninos d'água*, de Charles Kingsley, e pelas obras de Hans Andersen, ilustradas por Nelson Boeira Faedrich.

Durante a década de 1930, Veríssimo demonstrava insatisfação com a qualidade das traduções. Com a segunda guerra mundial e a consequente prosperidade dos livros no Brasil, a Globo investiu em boas traduções, contratando excelentes tradutores. No final da guerra, tornou-se impossível manter o padrão, que foi abandonado em 1947. A empresa perdeu o interesse nesse segmento. Seu fundador faleceu em 1948. À frente da empresa, Henrique, em 1956, optou por separar a parte editorial do negócio, criando assim a Editora Globo. Um pouco antes de sua morte (em 26 de maio de 1977), Henrique passou o controle dos negócios aos seus filhos: José Otávio, Fernando e Cláudio.

Conforme Hallewell (1985, p.322), os interesses da Globo nunca estiveram limitados à ficção e literatura em geral. Ela também publicou livros técnicos e didáticos para utilização local, e nacional. Entretanto, com a reforma Capanema, todos os seus didáticos para o nível secundário tornaram-se obsoletos. Por causa disso, concentrou-se no mercado de livros voltados para o ensino superior. Posteriormente, retornou ao segmento editorial de produção para o nível elementar, tornando-se, no início da década de 1970, sua principal atividade. As reformas de 1972 resultaram em cinquenta toneladas de livros didáticos inúteis, afastando os interesses da Globo desse segmento.

Conforme a CBL (2007, p.158), no 2º *Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, o executivo à frente da Globo, no cargo de diretor geral, é Juan Pedro Ocerin Elguezabal. A editora Globo define-se em seu texto publicitário como uma empresa das Organizações Globo que publica, além de revistas bem conhecidas, como *Época* e *Marie Claire*, livros de literatura, culinária, beleza, saúde, reportagem, ensaio, administração, negócios, música, lazer, biografia, memória, divulgação científica, cursos de idiomas e CD-Rom (CBL, 2007, p.158). Nesse *Anuário*, 12 livrarias são citadas, respectivamente dispostas em: Apucarana, Dois Vizinhos, Formosa do Este e Marechal Cândido Rondon, no Paraná; Canoas, Novo Hamburgo, Pelotas, Porto Alegre, Rio Grande e Santa Maria, no Rio Grande do Sul; e Terezina, no Piauí. A editora, por sua vez, situa-se em São Paulo, capital. Seu catálogo contempla: administração, economia e negócios, geografia e história, arquitetura, urbanismo, decoração, infantil, juvenil, artes, lazer e esportes, autoajuda, esoterismo, psicologia, sexualidade, jurídico, linguística, literatura em geral, dicionários, obras de referência, ocultismo, serviço social, gastronomia, generalidades, espiritismo, educação, religião, outras religiões, áudio *books*, CD-Rom, esportes etc.

Na década de 1980, os livros didáticos para o nível fundamental representavam cerca de um décimo do seu catálogo. Tornou-se mais conhecida pelos seus livros técnicos e pelas suas obras de referência, particularmente, por sua linha de dicionários. Atualmente, investe intensamente em publicações periódicas.

A editora Record utiliza estratégias similares de marketing e administração às da sua concorrente direta, a Ediouro. Suas origens remontam a 1942, de acordo com Hallewell (1985, p.557), quando se caracterizava como Distribuidora Record de Serviços de Imprensa Limitada com o propósito de distribuir, no Brasil, histórias em quadrinhos publicadas na imprensa periódica. Essas histórias eram traduzidas por um dos sócios, Alfredo Machado, desde os seus 13 anos. O outro sócio, Décio de Abreu, filho de um livreiro, convenceu-o a investir seus lucros na instalação de livrarias e na publicação de livros. O principal interesse de Abreu residia no

setor varejista de livros, assim, em 1970, a sociedade foi desfeita, ficando Décio com a cadeia de livrarias Casa do Livro.

As atividades editoriais da Record iniciaram-se, em 1957, com livros infantis e universitários, mas sua ênfase logo recaiu sobre a ficção, inicialmente publicada com o sinete editorial de sua subsidiária, a Eldorado (HALLEWELL, 1985, p.558). Essa produção, até a década de 1970, era quase toda composta por traduções de *best-sellers* americanos. Nessa década, mais especificamente em 1973 e 1974, com a crise do petróleo que afetou o preço do papel, a Record teve a oportunidade de adquirir a produção de autores brasileiros reconhecidos que publicavam suas obras por outras editoras, como por exemplo: Graciliano Ramos e Jorge Amado, da Martins; e Fernando Sabino, da José Olympio, entre outros. Na década de 1980, Carlos Drummond de Andrade e Gilberto Freyre, entre outros editados pela José Olympio, foram também para a Record (HALLEWELL, 1985, p.558). Nessa época, esta era a maior editora brasileira do setor não didático. O grupo foi um dos primeiros a crescer a partir de aquisições. Em 1996, comprou o controle acionário da BCD – União de Editoras –, empresa formada pelas editoras: Civilização Brasileira, Bertrand Brasil e Difel. Em 2001, o grupo adquiriu a José Olympio e o selo Best Seller. Em 2005, lançou a HR, uma *joint venture* com a canadense Harlequin, especializada em narrativas romanceadas (GRANDES EDITORAS BRASILEIRAS REESTRUTURAM SEUS NEGÓCIOS, 2008, p.2).

A Record, atualmente, dispõe de 3.072 títulos em catálogo. Entre esses títulos, aparecem estudos antropológicos, filosóficos, teológicos, reportagens, textos de análise histórica, biografias de personalidades marcantes e romances de consagrados autores nacionais e internacionais. Entre os autores estrangeiros, destacam-se os ganhadores do Prêmio Nobel como Gabriel García Márquez, Herman Hesse, Albert Camus, Pablo Neruda, Ernest Hemingway, John Steinbeck, Willian Faulkner, Günther Grass, entre outros; entre os escritores nacionais, tanto os com produção reconhecida como Jorge Amado, Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade, Gilberto Freyre, Manoel de Barros, Dalton Trevisan, entre outros, como os com produções mais recentes como Lya Luft, Marina Colassanti, Marcio Souza, Nelson de Oliveira, Mario Sabino, Luiz Ruffato, entre outros (EDITORAS E ON-LINE: Record, 2008).

Essa editora, assim como a Ediouro, utiliza como emblema as categorias “literatura” e “brasileira”. A Record afirma ser editora de Jorge Amado, a Ediouro, de oferecer desde Machado de Assis até Platão (SORÁ, 2007, p.13), mas a regra geral é a oferta variada em catálogo extenso com investimentos em filões mais lucrativos como autoajuda, esoterismo, ocultismo, religião etc. O executivo que responde pela Record, conforme a CBL (2007, p.238),

no 2º Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008, é Sergio de Abreu Machado, herdeiro de um dos fundadores.

A Livraria José Olympio Editora foi criada, em 29 de novembro de 1931, composta por dois acervos de obras raras financiados a José Olympio Pereira Filho, nascido em 19 de dezembro de 1902, em Batatais, pelos influentes amigos que fizera entre os clientes mais velhos e ricos da Livraria Garruax, onde trabalhava desde 1918.

O primeiro acervo da livraria foi adquirido por José Olympio dos herdeiros do falecido advogado (em 29 de maio de 1930), político e um dos primeiros colaboradores de Lobato em sua aventura editorial, Alfredo Pujol, na época proprietário da maior biblioteca particular do Estado de São Paulo. O segundo, de Estêvão de Almeida, antigo cliente da Garraux, também advogado, com grande coleção de livros raros. José Olympio, tendo como estoque essas duas bibliotecas, deu início ao seu negócio, situado à rua da Quitanda número 19A, ao qual, aos poucos, acrescentou outros livros novos e comuns. Um mês depois, lançou *Conhece-te pela psicanálise*, traduzido por José de Almeida Camargo do original *How to psychoanalyse yourself*, de Joseph Ralph. Esse livro foi um sucesso que exigiu constante reimpressão por vinte anos subsequentes (HALLEWELL, 1985, p.350).

Devido à Revolução Constitucionalista, em São Paulo, Olympio lançou sua segunda publicação somente em maio de 1933, com a obra *Itararé, Itararé: notas de campanha*, de Honório de Sylos. Tratava-se de um relato feito por um participante do lado dos insurretos. A revolução foi tema de outros dois títulos: *Sala de capela*, de Vivaldo Coaracy, publicado no final de 33, e *Diário de um combatente desarmado*, de Sertório de Castro, publicado em março de 1934. Nesse mesmo ano, mudou-se para o Rio de Janeiro, pois São Paulo, após a Revolução, sofreu um período de estagnação em sua vida cultural e comercial, e passou a investir na publicação da moderna ficção brasileira. Sua nova loja situava-se à rua do Ouvidor número 110.

O terceiro título publicado e primeiro lançamento literário foi *A ronda dos séculos*, de Gustavo Barroso, composto por contos. O sucesso da editora, entretanto, só foi atingido com a publicação do quarto livro, *Os párias*, do contista Humberto de Campos. Outras obras desse autor, *best-sellers*, foram publicadas até 1941, quando a José Olympio, percebendo que o sucesso desses livros era passageiro, vendeu os direitos a W. M. Jackson Company.

Em 1936, período entre guerras, a editora publicou 66 novas edições, José Olympio era, segundo Hallewell (1985, p.357), o maior editor nacional no campo de edições literárias e livros não didáticos. Isso não significa que, na década de 1930, ele tenha deixado de publicar didáticos, pelo contrário, 22% do total de sua produção era destinado a esse segmento.

José Olympio ficou conhecido pelo seu tino comercial, pelos conhecimentos adquiridos na prática sobre obras raras, por ser um trabalhador e organizador incansável, cuidadoso com o projeto gráfico de suas edições, ousado ao publicar autores perseguidos pelo governo e mesmo libertos durante a repressão. Publicou, entretanto, com poucos riscos, obras de novos autores, pois estes já tinham publicações por outras casas, como José Lins do Rego, Jorge Amado, Oswald de Andrade, Lúcio Cardoso, Octávio de Faria, Gilberto Freyre, Murillo Mendes, Graciliano Ramos, entre outros, pelas editoras Schmidt e Ariel; e Pedro Calmon, Josué de Castro, Menotti del Picchia, pela Nacional; e Rubem Braga pela Jacintho, Drummond de Andrade pela Pongetti, entre outros, além de autores que publicavam seus próprios livros como Vivaldo Coaracy e Octavio Tarquínio.

Os autores que tiveram seus primeiros livros publicados pela José Olympio, na década de 1930 e início de 1940, foram Sérgio Buarque de Holanda, Luís Jardim, Emil Farhat, Adalgisa Nery e Dinah Silveira de Queiroz. Conforme Hallewell (1985, p.358-9), José Olympio reunia à sua volta os intelectuais mais proeminentes da cultura brasileira, acolhia novos escritores e preocupava-se em oferecer-lhes uma chance desde que tivessem alguma contribuição a oferecer à cultura brasileira. Assim, seu compromisso não era exclusivamente voltado para a aquisição de lucros. Estrategista, entretanto, editou tanto autores da direita, do centro, como da esquerda, por motivos diversos, como boa aceitação de mercado, amizade, possibilidade de obtenção de crédito bancário, favores ou concessões de poder. Justamente, essa postura permitiu-lhe, durante anos, êxito no mercado editorial. Suas atitudes inovadoras nesse ramo advêm da preocupação com os leitores, estimulados a enviar cartas aos escritores, na certeza de que estes as receberiam, e no tratamento de respeito, amizade e estímulo conferido aos escritores. Além disso, buscava cultivar bons relacionamentos com os críticos, incorporando inclusive suas apreciações nas orelhas das obras.

A Livraria José Olympio, situada à rua do Ouvidor, era reflexo da postura inovadora de seu proprietário, pois tornou-se um ponto de encontro não somente para escritores e artistas de diferentes opiniões e posicionamentos políticos, mas também para médicos, professores, jornalistas etc. que, de acordo com Hallewell (1985, p.364-5), transformaram-na em um clube, no qual as pessoas se encontravam, conversavam, deixavam recados e até usavam como endereço para correspondência.

O comércio livreiro, em 11 de setembro de 1936, sofreu sérias restrições com a criação do Tribunal de Segurança Nacional. José Olympio teve muitas de suas publicações apreendidas pela polícia tanto os romances pós-modernistas pelo pretense conteúdo comunista, quanto os livros políticos integralistas por defenderem o tipo errado de fascismo. Com a instituição do

Estado Novo, as apreensões de obras aumentaram sob justificativas de linguagem franca, erotismo no tema ou tratamento, inaceitabilidade política etc. Mesmo as obras voltadas para o público infantil e juvenil, como as de Lobato, foram arbitrariamente queimadas. O livro *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, foi julgado perigosamente subversivo e, por causa de sua tradução, Cecília Meireles foi presa. Por consequência, muitas editoras pequenas fecharam suas portas. Muitos autores ligados à Casa José Olympio foram presos nesse período, inclusive seu principal ilustrador e capista, Tomás Santa Rosa. Em 1938, José Olympio, em sua única concessão pública, removeu de seu escritório toda produção de Graciliano Ramos. Contudo, a Casa manteve, entre 1933 e 1941, elevada produção de títulos brasileiros (85%) que caracterizou sua política editorial desde o início.

Com a segunda guerra na Europa e “[...] a crescente esterilidade da vida cultural da nação sob o Estado Novo, que então atravessava seu mais violento período de repressão (1939-1942)” (HALLEWELL, 1985, p.374), aumentaram as traduções, às vezes de romancistas de menor expressão literária, mas com vendas garantidas, e diminuíram os títulos brasileiros em primeira edição. A José Olympio, entretanto, não se descuidava das traduções, contratando para tanto escritores profissionais bem conhecidos e outros que, posteriormente, obtiveram renome. Como privilegiava obras de língua inglesa, permitiu aos brasileiros o contato com uma visão diversa da predominante, ou seja, daquela presente nas obras francesas, além disso, traduziu algumas obras russas. A tradução de ficção estrangeira de língua inglesa pela José Olympio representou o seu ingresso em um segmento de mercado controlado quase que inteiramente pela Livraria Globo. Com a queda da vantagem de preço do livro brasileiro, houve concorrência também com a chegada das traduções vindas de Portugal, mesmo quando os direitos de tradução não incluíam o Brasil. Se a José Olympio ameaçava o monopólio da Globo no mercado de ficção traduzida, a Martins, de São Paulo, surgiu como concorrente na publicação de autores nacionais. Com o posicionamento antigetulista de José de Barros Martins, ela atraiu muitos autores.

A produção inicial da José Olympio era em grande parte de ficção, ensaios e história, sendo pequena a proporção de poesia. Contudo, em 1954, um volume de 401 páginas, contendo toda a poesia de Manuel Bandeira obteve elevadas vendas. No ano seguinte, toda a obra de Carlos Drummond de Andrade, reunida em 561 páginas, em *Fazendeiro do ar, e poesia até agora*, esgotou-se em poucos meses. Isso motivou, em 1956, a publicação de obras completas de Augusto Frederico Schmidt e de João Cabral de Melo Neto, em 1959, de Murilo Mendes, e em 1960, de Rui Ribeiro Couto e Thiago de Mello. A Casa foi precursora na edição de romances sobre a classe trabalhadora urbana como *Desolação*, de Dyonélio Machado (1940), e *Favela*, de Eloy Pontes (1946). Em relação à literatura infantil, até 1960, a Casa não visou a

esse segmento, teve, contudo, uma pequena coleção “Menina e Moça”, de 1934, que foi novamente publicada na década de 1940.

Na década de 1950, a José Olympio publicou coleções ilustradas de clássicos da literatura e de obras sobre o Brasil. Em 1951, lançou dezesseis volumes de toda ficção de José de Alencar, no ano seguinte, uma tradução anotada em cinco volumes de *Dom Quixote*, feita por Almir de Andrade e Milton Amado, impressa em três cores, com ilustrações de Gustavo Doré, fac-símiles de ambas as páginas de rosto do original do século XVII, além de um retrato em cores de Cervantes e um mapa colorido mostrando as andanças do cavaleiro. Nesse mesmo ano, reuniu numa coleção completa, todos os livros de Dostoiévski em dez volumes. As coleções ilustradas prosseguiram, em 1957, com as obras completas de Oliveira Vianna, em quinze volumes; as de Charles Dickens; as de Tolstoi etc. Mas como o mercado era restrito para esse tipo de publicação, José Olympio investiu no sistema de vendas de porta-em-porta pelo crediário. Vinte anos depois, essa parte do negócio representava 75% do total de vendas da companhia que empregava seiscentos vendedores. Assim, a José Olympio tornou-se a principal concorrente da iniciadora no Brasil desse tipo de negócio: a W. M. Jackson Company. Em 1972, a José Olympio com suas coleções adentrou o mercado de enciclopédias, entretanto seus ganhos não foram satisfatórios.

Ao término da segunda guerra, a Casa mudou seu enfoque, a Livraria no centro da cidade, que tivera como principal característica a venda de livros no varejo, com a atividade editorial como ocupação menor, foi fechada no final de setembro de 1955, os escritórios transferidos para um prédio de quatro andares em bairro residencial em Botafogo, o foco passou a ser a atividade editorial. Na década de 1970, a Casa adquiriu a Sabiá, e já possuía filiais em São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Curitiba, Recife e Salvador. Nesse período, houve expansão na publicação de uma linha de literatura policial, de uma seleção de literatura moderna brasileira em reimpressões econômicas, semelhantes às de livros-de-bolso, e na linha educacional, inclusive com investimentos em um departamento de livros didáticos destinados ao magistério, encomendados a autores nacionais. Em 1971, duas empresas subsidiárias foram constituídas como responsável pelo novo segmento: Didacta Sistemas Educacionais S. A. e Encine Audiovisual S. A. Em 1972, assim como a Abril, fechou contrato governamental para a produção de textos para o MOBREAL.

A José Olympio continuou a ser uma das maiores editoras de ficção, poesia, ensaios e história de autores brasileiros, mas centrava suas publicações nos mesmos autores do período antes da guerra. Poucos autores novos se incorporaram à editora nos anos seguintes à segunda guerra mundial: João Guimarães Rosa, Adonias Aguiar Filho, Mário Donato, Rosalina Coelho

Lisboa, Mário Palmério, Antônio Callado, Dalton Trevisan, José Cândido de Carvalho. Com a compra da Sabiá, em 1971, Ariano Suassuna passou a integrar seu catálogo e a José Olympio pôde novamente se vangloriar de publicar 80% dos autores mais representativos do Brasil. Contudo, com a crise do petróleo em 1973, o preço do papel subiu 125%, entre junho daquele ano e fevereiro de 1974, a José Olympio sofreu com o colapso do mercado de ações e com as dificuldades para obtenção de capital de giro, a empresa estava ainda exaurida com a expansão de mercado no campo dos recursos didáticos e com a aquisição da Sabiá. José Olympio concedeu então 19,8% de participação no capital para a EMPAR (Empreendimentos Portugueses do Brasil, Participações), uma empresa *holding* de propriedade da Sociedade Financeira Portuguesa.

Em 1974, a José Olympio anunciou que concentraria sua produção em reimpressões, especialmente nas de autores mais importantes e de renome, e de textos clássicos. Com o objetivo de adquirir a Nacional, a José Olympio solicitou um financiamento do BNDE (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico), entretanto isso jamais se concretizou, a companhia estava esgotada principalmente pelas dimensões que adquiriu seu departamento de vendas de coleções. Com a ameaça da McGraw-Hill adquirir a Nacional, amigos de José Olympio, cuja editora homônima estava em risco, conseguiram convencer o presidente Geisel a não permitir que essas editoras fossem vendidas a estrangeiros.

O BNDE, então, assumiu o controle total de ambas, porém José Olympio foi mantido como presidente honorário da empresa que fundou. Com Péricles Madureira de Pinho no novo Conselho Editorial, a política do novo regime definiu a linha editorial como voltada para a publicação de autores nacionais de qualidade e obras de valor permanente, além de obras importantes de porta-vozes do regime. Depois de quatro anos, em outubro de 1979, o BNDE anunciou que desejava obter um comprador brasileiro para a José Olympio. A intervenção do Banco não impediu que, na década de 1980, a Casa ocupasse o 10º lugar entre as editoras brasileiras não didáticas, com 95 edições, 20 das quais de títulos novos. No cinquentenário da firma, em abril de 1981, a produção total em meio século fora de 2.214 títulos (1.644 dos quais nacionais), de 1.289 autores (dos quais 844 eram brasileiros) em 4.510 edições (HALLEWELL, 1985, p.393). Todavia, nessa época, mais especificamente em 20 de março de 1984, o *Estado de S. Paulo* informou que as dívidas da empresa eram, há nove meses, de Cr\$ 2,8 bilhões.

Conforme Hallewell (1985, p.395), o que torna inviável as propriedades industriais locais desse tipo é a sua própria natureza, elas pertencem geralmente a uma única pessoa ou a uma família ou a um pequeno número de amigos íntimos, não há uma tradição de participação acionária, logo não há capital de giro. Disso resulta descapitalização crônica, dependência de

financiamentos, de empréstimos bancários, casuais benesses do governo, ou do autofinanciamento com o reinvestimento dos lucros. Em abril de 1984, o paulista Henrique Sérgio Gregori, presidente da Xerox do Brasil e do Banco Crefisul, adquiriu por cerca de US\$ 240 mil a Casa. Ele manteve o próprio José Olympio como presidente, o endereço de Botafogo, os direitos de edição, o estoque e cadastro dos clientes. Todavia, muitos autores receosos com as mudanças trocaram de editora. No mesmo ano, a Record anunciou na imprensa que assinara contrato com Carlos Drummond de Andrade, a Nova Fronteira informou que, dos 22 novos autores que a ela se ligaram, 14 eram da José Olympio. Permaneceram fiéis a Casa: Pedro Calmon, José Cândido de Carvalho, Gilberto Freyre, Luiz Jardim, Mário Palmério e Rachel de Queiroz.

Atualmente, a José Olympio caracteriza-se por ser uma das pedras fundamentais na construção da cultura brasileira e contabiliza 569 títulos em catálogo. Atravessou várias fases e participou de momentos históricos. Pelas mãos de seus colaboradores, muitos originais saíram do prelo para a posteridade, como *Fogo morto*, de José Lins do Rego. Conforme site da Record (GRUPO EDITORIAL RECORD, 2008), “[...] integrando o Grupo Record, desde 2001, a José Olympio restaura, com frescor e dinamismo, seu patrimônio editorial.”

A Civilização Brasileira e a José Olympio são duas editoras de longa trajetória com suas estratégias para marcar e temporalizar o campo editorial e seu deslocamento morfológico, à medida que a prática de edição sofre o impacto de novos projetos (SORÁ, 2007, p.2).

A editora Rocco, embora ocupe a quarta posição, edita as obras da série Harry Potter, logo faz-se necessário contextualizá-la. Essa empresa foi fundada por Paulo Roberto Rocco, em junho de 1975, como especializada em literatura. Paulo fora gerente da Sabiá e nesse período dirigia a Francisco Alves. Suas primeiras publicações, *Teje preso*, de Chico Anísio, *Casos de amor*, de Marisa Raja Gabaglia, e *O viúvo*, de Oswaldo França Júnior, caracterizavam-se por serem constituídas por livros de boa aceitação junto ao público consumidor. A venda dessas obras visava permitir à editora assumir riscos no lançamento de novos autores (HALLEWELL, 1985, p.609).

Seu catálogo reúne temas diversificados que somam mais de mil títulos entre ficção e não-ficção contemporâneas, com autores consagrados por prêmios como o Nobel, o Pulitzer, o Booker Prize e o Jabuti. A editora define suas principais metas como sendo a de “[...] trazer para o leitor brasileiro as principais tendências literárias do pensamento mundial” e a de “[...] criar espaço para os novos talentos no mercado editorial brasileiro.” (EDITORA ROCCO, 2008).

Atenta ao filão formado por jovens leitores, a editora lançou o selo Jovens Leitores, dedicado ao público infanto-juvenil, composto por obras de ficção e de informação. Há coleções

voltadas para temas específicos como ArteMídia (cinema e comunicação), Administração e Negócios, Ciência Atual, Arco do Tempo (espiritualidade), Gênero Plural (sociedade, arte e sexualidade), Prazeres e Sabores (viagem e gastronomia), e Avis Rara (clássicos). Atualmente, a Rocco se caracteriza pelas vendas elevadas das obras de J. K. Rowling e pelos investimentos que lhe asseguram velocidade de produção voltada para as tendências de mercado. De acordo com a CBL (2007, p.241), no 2º *Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, o executivo à frente da editora é o próprio fundador.

3.2 *Ranking* das editoras na modalidade 3

Na modalidade 3 (*vide anexo 25*), pode-se observar a ocorrência de 12 editoras (*vide anexo 25.1 – Gráfico XV*). Nessa modalidade, a editora Brasiliense ocupa o primeiro lugar, com 17 obras (30,9%); sendo seguida pela Ática, em segundo, com 15 obras (27,3%); pela FTD, em terceiro, com cinco (9,1%); pela Agir e a Ediouro/Tecnoprint, em quarto, com quatro obras (7,3%); pela Melhoramentos, em quinto, com três (5,5%); pela Quinteto Editorial, em sexto, com duas (3,6%); e pelas editoras: Martins Fontes, Nova Fronteira, Salamandra, José Olympio e Scipione, em sétimo, com uma obra cada (1,8%).

Considerando-se as fusões: a Abril detém a Ática e a Scipione, o total de obras dessas editoras (16) mantém, então, a Abril em segundo lugar, atrás da Brasiliense; a Ediouro, a Agir e a Nova Fronteira, o total de suas obras (10) posiciona a Ediouro em terceiro lugar; e a FTD, a Quinteto Editorial, o total de suas obras (7) posiciona a FTD em quarto lugar.

Desse modo, em relação aos três primeiros lugares, na modalidade 3, aparecem: Brasiliense, com 17 obras; Abril (Ática/Scipione), com 16; e Ediouro/Tecnoprint (Nova Fronteira/Agir), com 10.

Em síntese, pode-se observar pelo posicionamento das editoras nas 200 catalogações e nas três modalidades: 1, 2 e 3, pelo viés da incidência (*vide anexo 27 – Tabela XXI – Editoras que ocupam os três primeiros lugares nas catalogações*), que a Ática aparece três vezes em primeiro lugar (nas modalidades 1 e 2, e na catalogação geral das 200 obras) e uma vez, em segundo (na modalidade 3). A Ediouro, uma vez em primeiro (na modalidade 2), uma em segundo (na modalidade 1) e outra em terceiro (nas catalogações das 200 obras). E, a Brasiliense, uma vez em primeiro (na modalidade 3) e outra, em segundo (na catalogação geral das 200 obras).

Assim, estão respectivamente posicionadas em primeiro, segundo e terceiro lugares: a Ática, seguida pela Ediouro e pela Brasiliense.

Considerando o posicionamento dessas três editoras, faz-se necessário refletir sobre o seu perfil, ou seja, sobre a linha editorial de cada uma. A marca de uma editora como empresa cultural é mais do que um nome, ela representa um espaço de relações em que se “marcam” diferenças e distâncias comparativamente a outras marcas (SORÁ, 2007, p.1). Por meio dela, há um modo específico de classificar livros, autores e leitores. Conforme Gustavo Sorá (2007), há casos em que a fundação de uma editora marca uma época por conseguir impor a vanguarda nos campos de produção cultural, ou seja, esquemas de produção, de percepção e de apreciação do que é considerado o “bom livro”. Elas conseguem, então, legitimar novos parâmetros capazes de estabelecer distâncias e medir o novo em relação ao já existente.

Nas catalogações dos alunos, pode-se notar, entretanto, que as editoras melhor posicionadas não possuem essa preocupação. A linha editorial dessas empresas tem afinidades, bem como os seus catálogos se aproximam pela oferta de produtos em segmentos variados com o objetivo de atingir o maior número possível de público-alvo. Esse fato gera a definição de subespaços de concorrência. Segmentos como o de didáticos, ocultismo, autoajuda, literatura em geral, obras de referência, dicionários misturam-se ao de literatura infantil e juvenil.

Conforme Fábio Sá Earp e George Kornis (2005, p.14), o problema básico da economia do livro reside no “[...] descompasso entre a imensa oferta global e a limitadíssima capacidade de absorção do consumidor individual.” Isso ocorre porque o capital exigido para a produção desse bem cultural é baixo, o que justifica a proliferação de editoras. Apenas um sucesso de vendas de uma editora pode pagar por centenas de fracassos.

O universo do livro repousa em clientelas segmentadas, nichos especializados e membros de diferentes clubes de entusiastas, interessa, então, que o investimento em publicação seja variado para que cada título diverso chegue ao pequeno número de pessoas que têm interesse no assunto. A oferta variada visa atingir diversos tipos de leitores que buscam, a baixo custo e em pouco tempo, atender aos seus interesses.

Dessa forma, cada leitor se interessará por alguns poucos assuntos, o conjunto de leitores forma os nichos que são centros de demanda por livros. Para atender a seus anseios, os leitores se dirigem às livrarias e bibliotecas, nesse espaço a dificuldade maior recai em encontrar, entre a multiplicidade de títulos produzidos, os que lhes interessam. Tanto as editoras, quanto as livrarias trabalham com uma grande quantidade de títulos distintos, visando se beneficiar de economias de escopo, ou seja, reduzir os custos médios ao fabricar ou ofertar mais de um produto. Essa diversificação com tiragem reduzida diminui o risco de encalhe próprio de bens

de informação produzidos em massa pela indústria cultural. Esse tipo de produto possui um custo de produção elevado, mas muito baixo de reprodução. Na produção de livros, aproximadamente 10% das obras dão lucro, 20% se pagam e 70% dão prejuízo (EARP; KORNIS, 2005, p.21). O que explica a busca das editoras por escritores que dão lucro, considerados sinônimo de vendas. Contudo, a concorrência entre as editoras na disputa por esses escritores encarece os direitos autorais, levando-as a centrar parte de suas publicações em obras de domínio público e de clássicos de todos os tempos que não exigem pagamento de direito autoral.

O que marca a diferenciação horizontal entre títulos diversos de uma mesma área de conhecimento para o consumidor é o preço do livro. A semelhança de ofertas nos catálogos de grandes editoras revela uma concorrência monopolística entre as empresas. Outro fator que faz a diferença para o consumidor é a existência de fácil acesso ao livro, mas isso ocorre apenas em grandes centros urbanos, por meio de livrarias situadas em *shoppings* ou em ruas movimentadas. Justifica-se, assim, nesses centros, a proliferação de redes de livrarias que oferecem Cds, discos, DVDs, materiais de papelaria, presentes, cafés, além de livros, objetivando tornar-se um centro de lazer e entretenimento. Muitas dessas livrarias pertencem às grandes editoras que, por meio delas, criam sua própria rede de distribuição e, assim, atingem a eficácia pela economia de escopo, favorecida pela diversificação.

A Ática, em suas origens, produziu especificamente para a escola, livros didáticos e de apoio ao professor, posteriormente com o *boom* da literatura infantil lançou coleções como a Vaga-lume, formada por obras intituladas paradidáticas, que possuem escoamento seguro no meio escolar. Em 1990, com a difusão de literatura juvenil ampliou sua oferta no mercado.

A Ediouro, em suas origens, define-se como voltada para a oferta de livros acessíveis com ótimos preços, entre eles estão as adaptações de clássicos, literatura infantil e juvenil, e livros de bolso compostos por obras de domínio público.

A Brasiliense surge para suprir a necessidade de publicação de obras infantis, detendo, até 2007, os direitos autorais das obras de Lobato.

O que se pode notar é que, mesmo as editoras como a Companhia das Letras, definidas como voltadas para a publicação de lançamentos de qualidade, para sobreviverem em 1990, ampliam os segmentos contemplados em seu catálogo, criando, inclusive, uma linha específica para o público jovem. Com essa estratégia, a Companhia das Letras evita a publicação de coleções de clássicos compostos por obras de domínio público e de vulgarização. Essa editora criou, na década de 1980, atuando de modo articulado com a Hamburg Gráfica Editora, um padrão de competição entre as empresas atuantes no ramo, pois elevou a qualidade da produção

de livros no Brasil. Justamente nessa década, houve uma perda da hegemonia do parque gráfico do Rio de Janeiro, e São Paulo consolidou-se como o centro gráfico-editorial. Este processo, que teve início no final de 1960, foi se firmando em 1970, e se consolidou em 1980 e 1990.

Atualmente, há uma nova tendência na distribuição espacial da indústria gráfica brasileira, pois surgiram, no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina, no Paraná, em Minas Gerais, em Pernambuco e mesmo no Rio de Janeiro, pequenas e médias empresas gráficas. Todavia, isso não significa que haja no país uma oferta de serviços gráfico-editoriais altamente tecnológicos. Segundo Earp e Kornis (2005, p.39), essa oferta está estagnada no patamar tecnológico de 1999. Justifica-se essa década, pois se trata de um período em que a espiral inflacionária se interrompeu com o advento do Plano Real. Assim, em junho de 1994, inicia-se um período de aquisição maciça de máquinas e equipamentos gráfico-editoriais. Essa aquisição é proporcional à política de compras governamentais de livros. A contrapartida dessa expansão de importações ocorreu após o ajuste cambial de janeiro de 1999 e o agravamento da recessão econômica de 2001, período em que 14 empresas gráficas editoras, expressivas no eixo Rio/São Paulo, fecharam. Esse processo levou ao de fusões, abrindo espaço para a presença de capital estrangeiro nesse segmento. Como consequência dessas fusões, as grandes empresas investiram em tecnologia e na compra de modernos equipamentos, o que já não ocorreu com as pequenas e médias. Entretanto, faz-se necessário destacar que apenas 25% do faturamento do setor gráfico como um todo advém de vendas a editoras, tais como livros, revistas e jornais.

Considerando-se as fusões, pelo viés da incidência nas modalidades 1, 2 e 3, e nas catalogações das 200 obras (*vide anexo 27.1 – Tabela XXII – Editoras que ocupam, pelo viés das fusões, os três primeiros lugares nas catalogações*), pode-se notar que a Abril aparece duas vezes em primeiro lugar (na modalidade 1 e na catalogação geral das 200 obras) e duas em segundo (nas modalidades 2 e 3). A Ediouro, uma vez em primeiro (na modalidade 2), duas em segundo (na modalidade 1 e na catalogação geral) e uma em terceiro (na modalidade 3). A Brasiliense aparece uma vez em primeiro (na modalidade 3) e outra em terceiro lugar (na catalogação geral). Desse modo, estão melhor posicionadas respectivamente em primeiro, segundo e terceiro lugares: a Abril, seguida pela Ediouro e pela Brasiliense.

Ao se confrontar as classificações das editoras quanto às modalidades 1, 2 e 3, pode-se observar ausência de discordância, pois a Ática é a melhor posicionada na catalogação geral das 200 obras, e nas modalidades 1 e 2. Esta editora, pertence à Abril, também é a melhor posicionada, pelo viés das fusões, na catalogação geral e na modalidade 1; a Ediouro mantém sua posição de segundo lugar tanto nas modalidades 1, 2 e 3, quanto pelo viés das fusões; assim como a Brasiliense permanece em terceiro em ambas.

Ainda, considerando-se o posicionamento das editoras nas catalogações dos alunos nota-se que não há discordância também com a lista fornecida pela *Folha* (1997), pois segundo Saab, Gimenez e Ribeiro (1999, p.13-15), as maiores editoras no Brasil por faturamento em milhões de dólares, em 1997, eram: Ática/Scipione (242,0); FTD (129,0); Saraiva (81,8); Moderna (78,0); Record (29,0); Companhia das Letras (21,5); Siciliano (13,0); Rocco (11,7); Nova Fronteira (10,0); Ediouro (9,4). Algumas editoras coincidem também com a elencadas por Arnaldo Cortina em sua pesquisa (2006, p.250) e catalogadas como as que mais venderam de 1966 a 2004: Record (1º lugar), Nova Fronteira (2º), Companhia das Letras (3º), Civilização Brasileira (6º), Brasiliense (9º), Globo (10º) e Melhoramentos (11º). Pode-se deduzir que, como o objeto de estudo de Cortina são as obras eleitas pelos adultos, entre as quais destacam-se as de autoajuda, as editoras Ática, Scipione e Ediouro não estão representadas em seu levantamento de dados. Contudo, a Nova Fronteira que aparece em segundo lugar nos dados do pesquisador, pertence à Ediouro, logo a representa.

Conforme Gimenez e Ribeiro (1999, p.13-15), em 1997, as maiores do mundo, medidas em bilhões de dólares eram: Bertelsmann (4,7); Warner Books (3,7); Simon & Schuster (2,1); Pearson (1,7); Reader's Digest (1,6); Random House (1,5); Group de la Cite (1,4); Planet (1,3); Hacjette (1,2); e Reed Books (1,1). Confrontando as editoras nacionais, em 1997, com as estrangeiras, pode-se observar a discrepância de rendimento, justifica-se, então, que as brasileiras rendam-se às fusões, aliás desejem-nas.

A odisseia: contextualização do objeto de pesquisa



Figura 12 – *Odisseia* (Fonte: GOOGLE IMAGENS, 2009).

Capítulo IV

1. O livro e o leitor: o entrecruzamento social

[...] a cultura, mesmo quando industrializada, não é nunca inteiramente mercadoria, ela encerra um 'valor de uso' que é intrínseco à sua manifestação.

Renato Ortiz²⁷

Conforme estudos realizados pela UNESCO sobre os fatores relacionados ao gosto pela leitura de uma pessoa e de uma nação, podem ser considerados como determinantes, entre os aspectos qualitativos, o fato de o indivíduo ter nascido em uma família de leitores; e/ou passado seu período de formação escolar em um sistema preocupado com a leitura; e/ou convivido em uma cultura que atribui valor simbólico ao livro. Entre os aspectos quantitativos mais relevantes, o mesmo estudo detectou que determinam a relação do indivíduo com o livro: o preço e o acesso que envolve distribuição eficiente, número de pontos de venda, de bibliotecas, entre outros (1998 apud BNDES, 2000, p.5).

A realidade diagnosticada entre os alunos, por meio de pesquisa, foi a de que a oferta de livros em seus lares era menor do que a procura, e suas famílias, em sua maioria, não atribuíam valor simbólico ao livro. Embora os alunos estivessem inseridos no contexto da escola privada, o acesso a livros na biblioteca escolar também era restrito, a escola investia pouco em novas aquisições e seu acervo era reduzido. Essas constatações refletem que a preocupação com a leitura não era predominante nem na maioria dos lares, nem na própria escola, pelo menos no período inicial da pesquisa que embasa esta tese. Além dessas constatações, há outras que refletem a realidade social do município: um número reduzido de livrarias, apenas duas: *Acrópole* e *Vamos Ler*, para uma população de aproximadamente 90.000 habitantes (uma livraria para cada 45.000); e uma única biblioteca municipal com acervo desatualizado, conforme depoimentos dos alunos. Justifica-se o fato de procurarem as bibliotecas de duas instituições de ensino superior, UNESP e FEMA, para atenderem às suas necessidades de leitura.

Pode-se notar, porém, que a realidade assisense, não difere da de outros municípios do estado de São Paulo em relação ao acesso a livros, porém, fora deste estado, o acesso é ainda mais dificultado pela ineficiência dos canais tradicionais de comercialização e de distribuição, como as livrarias e as papelarias.

No Brasil, dos 5.700 municípios existentes, até 1998, apenas 600 (10%) possuíam livrarias regulares. Em âmbito nacional, até 1998, somente quatro grupos desempenhavam uma atuação abrangente: as livrarias Nobel (em 29 municípios), Siciliano (24), Saraiva (nove) e Sodiler

²⁷ (ORTIZ, 2001, p.146)

(quatro). Contudo, do total de 1.200 livrarias existentes no país, concentradas em sua maioria nas regiões sul e sudeste, somente 136 (11%) pertencem a esses quatro grupos, caracterizando um mercado com pouca concentração se considerado em relação ao norte-americano (SAAB; GIMENEZ; RIBEIRO, 1999, p.38). Ainda, dos 600 municípios brasileiros que dispõem de livrarias, apenas 39 possuem lojas desses quatro grupos.

No período referente ao desenvolvimento da pesquisa, as duas livrarias existentes definiam-se pela gestão familiar. A *Acrópole* não se manteve no mercado, um dos motivos talvez tenha sido o de focar sua oferta, principalmente, em produções teóricas e de referência. A existência dessas livrarias, em Assis, era proveniente do fato da cidade possuir centros de formação universitária como a UNESP (Universidade Estadual Paulista), a FEMA (Fundação Educacional do Município de Assis), o IEDA (Instituto Educacional de Assis), e a UNIP (Universidade Paulista). Essas instituições fomentam a demanda por obras de referência, mas não o suficiente para evitar que uma livraria com o perfil da *Acrópole* sobreviva. Deve-se considerar que, nos espaços universitários, prevalece o número de fotocópias em detrimento ao de aquisição de livros, pois os estudantes, geralmente, dependem da verba disponibilizada por suas famílias e/ou de bolsas de estudo ou de iniciação científica que são bastante reduzidas.

No município, em 1998, o acesso a canais alternativos de vendas de livros, tais como lojas de conveniência, supermercados, lojas especializadas etc., praticamente inexistia. Mesmo as compras pela internet, em 1998, eram pequenas, pois poucos alunos dispunham desse meio. O que se podia notar eram as compras realizadas em grandes centros, em especial em São Paulo, em grandes livrarias como a Saraiva, quando os alunos viajavam com suas famílias. No geral, encomendavam seus livros nas duas livrarias da cidade e os aguardavam por, no mínimo, quinze dias.

O fato de alguns municípios disporem de livrarias pertencentes a grandes grupos, como a Saraiva, a Nobel etc., não significa que a sua população tenha acesso democrático à cultura. As grandes redes possuem outras preocupações, destaca-se entre elas, a do lucro. Elas concentram, por isso, seus recursos nos livros considerados comerciais: autoajuda, *best-sellers* etc. Essa estratégia comercial, por sua vez, própria do marketing, afeta as decisões empresariais das editoras que, por consequência, priorizam um tipo de produção que possa ser escoado nessas redes. As livrarias independentes, conforme André Schiffrin (2006, p.133) já detectava nos Estados Unidos, em 1998, nas quais era possível expor um novo romance ou um livro de poesias, caso agradasse à equipe, estão sendo substituídas pelas lojas das grandes redes. E essa realidade revela uma tendência monopolista de mercado sobre a qual os educadores precisam se interar, para poder se mover, pois é impossível combater.

Ao se comparar as grandes firmas do exterior com a indústria editorial brasileira, pode-se notar que 13 delas têm uma receita maior do que todas as brasileiras juntas, sendo que seis são pelo menos quatro vezes maiores, o que mostra que “[...] nenhuma editora brasileira tem porte para resistir a um assédio desses gigantes – pode haver resistência de algum empresário teimoso, mas seus herdeiros provavelmente se apressarão a negociar com qualquer interessado.” (EARP; KORNIS, 2005, p.77).

Isso ocorre porque a escala de operações dessas empresas é mais ampla e suas estratégias mais complexas, diversificadas e ambiciosas do que as de qualquer empresa brasileira. A título de ilustração, o maior grupo editorial do mundo, Bertelsmann Group, em 2002, vendeu dez vezes mais em milhões de dólares (9.061) do que todas as editoras brasileiras juntas (910). A estratégia desse grupo consistiu em migrar de uma editora para uma firma de mídia global, justamente o que buscam, atualmente, as grandes editoras e, já realizam, guardadas as proporções, a Abril e a Globo. Desde 1991, conforme Ortiz (2006, p.164), a Bertelsmann possui canais de satélite que cobrem toda a Alemanha e investe no mercado editorial (*Bantam Books*, *Doubleday*), e fonográfico (RCA, Arista). Esse processo de concentração em torno dos grandes conglomerados de mídia (TVs, jornais, editoras etc.) é resultante da globalização. Paradoxal a esse movimento de concentração, há o aumento do número de pequenas editoras, que resulta do baixo investimento de instalação. Embora ele facilite a entrada no mercado, não assegura a permanência, a não ser em nichos específicos, porque existem mais editoras do que livrarias. Até 1999, as pequenas editoras já detinham 10% do mercado editorial, mas seus livros nem sempre podiam ser encontrados nas livrarias do país que priorizam as grandes redes (SAAB; GIMENEZ; RIBEIRO, 1999, p.9). É compreensível, então, que as pequenas editoras busquem se unir em associações.

Como efeito da globalização, mesmo as editoras líderes de mercado são vendidas para grandes multinacionais, sinalizando uma crescente dominação econômica das grandes editoras europeias e norte-americanas que, por sua vez, por meio desse processo, obtêm uma maximização dos lucros.

No segmento de publicações de uso escolar, as grandes sociedades de capital estrangeiro difundem suas produções no mundo todo. Entre estas estão as empresas: Haajette, Hatier, Nathan, Mac Millan, Longman, Anaya e Santillana. Mesmo o setor da educação não escapou da economia globalizada, porque se trata de um negócio bilionário que, em 2003, representa 13,5% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Nesse ano, esse setor rendeu mais do que a soma dos setores de óleo e gás, energia e telecomunicações. O público-alvo dessas grandes sociedades

estrangeiras são: universidades privadas, cursos de línguas, escolas de treinamento profissional, empresas de software educacional e as editoras de didáticos (CASSIANO, 2004, p.8).

Os conglomerados de mídia, em sua busca por eficácia na oferta de produtos para escoamento no mercado, elegem os *best-sellers* serializados, como os da série Harry Potter, pois estes permitem migrações da narrativa para outras formas culturais. O livro transforma-se em audiolivro, filme, jogo eletrônico, RPG. Enfim, a palavra escrita ou falada é convertida em sons e imagens, e digitalizada, por meio de inúmeros mecanismos de apropriação e convergência, de interfaces e interatividades, conforme os novos padrões tecnológicos de produção e relação com os usuários (BORELLI, 2008, p.2-3).

Para Renato Ortiz (2006, p.167), “[...] a “janela” livro se abre para a fotografia e o cinema, que por sua vez se comunica com os discos, vídeos e *spots* publicitários.” Tal processo deve ser entendido como uma expressão do universo simbólico e cultural próprio da era da globalização econômica e social. Considerando-se as fusões realizadas pelas corporações, pode-se observar que os oligopólios possuem interesses em abrigar no mesmo grupo “janelas” diferentes, pois estas aumentam o poder de alcance de seus produtos na disputa pelos mercados.

Como se pode notar, com a globalização, o processo de transposição do livro para outros suportes midiáticos ocorre porque há a consolidação de um mercado internacional-popular de bens culturais. Esse fenômeno, por sua vez, é pressuposto fundamental para a intensificação do processo de mundialização da cultura. Contudo, faz-se necessário destacar que esse processo de transposição em relação à narrativa serializada, disposta em livro, era raro no universo infantil e juvenil no período anterior ao lançamento da série Harry Potter. Um único exemplo dessa transposição para a TV ocorreu, no Brasil, no final da década de 1970, na de 1980 e 1990, com a criação da série intitulada Sítio do Picapau Amarelo, adaptada das obras infantis e juvenis de Monteiro Lobato. De modo geral, na década de 1990, havia para esse público os seriados na TV como os desenhos animados japoneses: *Pokémon*, *Digimon* e *Dragon Ball Z* que, em um processo de transposição e licenciamentos de produtos, transformavam-se em jogos de RPG, material escolar, mochilas, camisetas, embalagens de alimentos diversos, pôsters, cartazes, *cards*, jogos de videogame, álbuns de figurinhas etc. Os filmes da *Disney*, por sua vez, também se transformavam em tema para as caixinhas de “Mac-lanche feliz”, da rede *Mac Donalds* e para produtos diversos; os personagens das histórias em quadrinhos apareciam promovendo a venda desde alimentos até sapatos; e os apresentadores de programas infantis conferiam seu nome, sua marca, a *shampoos*, roupas etc. Eles participavam de filmes para TV e cinema, assegurando a venda de DVDs de seus programas, de filmes e de CDs com as respectivas trilhas

sonoras. Todos esses personagens de desenhos ou de filmes asseguravam também *downloads* na internet.

Conforme Sissa Jacoby, o mercado de licenciamento é alimentado pela TV e pelo cinema. O Brasil é um dos maiores consumidores de produtos licenciados, posiciona-se em quinto lugar, depois dos Estados Unidos, Japão, Inglaterra e Alemanha. Em 2001, esse mercado movimentou no país aproximadamente “R\$ 2,2 bilhões” (2002, p.186). Para a autora, a série Harry Potter surpreende e torna-se um fenômeno moderno porque sua transposição para o cinema e seu licenciamento de produtos provém das páginas de livros destinados ao público infantil e juvenil. Esse processo é contrário ao da série Senhor dos Anéis que só despertou o interesse de leitores, em 2001, quando estes a conheceram primeiramente em sua versão transposta para o cinema. O mesmo fenômeno ocorreu, no Brasil, com a obra *Crônicas de Nárnia*, de Lewis. O filme *O leão, a feiticeira e o guarda-roupa*, produzido pela Disney, não só assegurou as vendas dessa obra como a democratizou para muitos brasileiros²⁸.

Sobre as transposições de séries televisivas, livros e filmes em produtos em geral, verifica-se que são válidas as afirmações de Adorno e Horkheimer, feitas em meados de 1940, de que os produtores não têm mais a intenção de encobrir o caráter industrial e empresarial dos produtos culturais. Toda produção é concebida considerando sua viabilidade mercadológica (HORKHEIMER; ADORNO, 2002, p.172-3). Esse orçamento é voltado para o capital, de tal forma que a produção de um romance já pressupõe a sua versão em filme até o mínimo efeito sonoro.

De acordo com Edgar Morin, por mais diferentes que sejam os conteúdos culturais, há concentração da indústria cultural. A concentração técnico-burocrática é assegurada, no quadro privado, pelas grandes cadeias de rádio e televisão, pelos grandes grupos de imprensa e pelas sociedades cinematográficas. No quadro público, pelo Estado. Todos eles concentram em seu poder o aparelhamento e dominam as comunicações de massa. Essa concentração técnico-burocrática tende “[...] à despersonalização da criação, à predominância da organização racional de produção sobre a invenção, à desintegração do poder cultural.” (MORIN, 2005, p.25).

Com a série Harry Potter, pôde-se acompanhar a integração entre os mecanismos de circulação e consumo iniciada na União Europeia e dispersa mundialmente por um *pool* de editoras de diversos países, orquestrado pela Bloomsbury, conforme Borelli (2006, p.47). Ao

²⁸ Em 2006, orientei um Trabalho de Conclusão de Curso que detectou, por meio de pesquisa de campo, o aumento de vendas da obra de Lewis e, principalmente, o seu conhecimento, graças à versão fílmica de uma das crônicas pela Disney. Dados mais completos podem ser obtidos em: PEDROSO, Patrícia Ferraz; BRITO, Juliana B.; GARCIA, Mariana Pante. **A indústria cultural e a obra *As Crônicas de Nárnia***: análise crítica da adaptação para o cinema de *O Leão, A Feiticeira e O Guarda-roupa*. 2006. 105p. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo) - Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA.

mesmo tempo, de acordo com Marina Colasanti, foi possível acompanhar as trajetórias do personagem Harry Potter e de sua autora em vários pontos do mundo em: “[...] outdoors, cartazes, cartazes, caldeirões de papelão, sócias do jovem personagem, anúncios de página inteira, vitrinas especiais [...]” (COLASANTI, 2001, p.D18). Em síntese, o fenômeno Harry Potter é uma expressão do universo simbólico e cultural da era da globalização.

Marina Colasanti destaca que, no Brasil, surpreende que o canal de conhecimento e aquisição da série Harry Potter tenha sido o constituído pelas livrarias, uma vez que a produção destinada à criança e ao jovem, em nosso país, circula, por meio de redes escolares armadas pelas editoras, e praticamente não passa pelas livrarias. Logo, essa produção não consta em listas de *best-sellers*, pois estas são constituídas a partir de dados fornecidos por livreiros. As editoras concentram-se em seduzir os professores, pois os pais e os jovens não possuem autonomia para aquisições, pois lhes falta apoio crítico. Assim, quem determina quais obras serão adquiridas é a escola. Para a autora, esse quadro impede que a literatura infantil tenha visibilidade e existam corridas às livrarias para aquisição de obras para o público jovem. A série Harry Potter foi a primeira a frequentar livrarias porque sua venda obedece ao sistema da matriz, no qual os livros infantis se vendem em lojas destinadas a esse fim, pois são capazes de seduzir tanto pais, quanto filhos. Contudo, para Colasanti, essa sedução advém da facilidade de leitura própria de “livros palatáveis” (2001, p.D18).

A concentração da propriedade no setor de comunicações, no Brasil, é fruto de uma série de fusões e aquisições. Entre 1994 e 2001, as tecnologias de informação, as telecomunicações, a publicidade e as editoras posicionavam-se entre os quinze setores em que houve maior número dessas fusões e aquisições. Conforme Venício A. de Lima, existe no país um ambiente bastante propício à concentração, pois a legislação do setor tem sido historicamente tímida, por intenção expressa do legislador, “[...] ao não incluir dispositivos diretos que limitem ou controlem a concentração da propriedade.” (LIMA, 2008, p.38). Para este autor, existem quatro tipos de concentração: a horizontal, a vertical, a cruzada e o monopólio em cruz.

A horizontal é produzida pela oligopolização ou monopolização dentro de uma mesma área do setor. No Brasil, esse tipo ocorre na televisão paga ou aberta. Até 2002, a participação no mercado de TVs por assinatura era de 61% das afiliadas à Net/Sky; 16% da TVA e associadas; 13% da Direct TV; e 10% das independentes. Em relação à TV aberta, em 2002, ela concentrava 58,7% das verbas publicitárias. Desse total, 78% foram destinadas à Globo e às suas afiliadas que totalizam 113 emissoras, capazes de cobrir 98,91% dos municípios e 99,86% dos domicílios, juntas possuem 49% da audiência nacional e 51% da audiência das 18 às 24h (LIMA, 2008, p.40).

A vertical, denominada também de sinergia, engloba as diferentes etapas da cadeia de produção e distribuição. Nesse tipo de concentração enquadram-se as Organizações Globo que operam uma estrutura multimídia: a Globo produz a novela e/ou minissérie em seus estúdios, exibe-as em sua rede de televisão, comercializa esses produtos para outros países, bem como suas trilhas sonoras produzidas em gravadora própria. Ela divulga esses produtos, por meio de sua rede de TV, seus jornais, revistas, emissoras de rádio, vendendo, ainda, os roteiros sob a forma de livros.

A cruzada ocorre por meio da propriedade de diferentes tipos de mídia do setor de comunicações em um único mercado. Pode-se tomar como exemplo desse tipo de concentração o Grupo RBS que, em 2002, atuando no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, reúne seis jornais; 24 emissoras de rádio AM e FM; 21 canais de TV, entre esses, o principal canal de TV aberta, o 12, é afiliado à rede Globo; um portal de internet; uma empresa de marketing; e um projeto na área rural. Além disso, é sócio da operadora de TV a cabo NET (LIMA, 2008, p.42). Essa concentração confere a um único grupo de comunicações e a uma equipe de comentaristas um grande poder como formadores de opinião.

O monopólio em cruz ocorre quando os oligopólios da “propriedade cruzada” se estendem em nível local e regional. Um exemplo disso pode ser observado nas Organizações Globo detentoras de um canal de televisão majoritário, a Rede Globo; dois jornais diários (paralelamente ligados a uma rede de emissoras de rádio, com canais AM e FM) presentes em quase todas as capitais que reproduzem as principais seções de *O Globo*, com seu noticiário fornecido pelos serviços da Agência de Notícias Globo. Em síntese, em 2002, as organizações Globo controlavam, além da editora, com seus grupos de afiliados: TV, rádio e jornal em 13 dos principais mercados brasileiros (LIMA, 2008, p.43).

A tendência à concentração da propriedade nas comunicações pôde ser notada, em 2000, pela fusão das empresas AOL e Time Warner. Essa união deu origem a um grupo com valor de mercado estimado em 350 bilhões de dólares, o equivalente à metade do PIB brasileiro. O alcance desse grupo pode ser observado ao se considerar que, nos Estados Unidos, a AOL entrega o dobro de correspondências (e-mails) que os correios e possui 31 milhões de assinantes; a Time Inc. vende um quarto de toda publicidade de revista; a Warner Music é um dos cinco maiores grupos musicais desse país e a Time Warner Cable é a segunda maior empresa de TV a cabo (LIMA, 2008, p.37).

Como exemplo de concentração e gigantismo, pode-se citar o lançamento, em 2001, do filme *Harry Potter e a pedra filosofal*, sob a direção de Chris Columbus. A estratégia de marketing trabalhada visou à integração de mídias do grupo para a fixação da informação e da

marca Harry Potter. Assim, a Warner Bros., um dos sete maiores estúdios de Hollywood, realizou o filme, exibindo anúncios e *trailers* nas emissoras de TV a cabo do grupo. O vídeo e o DVD do filme foram comercializados. A Warner Music produziu e comercializou a trilha sonora tanto em CDs, quanto em fitas K-7. A provedora de internet AOL ofereceu *links* dos produtos licenciados e vendidos por empresas do grupo. A Moviefone, pertencente ao grupo, promoveu o filme e vendeu seus ingressos por telefone e pela internet. A Time Inc., detentora de 160 títulos impressos, publicou anúncios, promoveu concursos e fez reportagem de capa sobre o filme (LIMA, 2008, p.38). No Brasil, na primeira semana de lançamento do filme, 1,2 milhão de pessoas o assistiram. Conforme Jotabé Medeiros (2001, p.D3), o filme estreou em 474 salas do país, sob a forma de 191 cópias dubladas e 283 legendadas.

Entretanto, essa tendência de concentração é contrária à exigência do mercado que visa a um produto individualizado. Assim, a indústria cultural precisa equilibrar seus pares antitéticos: burocracia-invenção e padrão-individualização. Dessa forma, a produção divide-se em manter o padrão que assegura o sucesso passado, mas também em apresentar o original para assegurar sucessos futuros. Há, então, uma pequena margem de criatividade nesse processo. Desse modo, a dinâmica da cultura de massa recai justamente na contradição invenção-padronização, sua existência permite compreender o porquê da presença simultânea do universo estereotipado ao lado da perpétua invenção no filme, na canção, no jornalismo e no rádio.

No interior da indústria cultural, a criação tende a se tornar produção pela racionalização no processo de divisão do trabalho. O sistema industrial começa na “fabricação” dos produtos, segue pelos planejamentos de produção, de distribuição, e termina nos estudos do mercado cultural. Essa racionalização produz, então, a padronização que impõe moldes ao produto cultural. Dentro desses moldes, predomina o emprego dos arquétipos e dos estereótipos nas produções. A padronização e divisão do trabalho, entretanto, não impedem a individualização. Em um movimento paradoxal, elas sufocam e aumentam ao mesmo tempo a individualização, esse processo tem por objetivo assegurar que a produção se mantenha em um termo médio e, assim, possa alcançar o grande público, definido como o homem médio, “[...] resultante de cifras de venda, visão em si mesma homogeneizada.” (MORIN, 2005, p.36). Para atingir a esse homem médio, a indústria cultural utiliza-se da homogeneização que torna os mais diferentes conteúdos acessíveis. Esse movimento, visando satisfazer a uma gama de interesses, utiliza-se do sincretismo.

Segundo Morin, a “[...] nova cultura se inscreve no complexo sociológico constituído pela economia capitalista, a democratização do consumo, a formação e o desenvolvimento do novo salariado, a progressão de determinados valores.” (2005, p.42-3).

A homogeneização não significa, para Renato Ortiz (2006, p.148), uma padronização, pois os intelectuais das grandes corporações, com a globalização, perceberam que o mundo vive uma fase de mudança radical. Eles entendem que seu campo de atuação é o mercado sem fronteiras, transcendendo inclusive a origem das firmas que exploram. Essa transcendência refere-se ao modo de produção. Anteriormente, interessava a produção em grande volume de produtos para distribuição em larga escala que exigia padronização dos bens de consumo. Atualmente, mantém-se a produção em massa, mas também a de fabricação de produtos especializados a ser consumidos por mercados exigentes e segmentados. Advém disso, a importância de se incorporar as novas tecnologias, pois permitem a rápida confecção com boa qualidade de materiais, fator essencial para o seu barateamento.

Conforme Ortiz (2006, p.167), os executivos são homens práticos, o conhecimento enquanto fruição intelectual não lhes interessa. Seu interesse volta-se para o de criar estratégias que viabilizem unir as partes distintas do planeta. Vale destacar que concentração significa controle, assim as indústrias culturais globalizadas, enquanto instâncias mundiais de cultura, são responsáveis pela definição de padrões de legitimidade social que, ao invés de favorecer o pluralismo, reforçam um sistema de crenças, integrados todos a uma ordem coercitiva. Esse integrar revela uma contradição, pois nos países em desenvolvimento, como o Brasil, a “[...] globalização provoca um desenraizamento dos segmentos econômicos e culturais das sociedades nacionais, integrando-os a uma totalidade que os distancia dos grupos mais pobres, marginais do mercado de trabalho e de consumo.” (ORTIZ, 2006, p.179). Esse distanciamento favorece ao acirramento da exclusão social.

O processo de desagregação presente no Terceiro Mundo permite que as regiões metropolitanas, como São Paulo, capitais do sul e sudeste do Brasil, repletas de lojas franquizadas, estejam socialmente mais distantes de regiões desprestigiadas, por exemplo, como a do nordeste, do que da Europa e dos Estados Unidos.

Analisar as concepções dos estudiosos de Marketing, especialmente as dos reconhecidos Phillip Kotler e Gary Armstrong (1998, p.3), permite entender melhor a relação entre produto e consumo: “[...] o marketing deve ser compreendido não só no antigo sentido de vender – “dizer e vender” –, mas também de *satisfazer as necessidades do cliente*.” Para tanto, segundo os autores, é preciso conhecer e compreender o cliente tão bem que o produto ou serviço lhe sirva e venda por si próprio. Em síntese, os autores definem o marketing como um processo social e gerencial, por meio do qual, indivíduos e grupos obtêm aquilo que desejam e de que necessitam, criando e trocando produtos e valores entre si.

Esse querer ocorre, contudo, por meio do nivelamento das diferenças sociais, próprio da padronização dos gostos e interesses, configura-se como “[...] uma tendência cosmopolita que tende a enfraquecer as diferenciações culturais nacionais em prol de uma cultura das grandes áreas transnacionais.” (MORIN, 2005, p.43). Assim, a cultura industrial organiza-se também internacionalmente. As adaptações de temas folclóricos locais em cosmopolitas favorecem o sincretismo cultural, ao mesmo tempo em que asseguram a ampliação de mercado.

Para Morin, o homem médio é uma espécie de *anthropos* universal que interage com as produções da indústria cultural, por meio da linguagem audiovisual, mais acessível, pois desenvolvida mais sobre o tecido do imaginário e do jogo do que sobre o tecido da vida prática.

A cultura de massa apresenta-se para o homem médio sob a forma de proposta. Sempre voltada para o mercado, ela não se impõe, busca cativar, seduzir. Assim, constrói seus produtos a partir de uma dialética produção-consumo, no centro de uma dialética global que é a da sociedade em sua totalidade. Desse modo, a indústria cultural tem seus produtos determinados pelo gosto do público ao mesmo tempo em que forma esse gosto.

No embate entre o conformismo que gera padronização e a criação artística, surge a arte média produzida para as massas. Essa cultura de massa, média em sua inspiração e em seu objetivo, é a cultura do “[...] denominador comum entre as idades, os sexos, as classes, os povos, porque ela está ligada a seu meio natural de formação, a sociedade na qual se desenvolve uma humanidade média, de níveis de vida médios, de tipo de vida médio.” (MORIN, 2005, p.51).

Entre a cultura e a cultura de massas, segundo Morin, há uma zona na qual a distinção se torna puramente formal. Na reprodução dos livros de bolso, há uma democratização da cultura cultivada que não deixa de ser uma das correntes da cultura de massa, embora não seja a principal nem a específica. Ao lado dessa democratização ocorre, em nome de uma multiplicação, a vulgarização. Nos livros de bolso, a capa ilustrada é apenas um chamariz de apresentação que não modifica em nada o conteúdo reproduzido.

Em relação às capas da série Harry Potter, pôde-se notar que a Bloomsbury adotou uma estratégia de mercado, apresentando capas mais sóbrias nos exemplares para os adultos, embora o miolo da obra permanecesse inalterado. A Rocco, no Brasil, não adotou essa estratégia, mas nem por isso, pode-se ignorar que as capas são elementos prioritários de mediação. Conforme Borelli (2006, p.77), há uma nova ordem de visibilidade pressuposta pelo polo de produção, em que variadas linguagens, narrativas e projetos gráficos se articulam; e pelo polo da recepção, em que novas sensibilidades aparecem, pois os leitores se utilizam de sensórios atualizados no enfrentamento de novos cenários comunicacionais.

Para Morin, a vulgarização também aparece, às vezes, na adaptação de um romance da “alta cultura”. Essa adaptação resulta em um filme cuja linguagem, voltada para o grande público, é simplificada, modernizada, atualizada, e o enredo maniqueizado. Esses processos são resultantes da: esquematização da intriga, redução da quantidade de personagens e dos caracteres a uma psicologia clara, eliminação do que poderia ser dificilmente inteligível para a massa dos espectadores. Assim, com o objetivo de aumentar e assegurar a participação afetiva do espectador, tanto no seu apego pelos heróis como na sua repulsa pelos maus, polariza-se o antagonismo entre o bem e o mal; acentuam-se traços simpáticos e/ou antipáticos. Esses elementos servem para “aclimatar” as obras da “alta cultura” na cultura de massa, ou seja, para torná-las mais facilmente consumíveis. Em nome dessa aclimação, introduz-se nos enredos temas específicos da cultura de massa ausentes da obra original ou ainda o “happy end”. A aclimação gera *híbridos culturais*. A tendência simplificadora, entretanto, não provém da expressão cinematográfica, pois os recursos artísticos do cinema não são menores que os do romance, mas da natureza presente da cultura de massa (MORIN, 2005, p.55).

De acordo com Edgar Morin, os intelectuais humanistas veem com bons olhos a democratização, mas com horror a hibridação. Entretanto, desenvolvem-se, no interior de uma mesma corrente, fidelidade e traição em relação à obra, popularização e degradação da cultura.

Segundo Heidrun Krieger Olinto e Karl Erik Schollhammer (2002, p.16), a literatura, na atualidade, “[...] não preserva a ilusão clássica da pureza dos gêneros, nem a romântica da autonomia criadora do espírito, mas encontra-se sempre hidridamente articulada em contato com gêneros não-literários e com meios de comunicação e expressão não-discursivos.” Para os autores, o hibridismo é o fundamento e a regra para o escritor contemporâneo e não a exceção. O desafio para os estudos da literatura consiste em sinalizar, por um lado, o que apenas “[...] a literatura sabe fazer e, por outro, as confluências entre as novas formas de produção literária e a inovação de outros meios como a fotografia, a televisão, o cinema e os meios eletrônicos.” (OLINTO; SCHOLLHAMMER, 2002, p.16). Um exemplo dessas confluências pode ser observado em *Crônica de uma morte anunciada*, de Gabriel García Márquez, uma obra literária híbrida, emancipatória, cujo texto se constitui pelos discursos literário, jornalístico e jurídico.

Como modo de produção universal, o capitalismo tem apresentado diferentes configurações com o objetivo de assegurar processos de reajustes para a sua própria manutenção. Conforme Kotler e Armstrong (1998, p.6), o mercado visa à satisfação do cliente e esta depende “[...] do desempenho do produto percebido com relação ao valor relativo às expectativas do comprador.” Quando o desempenho do produto faz justiça às expectativas, o comprador fica satisfeito, contudo, se as excede, ele se sente encantado. Ora, clientes satisfeitos

repetem suas compras e falam (marketing boca a boca) a outros sobre suas experiências com o produto. Assim, a qualidade tem um impacto direto sobre o desempenho do produto, portanto, também afeta a satisfação do cliente. Detectar, então, quais são as expectativas do público-alvo é fundamental para a indústria cultural, atendê-las e, se possível, superá-las, assegura sua subsistência.

Como se pode notar, o meio empresarial e o publicitário procuram justificar a existência do consumo como algo exclusivo de caráter pessoal. O produto gerado é decorrente da vontade do consumidor. Ora, a publicidade trabalha, justamente, no sentido de promover com eficácia desejos e necessidades sobre produtos supérfluos. Entre os supérfluos, destacam-se os que favorecem ao entretenimento. Os livros convertidos em modismo passam a integrar esse grupo. Em sua versão mundializada, produzem uma memória coletiva que, ideologicamente, enfatiza a necessidade de diversão sobre a das lembranças de conflitos registrados pela história entre os diferentes povos.

Desse modo, na cultura mundializada, a memória nacional fica relegada ao segundo plano. Contudo, ao se refletir sobre a construção da memória nacional, pode-se relembrar que ela também se realiza por meio do esquecimento, da amnésia seletiva que o Estado e a escola produzem. Alguns livros são eleitos para o espaço escolar, justamente, porque registram elementos que apaziguam ou eliminam os conflitos entre as classes sociais, entre grupos dominantes e dominados etc. Essa amnésia se estende para a memória internacional-popular que não pode ser a tradução de um grupo restrito, mas de uma dimensão planetária que encobre as diferenças entre classes sociais e nações. O esquecimento é acentuado, pois os conflitos mundiais são maiores e mais profundos do que os dilemas nacionais.

Conforme Ortiz (2006, p.139), “[...] para garantir a “eternidade” do presente, a memória internacional-popular deve expulsar as contradições da história, reforçando o que Barthes chamava de o mito da “grande família dos homens”.” Essa postura, explorada pela publicidade e pelas firmas transnacionais, constitui uma unidade mítica que justifica o fato de as necessidades básicas do homem serem as mesmas em todos os lugares, logo sua vida cotidiana se nivela às exigências universais de consumo, “[...] prontamente preenchidas em suas particularidades.” (ORTIZ, 2006, p.139).

Na América latina, o processo de mundialização da cultura, além de afetar os aspectos econômicos e financeiros dos países, manifesta-se especialmente no âmbito simbólico. Segundo a *Declaración de los intelectuales latinoamericanos por una mundialización humanista* (In: ESTUDIOS TRASANDINOS, 2001, p.287), este processo é resultado do fluxo de símbolos, veiculados por meio das novas tecnologias da informação e da comunicação, que socializam e

defendem novos paradigmas, sistemas de pensamento, valores e modelos de comportamento. Esse fenômeno pode ser observado pela formação de novos imaginários sociais desprovidos de referentes históricos, geográficos e temporais. A grande preocupação dos países desprestigiados reside no fato de que a concepção econômica da cultura imponha modelos simbólicos fomentados pela indústria cultural de massa dos centros hegemônicos. Essa imposição, por sua vez, favorece à perda de identidade, da autoestima, do senso crítico, enfim da memória.

De acordo com Andreas Huyssen, o privilegiamento da memória pode ser visto como uma crítica talvez justificável a um aparato acadêmico que produzia conhecimento histórico para seu próprio proveito, “[...] muitas vezes tendo dificuldade em manter laços vitais com a cultura circundante.” (1997, p.16). Esse privilegiamento, de acordo com Huyssen, é paradoxal, pois nossa cultura mnemônica rejeita a ideia do arquivo, embora dependa dos conteúdos deles para sua própria sustentação. Assim, ela marca sua diferença vital em relação ao arquivo, insistindo na novidade que consiste em não fetichizar o novo, não celebrá-lo como utópico ou com um “outro” radical e irreduzível, como aconteceu no modernismo.

A crítica à nossa cultura divide-se em duas acusações: obsessão pela memória e amnésia produzida pela cultura de massa. Entretanto, Huyssen afirma que a memória não pode ser concebida como um antídoto à reificação capitalista produzida através da mercadoria, nem como uma forma de rejeição à gaiola de ferro da homogeneidade da indústria da cultura e dos mercados de consumidores. Antes, ela representa uma tentativa de diminuição do ritmo do processamento de informações, de resistência à dissolução do tempo na sincronicidade do arquivo, “[...] de descobrir um modo de contemplação fora do universo da simulação, da informação rápida e das redes de TV a cabo, de afirmar algum “espaço-âncora” num mundo de desnorteante e muitas vezes ameaçadora heterogeneidade, não-sincronicidade e sobrecarga de informações.” (HUYSSSEN, 1997, p.18).

Segundo Huyssen é preciso superar as posturas que veem o futuro como superior ao passado, porque o relaciona a noções de progresso e harmonia entre os assuntos sociais e humanos, ainda, a postura nostálgica de que o passado agregava valores autênticos, pois quanto mais se convive com as novas tecnologias de comunicação e informação *cyber-space*, mais o senso de temporalidade é afetado. Para Huyssen, na “[...] visão distópica de um futuro *high-tech*, a amnésia não seria mais parte da dialética entre memória e esquecimento. Ela seria seu “outro” radical, decretando o verdadeiro esquecimento da própria memória: nada para lembrar, nada para esquecer.” (1997, p.20-1).

Neste texto parte-se do pressuposto de que o prazer da leitura para o jovem leitor provém do reconhecimento de que, conforme Umberto Eco (1985, p.66), “[...] os livros se falam entre

si.” Assim, favorecer à construção de uma rede dialógica, por meio de uma *biblioteca vivida*, permite à memória reconhecer um lastro de narrativas que interagem entre si e, justamente por isso, são reconhecíveis, instauradoras de um tempo que, apesar de dinâmico, pode ser retomado e recontextualizado tantas vezes quantas forem as leituras de uma narrativa.

No quadro da reconfiguração estrutural das editoras brasileiras, definido por meio das fusões, os nomes destas continuam a ser mantidos para o mercado como se não houvesse ocorrido mudança alguma, isto é, como se fossem nacionais. Todavia, as fusões apontam para uma possível desnacionalização das editoras brasileiras que significaria uma desnacionalização dos livros, mesmo dos didáticos. Enquanto a presença de capital estrangeiro torna a empresa competitiva no mercado, a produção nacional vai sendo reduzida nos catálogos, pois as multinacionais, no anseio de ampliação de mercado, logicamente preenchem esses catálogos com suas produções. Isso decorre da necessidade dessas multinacionais de escoarem seus produtos. Esse escoamento interessa, sobretudo, às empresas da Europa, onde o mercado já atingiu seu ponto de saturação. Contudo, não se pode esquecer da crítica dos intelectuais marxistas a respeito das multinacionais serem discretas. Elas atuam na periferia, por meio de filiais, cuja função é a de produzir, por exemplo, discos com os cantores locais (ORTIZ, 2001, p.194). Assim, segundo Renato Ortiz, “[...] a cultura popular de massa é produto da sociedade moderna, mas a lógica da indústria cultural é também um processo de hegemonia.” (2001, p.147).

Conforme Walnice Nogueira Galvão (2009), essas fusões indicam que paira sobre a educação brasileira “uma palavra de ordem mais ampla e geral que é o desmonte do estado”. Dessa forma, “tudo que era bem comum é vendido para um dono, e o dinheiro não se sabe para onde vai. Mas, com certeza não vai para as coisas que beneficiem a maioria da população, como geração de empregos, saúde e educação”.

Outro exemplo de produtividade do mercado estrangeiro recai sobre a Scholastic, considerada a maior firma produtora e distribuidora mundial de livros infantis que publica também didáticos, paradidáticos e para professores, operando com revistas, produtos de alta tecnologia, programas de televisão, vídeos e brinquedos. Seu faturamento (US\$ 1.786) é duas vezes maior do que todo o mercado livreiro no Brasil. Desse faturamento, 92% provém dos livros. A Scholastic é norte-americana, possui atuação nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, México, Índia, Irlanda e Argentina.

Nos Estados Unidos, o grupo Scholastic mantém sua liderança, por meio de clubes do livro (opera dez clubes), vendas *on-line*, por catálogo, por livrarias em escolas e em feiras escolares promovidas por bibliotecas ou organizações de pais. Apresenta também bom

desempenho em outros mercados de língua inglesa, como o Reino Unido, onde é líder em clubes do livro para crianças e feiras escolares. Na Austrália e na Nova Zelândia, lidera a publicação e distribuição de livros infantis, clubes de livros infantis e feiras escolares que atingem 90% das escolas primárias. Até 2003, realizou importantes aquisições que incluíram a *Pages Book Fairs Inc.*, parte da *Quality Educations Data*, a *Grolier*, a *Troll Books Fairs Inc.*, a *Tom Snyder Productions*, a *Sadvick Publishing Ltd.* (incluindo o *Baby's First Book Club*), a *Kluts*, a *Teacher's Friend Publications Inc.*, e uma *joint venture* com a britânica *The Book People Ltd.* Sua margem operacional aumentou de 4,5%, em 1998; para 6,7%, em 1999; 7,1%, em 2000; e 9,7% em 2002. Seu catálogo possui mais de 5.500 títulos. No segmento de ficção possui os principais *best-sellers* infantis dos últimos tempos. Entre eles, *Harry Potter* que rendeu US\$ 90 milhões em 2000, US\$ 200 milhões em 2001, e US\$ 80 milhões em 2002 (EARP; KORNIS, 2005, p.85). Até 2001, com quatro livros da série já publicados, foram vendidos 110 milhões de exemplares em todo o mundo. No Brasil, cerca de 800 mil (BORELLI, 2007, p.9).

A Scholastic apresenta, no segmento educativo, programas de incentivo à leitura, voltados para estudantes e professores, e publica obras de referência vendidas para bibliotecas. Também produz e distribui softwares, serviços de internet, programas de televisão para crianças, vídeos e filmes, revistas para leitura complementar das aulas, obras de referência *on-line* e impressas para estudantes, com material de apoio a professores e coleções em brochura para uso em sala de aula.

O grupo visa, como estratégia de expansão internacional, reduzir a dependência ao mercado norte-americano, no qual são realizadas mais de 80% de suas vendas, e ampliar seu alcance a outros países de língua inglesa, à Ásia, com enfoque no mercado de ensino *on-line* de língua inglesa, ainda, a outros espaços, como à Índia, com obras em inglês e em hindi, e à América Latina.

No Brasil, outro problema com o qual as editoras se deparam é o da distribuição de seu produto. De acordo com Earp e Kornis (2005, p.48), existem cerca de 1.500 livrarias no país. Dessas, dois terços se concentram na região sudeste. Todavia, muitos municípios não possuem livrarias. Para sobreviver, as livrarias, ao adotarem como estratégia as compras variadas de títulos em proporções reduzidas de exemplares, buscam testar a receptividade do mercado a um determinado título. Por sua vez, sofrem ainda com a concorrência das vendas em supermercados e lojas de conveniência, das compras governamentais diretas com as editoras, dos estandes dessas editoras em feiras de livros, e das vendas de livros e apostilas em pontos de venda em

colégios, além das vendas porta-a-porta pelos representantes. Tudo isso, sem considerar as cópias piratas e as fotocópias de capítulos de obras.

Entre os livros vendidos porta-a-porta estão por ordem de importância: as obras infantis, a Bíblia, os livros de culinária, os manuais práticos (como fazer) e os de cuidados. Desse modo, justifica-se que, apenas, a quarta parte dos livros vendidos no Brasil saia das redes de livrarias (EARP; KORNIS, 2005, p. 69).

Na cadeia do livro, a receita total com as vendas é formada pela soma das vendas ao governo e ao mercado. Entretanto, para avaliar as vendas ao mercado só se tem acesso ao faturamento das editoras, que se apropriam de cerca de 50% do preço de capa dos livros. Assim, Earp e Kornis (2005, p.56) estabelecem a seguinte fórmula para se obter a receita estimada: L (vendas totais da cadeia produtiva) = $2M$ (dobro do faturamento das editoras com vendas ao mercado) + G (vendas ao governo) (*vide anexo 28 – Tabela XXIII – Receita estimada da cadeia produtiva de livros no Brasil*).

Esses dados não significam que as vendas de livro no Brasil sejam capazes de assegurar excelente posicionamento de mercado às editoras. Ao se considerar o mercado de livros no exterior, em 2002, pode-se observar que os maiores vendedores em número de milhões de exemplares são: a China, com 7.103; seguida pelos Estados Unidos, com 2.551; e pelo Japão, com 1.403. O Brasil ocupa a sétima posição com 345. Considerando, entretanto, o valor das vendas em dólares, os resultados são outros. Os Estados Unidos detêm 43% da produção em língua inglesa que, no total, representa 51% da mundial. O Brasil perde sua posição, ficando apenas com 1% do valor das vendas.

Ao se analisar o consumo anual de livros *per capita* (2,5 dos quais apenas 0,9 são compostos por livros não didáticos) de 1998, 1999 e 2000, pode-se notar que o Brasil classifica-se entre os países de baixo consumo. Embora nossos livros estejam entre os mais baratos do mundo, superados apenas pelos russos e chineses, eles são caros em relação à renda da maioria dos brasileiros. Desse modo, nossa população só pode ter acesso ao livro, por meio de transferências, ou seja, quando pagos pelo governo ou por bibliotecas privadas. Justifica-se que o Brasil ocupe o terceiro lugar em compras governamentais de livros para educação, contudo, esse país é o único que não compra, até 2000, livros para bibliotecas. Considerando as compras institucionais de livros *per capita*, o Brasil passa para a 11ª posição, revelando que, embora o país compre muitos livros (176 milhões de exemplares), todos são destinados à educação e nenhum a bibliotecas, essa compra é menor do que a efetivada pela maioria dos países.

Em nosso país, as editoras dependem do governo, pois este é seu maior comprador. Por sua vez, o governo usa seu poder para impor aos editores uma redução contínua de preços,

seguindo uma política que não contempla todos os custos editoriais, obrigando seu repasse aos livros vendidos para os estudantes das escolas privadas (EARP; KORNIS, 2005, p.34). O governo é o responsável pela compra esmagadora da maioria dos livros, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A irregularidade do volume de compras e a amplitude da variação chamam a atenção. Entre os anos de 1998 e 2000, aos quais esta tese se refere, pode-se notar que há grande diferença de valores entre o preço do exemplar vendido ao mercado, respectivamente: 11,47; 12,24 e 12,71; e o vendido ao governo: 5,89; 6,73 e 4,65 (*vide anexo 29 – Tabela XXIV – Faturamento médio na venda de livros no Brasil*).

Analisando os dados de 2005 e 2006, fornecidos pela FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (2007, p.9), referentes às vendas das editoras cadastradas na CBL e no Sindicato de Editores de Livros, pode-se notar que, embora as compras do governo em número de exemplares sejam maiores, o montante advindo é menor do que àquele resultante das vendas ao mercado. Assim, em 2005, as editoras venderam 182.061.646 exemplares ao mercado em todos os segmentos (didáticos, obras gerais, religiosos, e científicas, técnicas e profissionais), esse total resultou em R\$ 2.124.038.845,50. No mesmo ano, as editoras venderam ao governo 87.803.395 exemplares por 448.495.228,93 (para os programas: PNLD, PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, implantado em 2004, PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola). Das vendas ao mercado, pode-se deduzir uma média de R\$ 11,67 por exemplar, já as vendas ao governo resultam em uma média de R\$ 5,11 por exemplar. Isso representa que, nas vendas para o governo, as editoras tiveram uma queda de 56% no preço de cada exemplar. Em 2006, as vendas ao mercado, de 185.061.646 exemplares, totalizaram R\$ 2.148.744.274,03, representando uma média de R\$ 11,61 por exemplar. No mesmo ano, as vendas, de 125.312.387 exemplares, ao governo representaram um total de R\$ 731.706.153,77, resultando em uma média de R\$ 5,84 por exemplar. Novamente, as editoras perceberam uma queda de 49% por exemplar nas vendas ao governo.

Entre as vendas de livros ao governo, pode-se observar na seguinte tabela que o PNLD é o programa mais relevante para as editoras, pois responde por mais de 80% dos valores envolvidos, já o PNBE, por meio do qual as obras adquiridas não são didáticas e ficam restritas ao acervo da biblioteca escolar, representa 12% do total (*vide anexo 30 – Tabela XXV – Vendas de livros ao governo por Programa e valor destinado ao PNLD*).

Pode-se deduzir, por meio dos catálogos das editoras que, se houve em determinado momento lógicas culturais e econômicas opostas entre elas, com o processo de estabilização da economia; globalização, representada pela chegada de fortes grupos estrangeiros; ampliação de grupos nacionais, enfim com as pressões de mercado, elas passam a priorizar as econômicas no

campo editorial brasileiro. Contudo, essas lógicas também tornam-se complementares, pois o mercado é segmentado, há um público que espera encontrar à venda obras de vanguarda, mas também há os anseios da massa por obras que permitam o escapismo e o entretenimento. Essa lógica se sobrepõe à da autoria nas produções em massa. Assim, o mercado cria o anonimato²⁹, destacam-se as obras de acordo com os segmentos aos quais elas pertencem, como o de autoajuda, esoterismo etc., e não os autores. No campo da literatura voltada para os jovens, as “turmas” e as coleções. Para Zilberman (1984(2)), o anonimato provém dos processos de transposição e de cópias realizados pela cultura de massa. As transposições de obras para a televisão e o cinema resultam de trabalhos coletivos que suplantam a individualidade em mais de “[...] um nível: desde a autoria até a colocação no mercado, vão desaparecendo as marcas que identificam o artista ou a proveniência dos exemplares.” (ZILBERMAN, 1984, p.11(2)). Nas produções de obras destinadas ao mercado, às listas de “Os mais vendidos”, e à fabricação em série, perde-se de vista a identidade do autor e do texto, pois reproduzem inesgotavelmente modelos consagrados de histórias sentimentais, aventuras e crimes.

Se os catálogos procuram oferecer cada vez mais obras em segmentos diferentes, existe, todavia, no mercado brasileiro, até 1998, uma lacuna entre o que é produzido e disponibilizado. Isso pode ser notado pelo fato de que apenas 15% dos catálogos das editoras estão à disposição do consumidor (SAAB; GIMENEZ; RIBEIRO, 1999, p.29).

A diversificação da produção, representada nos catálogos que contemplam vários segmentos, é uma estratégia para garantir presença no mercado. Entretanto, ela também se tornou um grande desafio para a indústria editorial que, a cada ano, necessita publicar mais livros para garantir a mesma vendagem. A redução do tamanho das tiragens é resultante também dos elevados custos de estocagem e encalhe (SAAB; GIMENEZ; RIBEIRO, 1999, p.10). Além do catálogo variado, as editoras procuram ampliar os segmentos que ele abrange para que consigam assegurar seus ganhos no interior do ciclo de produção do livro que vai dos originais até a chegada às livrarias. Esse ciclo, geralmente, transcorre entre três e quatro meses. Os didáticos necessitam de um prazo médio de um ano e meio. Os livros de não-ficção, teóricos, por sua vez, demandam anos de pesquisa e exigem investimentos a longo prazo. Com a

²⁹ Em 2005, orientei um Trabalho de Conclusão de Curso que permitiu, por meio de pesquisa de campo realizada em Assis-SP, com um público feminino apreciador de telenovelas, das classes A, B, C, D e E, com idade acima de 45 anos, detectar que as adaptações de romances para telenovelas realizadas pela Rede Globo são concebidas pela maioria das espectadoras como de autoria dessa emissora. Dados mais completos podem ser obtidos em: ATTIE, Samira Hussein; SOUZA, Fernanda Roberto de. **Do folhetim à telenovela: uma reflexão sobre as origens**. 2005. 76p. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo) - Fundação Educacional do Município de Assis - FEMA.

globalização, prevalece a proximidade do mercado editorial da indústria do entretenimento, com isso, os investimentos a curto prazo.

Conforme Bourdieu (1996, p.163), essa é a lógica econômica das indústrias que fazem do comércio dos bens culturais um comércio como os outros, conferindo prioridade à difusão, ao sucesso imediato e temporário, medido, por exemplo, pela tiragem, e contentam-se em ajustar-se à demanda pré-existente da clientela. Assim, a duração do ciclo de produção constitui, sem dúvida, uma das melhores medidas da posição de um empreendimento de produção cultural no campo.

De acordo com Zygmunt Bauman (2003, p.32), a força do livro “[...] reside em sua capacidade totalmente específica de ligar a biografia à história, o privado ao público, o individual ao social, os momentos vivenciados ao sentido da vida.” Contudo, esse trabalho de síntese torna-se difícil de ser apreendido em uma sociedade que renuncia ao pensamento consistente e de longo prazo, pois sua significação tende a escapar. Justifica-se, então, que haja uma diminuição na produção de textos que são emancipatórios e convocam seu leitor à reflexão. Assim, os livros deixam de ser valores duradouros para se tornarem objetos de consumo pertencentes à indústria do entretenimento. Todavia, faz-se necessário lembrar que, embora haja redução na produção de textos críticos, não há extinção, porque o mercado visa atender a públicos diversos e segmentados.

Para Alfredo Bosi (1996), a euforia dos intelectuais, na década de 1960, com a cultura de massa cede lugar à crítica, por parte da cultura de resistência, em 1970. Entretanto, as críticas e a desconfiança desses intelectuais não interferem no quadro objetivo estatístico que continua com êxito garantido pela eficiência da indústria cultural e do seu respectivo mercado. O autor associa a apreciação negativa da cultura de massa com a formalizada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt, denominada como apocalíptica por Umberto Eco. Em contrapartida, ele afirma que há os que defendem essa cultura pelo seu caráter socializador. Entretanto, para Bosi, não se pode esperar que esse caráter vá transformar a mentalidade de seus usuários no sentido positivo de humanizar e socializar, porque não “[...] se deve esperar da cultura de massa e, menos ainda, da sua versão capitalista de indústria cultural, o que ela não quer dar: lições de liberdade social e estímulos para a construção de um mundo que não esteja atrelado ao dinheiro e ao *status*.” (1996, p.322).

Umberto Eco (2001) afirma, entretanto, que o mercado também produz romances criados para o entretenimento (bem de consumo) dotados de validade estética, capazes de veicularem valores originais e que tomam como base comunicativa uma descoberta estilística criada por outros experimentos literários, inicialmente com funções de proposta. Esses romances

permitem uma evolução do gosto coletivo que passa a desfrutar em um nível mais amplo de descobertas experimentais realizadas em nível restrito. Pode-se observar, então, que o panorama é muito complexo. Para o autor, isso se explica pela existência de certos produtos que, produzidos em determinado nível, resultam consumíveis em nível diverso, sem que o fato comporte um juízo de complexidade ou de valor. Além disso, “[...] fica aberto o problema de tais produtos apresentarem duas possibilidades frutivas diversas, oferecendo, desse modo, dois diferentes aspectos de complexidade.” (2001, p.55). Pode-se tomar como exemplo dessa afirmação um *best-seller* do próprio Eco: *O Nome da Rosa*³⁰. Mais recentemente, pode-se encontrar outros exemplos, entre eles, merece destaque a obra *Moça com brinco de pérola*³¹, de Tracy Chevalier. Ainda, a adaptação desta obra para o cinema revelou-se um trabalho com validade estética³².

Para Eco, essa diferença de nível entre os vários produtos não constitui a princípio uma diferença de valor, mas da relação frutiva, na qual cada leitor alternadamente se coloca (2001, p.58). Um indivíduo tem o direito de, em um mesmo dia, fruir, em um determinado momento, um produto cultural altamente especializado e, em outro, um de entretenimento. O problema reside no fato de que nem todos os cidadãos podem fazer uso desse direito. Alguns não conseguiriam fruir, por exemplo, poesias de João Cabral de Mello Neto. Dessa forma, assegurar o direito de escolha consiste em democratizar a cultura. Decorre disso, a necessidade de ações político-sociais que permitam não só ao fruidor de textos literários poder recorrer ao romance policial, como também ao fruidor de romance policial ter acesso e competência para uma fruição cultural mais complexa. Uma ação cultural só poderá ocorrer quando partir do pressuposto de que os vários níveis se equivalem em dignidade, são complementares e podem ser fruidos pela mesma comunidade de fruidores. Eco adverte para o fato de que esse tipo de ação não ocorrerá de modo pacífico e institucionalizado, pois a “[...] luta de uma “cultura de proposta” contra uma “cultura de entretenimento” sempre se estabelecerá através de uma tensão dialética feita de intolerância e reações violentas.” (ECO, 2001, p.60).

³⁰ Dados mais completos podem ser obtidos em: FERREIRA, Eliane Ap. G. R.; LUÍZ, Fernando Teixeira. O romance histórico italiano: um estudo sobre *O Nome da Rosa* (1984), de Umberto Eco. **Revista Eletrônica Saber Acadêmico**. Presidente Prudente: UNIESP, 2008, v.5.

³¹ Dados mais completos podem ser obtidos em: FERREIRA, Eliane Ap. G. R. Fora da moldura: o papel do leitor na obra pós-moderna *Moça com Brinco de Pérola*, de Tracy Chevalier. **Lugares dos Discursos**, v.1, 2006, Rio de Janeiro: ABRALIC (CD-Rom referente ao X Congresso Internacional).

³² Em 2007, orientei um Trabalho de Conclusão de Curso que analisou justamente a adaptação da obra para o cinema. Dados mais completos podem ser obtidos em: MARTINES, Aline. **Adaptação da Obra Literária *Moça com Brinco de Pérola* para o cinema**: produto cultural ou banalização da cultura? 2007. 165p. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda) - Fundação Educacional do Município de Assis - FEMA.

Borelli, por sua vez, concorda com Eco, ao afirmar que é preciso considerar uma possível convivência, no mundo moderno, de variados prazeres que possam ser “[...] saciados pela fruição estética e pelas sensações excessivas. Ambas conduzem a experiências quase únicas: transcendências, imanências; pavor, demo, choro, riso.” (1996, p.52-3).

Terry Eagleton (2005, p.83), em suas reflexões acerca do acesso à “alta cultura”, sobretudo às obras consideradas canônicas, afirma com propriedade que as acusações de conservadorismo a elas associadas não deviam ignorar as obras em si, antes se dirigir para o uso social que foi feito delas e para as interpretações coletivas que lhes foram atribuídas.

No universo do entretenimento, porém, destacam-se apenas os livros que se transformam em acontecimentos e ocupam as listas de *best-sellers*. Esses livros são os do modismo, comentados e lidos por todos. Como pertencem ao modismo, são rapidamente substituídos por outros e, conforme André Schiffrin (2006, p.121), passam a ter data de validade.

Para tentar escapar da pressão mercadológica, só resta ao professor de literatura tomar o vetor literatura, privilegiar a autoria e buscar atender às necessidades de ampliação de horizonte de seus alunos. Para isso, precisa nortear-se pelas necessidades detectadas a partir da sala de aula, não se importando por qual editora um determinado autor é publicado, antes que sua obra se mantenha, sempre que possível, integral, sem adulterações e com bom projeto gráfico-editorial. Assim, suas ações precisam favorecer a lições de liberdade social no sentido de humanizar e socializar pela leitura. Lembrando-se de que isso só é possível, por meio da memória, mas esta, por sua vez, precisa ser motivada, criada com a ajuda de uma *biblioteca vivida*. Para tanto, justifica-se a leitura de obras emancipatórias que dialogam entre si e requerem do leitor memória e reflexões acerca da história da sociedade a qual ele pertence e da realidade que o circunda.

Esse posicionamento, entretanto, não é corrente entre os professores como pude observar, por meio de depoimentos colhidos dos proprietários e vendedores de duas livrarias de Assis: *Acrópole* e *Vamos Ler*. Costumava enviar a essas livrarias listas de livros que poderiam ser adquiridos pelos alunos. Esses livros atendiam às necessidades específicas de cada série, inseridos nas modalidades 2 e 3. As demais escolas particulares do município solicitavam cópias dessas listas de livros que passavam a ser inclusas em suas listas de materiais no início do ano letivo.

Só pude ter conhecimento dessa realidade, graças a um depoimento do professor Dr. João Luís Ceccantini que afirmou, durante a banca de qualificação de mestrado, ter entendido após a leitura de minha Dissertação o porquê de haver obras de Oscar Wilde nas livrarias de Assis. Comentando o fato com os proprietários e funcionários das livrarias em questão, eles

espontaneamente deram esse depoimento referente às listas, o que me causou angústia e apreensão, pois elas existiam para atender às necessidades específicas do público-leitor com o qual interagia. Certamente, essas necessidades não coincidiam com a realidade de alunos pertencentes a outras salas de aula em escolas diversas.

Como se pode notar, nas eleições de obras dos alunos, diversos fatores intervêm, mas prepondera o de mercado, certamente a editora que investe mais em marketing comercial e em um plano estratégico de comunicação consegue ter sua marca fixada e lembrada, mantendo-se competitiva. Este é o caso da editora Ática que, ao ser incorporada ao grupo Abril, amplia seu alcance mercadológico; e da Rocco, com a aquisição dos direitos de publicação da série Harry Potter.

Outro critério que também interfere na eleição de livros é o do autor “estrela”, aquele preferido pelos professores, pois tido como capaz de representar os anseios da escola, dos jovens e dos adultos responsáveis por eles. Mesmo no ensino superior, há a predominância do autor “eleito” em cada área. Ele se torna o exemplo da cultura, do avanço das discussões científicas e permanece no imaginário dos alunos-leitores como modelo de excelência, quando já inseridos no mercado de trabalho há vários anos³³. Autores preferidos por professores asseguram às editoras vendas garantidas. Esse fenômeno também pode ser notado no campo da literatura infantil e juvenil, como é o caso de Maria José Dupré.

Ocorre que, em sua maioria, os autores “preferidos” pelos professores responsáveis pela formação dos jovens são os que possuem discurso adultocêntrico e moralista, justamente, para atender aos anseios escolares e, às vezes, familiares. Por isso, tornam-se fenômeno de vendas. Pode-se deduzir, então, que o mercado produz o que os consumidores desejam, mas também modifica seus desejos, produzindo “padrões” de qualidade. Assim, entre consumo e produção há uma relação dialética: produz-se para atender às expectativas do consumidor, ao mesmo tempo em que se criam novas expectativas para que novos lançamentos possam ser desejáveis. Contudo, os novos lançamentos ponderam no grau das novidades, pois também temem o rompimento com os horizontes de expectativa que pode levar à rejeição. Assim, as mudanças que propõem são muitas vezes atualizações das expectativas dos leitores. Mas, como é paradoxal, no centro deste mercado, entre as obras ofertadas para o público juvenil, podem ser

³³ Em 2005, orientei um Trabalho de Conclusão de Curso que permitiu, por meio de pesquisa de campo, realizada em Assis-SP, com publicitários e jornalistas já inseridos no mercado de trabalho, detectar quais obras apontavam como preferidas e quais indicavam para leitura. A maioria demonstrou que não lia obras de ficção recentes, somente as de autoajuda, e indicou aquelas que foram analisadas na faculdade, durante a graduação. Dados mais completos podem ser obtidos em: PINAS, Bruno R. **Sociedade, mídia e literatura: o início de um diálogo**. 2005. 57p. Curso (Comunicação Social com Habilitação em Publicidade) - Fundação Educacional do Município de Assis - FEMA.

encontradas obras de escritores realmente compromissados com a formação do jovem leitor que o instigam a refletir sobre a realidade social que o cerca, levando-o a reavaliar seus valores e conceitos pré-concebidos.

Certamente, o que é mais preocupante nos índices de livros *per capita* no Brasil é a constatação da ausência de democratização da cultura, pois o livro é o representante material do conhecimento social armazenado. O segmento livreiro é um dos pontos de apoio mais importante para a divulgação da cultura, principalmente a nacional. A fragilidade do livro no Brasil representa um movimento reflexo, pois é produto do acesso restrito de parte significativa da população, dos baixos níveis de escolaridade, da falta de valorização da leitura e da falta de tradição, e do preço elevado em relação à renda da maioria da população.

Também é preocupante o poder que exercem os grupos que detêm monopólios nas comunicações. De acordo com Lima (2008, p.44), para que haja democracia nas comunicações dois princípios fundamentais precisam ser respeitados: a pluralidade e a diversidade. Para que exista pluralidade, faz-se necessário assegurar a competição, por meio de provisões legais que proíbam um mesmo proprietário de controlar meios de comunicação distintos em um mesmo mercado. A diversidade só pode ser assegurada quando há na mídia conteúdos que expressam as diferentes opiniões existentes na sociedade.

Em relação à educação, Juvenal Zanchetta, aponta que, em âmbito escolar, os discursos veiculados pela mídia possuem “efeito de verdade”. Assim, especialistas “midiáticos” assumem autoridade quase inquestionável. Por exemplo, “a palavra de Pasquale Cipro Neto tem mais prestígio que a de linguistas” (2006, p.384). A perversidade desse processo consiste em desvalorizar a ação educacional, sob o discurso de que o que importa “é apenas ensinar como encontrar a informação”. Há, então, uma percepção equivocada de cidadania, por meio da qual se valoriza o aluno por ser informado pelos discursos expressos na mídia. Valoriza-se, então, o acúmulo de dados, contudo sem questioná-los, pois se ignora que esses discursos são esvaziados politicamente, por isso não formam pessoas críticas (2006, p.388).

No mercado, seja o das comunicações ou o editorial, a concentração nas mãos de poucos proprietários, além de significar redução na concorrência, também representa pouca diversidade de conteúdo, ou seja, restrições à manifestação livre do pensamento e aos consequentes debates de ideias.

Até a década de 1990, somente 64% da população chegava à 5ª série, 45% até a 8ª, e 28% ao Ensino Médio. Em 1993, em relação ao anos de estudo, os brasileiros permaneciam apenas 4,5 na escola, em contraste com os 12,4 dos Estados Unidos, 11,7 da Inglaterra, 10,8 do Japão, 9,3 da Coreia do Sul, 8,7 da Argentina e 7,5 do Chile, entre outros (SAAB; GIMENEZ;

RIBEIRO, 1999, p.28). Esses dados refletem a necessidade de se buscar ações para uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao se refletir acerca do consumo nacional de livros didáticos, pode-se notar a relevância social que o PNLD e o PNLEM adquirem, pois asseguram o acesso a esse tipo de livro aos estudantes brasileiros do ensino fundamental e médio. Na maioria das vezes, esse será o único livro com o qual esses alunos poderão interagir. Mas para que haja democratização da cultura, faz-se necessário acesso a textos diversos, logo, o acesso restrito ao livro didático não é capaz de assegurá-la. Vale destacar que não é proposta do livro didático assegurar a leitura de textos diversos, visando à formação do leitor.

Até 1998, o Brasil possuía apenas dez milhões de leitores constantes, o que representa um número bastante inexpressivo (6%) se comparado aos 165 milhões de brasileiros e aos 32 milhões (31%) de estudantes matriculados no 1º e 2º graus (BNDES, 2000, p.14). É válido refletir também sobre a relevância do PNBE que assegura acesso aos alunos matriculados em escolas públicas a obras previamente analisadas por estudiosos de literatura realmente comprometidos com a Educação.

Mesmo entre as classes prestigiadas que investem na educação formal de seus filhos, o livro e a leitura nem sempre são valorizados. Para que essa valorização ocorra são necessárias ações concretas por parte das escolas e, principalmente, dos professores. Conforme Zygmunt Bauman (2003, p.33), em um mundo globalizado, o destino do livro não depende apenas das tecnologias de impressão, nem pode ser explicado somente por elas ou por sua relação com o mercado editorial, ele está condenado a compartilhar da mesma sorte das sociedades a que pertence. Justifica-se, então, que para refletir sobre o livro, em primeiro lugar, se considere a sociedade e as suas tendências.

Em 2000, ao indicar aos alunos a leitura da obra *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling, objetivava permitir-lhes ampliação de seus horizontes de expectativa e, principalmente, revisão de pré-conceitos no que concerne à concepção de leitura, pois para alguns o ato de ler estava ainda associado a aborrecimento e tédio. Utilizando-me de um livro concebido para o entretenimento, busquei mostrar-lhes que ler também pode ser divertido, instigante e prazeroso. Desejava que, por meio da leitura, eles estabelecessem relações dialógicas entre a obra, os contos de fadas e as narrativas míticas, detetivescas, aventurecas, entre outras. Somente alguns anos depois, pude encontrar a afirmação de Sissa Jacoby (2002, p.193) de que um dos méritos das histórias de Rowling é propiciar à criança a descoberta de que a leitura pode ser prazerosa. Para a autora, enquanto Harold Bloom está preocupado com a inexistência de leitores, em 20 ou 30 anos, para livros complexos; no Brasil, estamos

preocupados com a existência de leitores. O leitor só pode descobrir que “[...] ler é um ato de desvendamento de si e do mundo, de autoconhecimento e de aquisição de sabedoria, como quer o crítico norte-americano [...]” (JACOBY, 2002, p.193) se, primeiro, descobrir que ler é prazeroso. Deve-se destacar que ele pode descobrir que ler também é entretenimento, às vezes, semelhante ou até mais gratificante que assistir a um filme ou a um desenho na TV.

Assim, utilizei-me justamente do fator curiosidade para que os alunos não só lessem o primeiro livro de Rowling, como também desejassem conhecer toda saga até o seu final. Não esperava, contudo, que lessem, em 2001, até mesmo as obras que Rowling afirmara, em declarações dispostas em sites diversos, terem-na formado como leitora, mas esta já é outra história.

2. Uma Cinderela moderna: J. K. Rowling e sua produção

J. K. Rowling é também autora de sua própria libertação de uma existência deprimente, à beira da penúria.

Sean Smith³⁴

Joanne Rowling nasceu, em 31 de julho de 1965, na cidade de Yate³⁵, em Gloucestershire, no sudeste da Inglaterra. Seu pai, Peter John Rowling, engenheiro, trabalhava como aprendiz na linha de produção da fábrica Bristol Siddeley. Sua mãe, Anne Volant, dona de casa, era apaixonada por literatura e foi a responsável pela formação do gosto por leitura de J. K. e da filha mais nova, Diane, que nasceu em 28 de junho de 1967.

Em 1971, a família Rowling se mudou para a cidade de Bristol, no condado de Avon. J. K. se descreve na infância como “[...] criança com cara de pudim, usando óculos e muito estudiosa – uma menina tímida, esforçada e muito insegura.” (J. K. ROWLING: Biografia, p.1). Nessa fase de sua vida, ela e sua irmã costumavam brincar com um casal de irmãos vizinhos, cujo sobrenome era Potter. Ian Potter, seu amigo de infância, declarou que J. K. adorava brincar de bruxa e que se surpreendeu quando soube que a amiga tinha usado seu sobrenome para batizar o personagem principal de sua saga.

³⁴ (SMITH, 2003, p.7)

³⁵ O local de nascimento da escritora é apontado por diferentes sites (exemplos: www.bloomsbury.com/HarryPotter; www.harrypotter.rocco.com.br) como sendo em Chipping Sodbury, na Grã Bretanha. Esta cidade faz fronteira a leste com Yate, o que talvez justifique a confusão. Nesta tese, optou-se pela versão de Sean Smith (2003).

Aos seis anos de idade, J. K. escreveu sua primeira história, intitulada *Rabbit*, “[...] quase totalmente copiada de uma história de Richard Scarry.” (SMITH, 2003, p.13). A escolha por uma história com um protagonista coelho adveio também do fascínio pelo filme *Bambi*, de Walt Disney, sobretudo, pelo personagem Tambor. Durante esse período de sua infância, realizou outras leituras que a marcaram profundamente, tais como: *The wind in the willows* (*O vento nos salgueiros*), de Kenneth Grahame, e *The white horse* (*O cavalo branco*), de Elizabeth Goudge. Embora fosse leitora, custou a se firmar como boa aluna na escola primária (J. K. ROWLING: Biografia, p.1).

A família Rowling, em 1974, mudou-se para a cidadezinha de Tutshill, no país de Gales, onde J. K. Rowling passou a frequentar o colégio *Wyedean Comprehensive*. Nessa época, conheceu Sean Harris que se tornou seu melhor amigo e a inspirou na criação do personagem Rony Weasley, amigo inseparável de Harry Potter. A respeito dos personagens que compõem a série, a autora afirma que alguns homenageiam amigos, como é o caso de Rony, já Hermione é inspirada em J. K. quando criança, mas Harry não é inspirado em ninguém em particular. Entretanto, personagem e autora têm a mesma data de aniversário (J. K. ROWLING: Biografia, p.2).

Na juventude, leu inúmeras vezes a obra *Emma*, de Jane Austen, declarada pela escritora como sua autora favorita. Nesse período, descobriu seu fascínio pelo teatro, justifica-se, então, que o nome da personagem Hermione tenha sido retirado da peça *Conto de inverno*, de Shakespeare. Aos 15 anos de idade, Rowling descobriu que sua mãe possuía uma doença degenerativa. Os dez anos que se seguiram ao primeiro diagnóstico foram de muito sofrimento para a sua família. Mas a doença de Anne não impediu que a escritora se formasse em Francês pela Universidade de Exeter e se tornasse professora. Durante a realização de seu curso superior, a paixão pelo teatro levou-a a atuar como assistente de palco nas montagens de algumas peças. Entre as leituras que realizou nessa época, marcou-a a obra *O senhor dos anéis*, de Tolkien, e *As crônicas de Nárnia*, de Lewis. Ao término do curso universitário, em 1987, J. K. mudou-se para Clapham e mantinha-se com trabalhos temporários. Nessa época, escreveu dois livros para adultos que não foram publicados.

Em Londres, enquanto trabalhava na Anistia Internacional, nas horas vagas, escrevia um romance para adultos. Em 1990, em uma viagem de trem de Manchester para Londres, surgiu a ideia de escrever a história de Harry Potter. Ao término dessa viagem, ela já havia imaginado Rony Weasley, Hagrid e os fantasmas da escola de Hogwarts: Nick Quase Sem Cabeça e Pirraça. Em sua visão, a escola deveria apresentar um ambiente escocês, pois a Escócia tinha sido importante para seus pais (SMITH, 2003, p.63). Seus primeiros rascunhos começaram a

tomar forma em junho de 1990. Em 30 de dezembro, do mesmo ano, sua mãe faleceu e a tristeza de J. K. fez com que buscasse refúgio na produção da narrativa de Harry Potter, mais especificamente, nas regras do jogo de quadribol.

Em 1991, mudou-se para Portugal para ensinar inglês na cidade do Porto no *Encounter English* (BIOGRAFIA DA ESCRITORA J. K. ROWLING, 2008). Conforme a escritora, nas primeiras semanas nessa cidade, escreveu seu capítulo favorito de *Harry Potter e a pedra filosofal*, como homenagem à mãe: “O espelho de Ojosed” (PÁGINA OFICIAL DE J. K. ROWLING, 2008). Nesse período, releu várias vezes a obra *Razão e sensibilidade*, de Jane Austen. Aos vinte e sete anos, em 16 de outubro de 1992, casou-se com um jornalista português, Jorge Arantes. Contudo, seu relacionamento era tumultuado. Dessa união nasceu, em 27 de julho de 1993, sua filha, Jessica Isabel Arantes. Quatro meses depois do nascimento da menina, o casamento acabou. Rowling e o bebê mudaram-se, na véspera do Natal de 1993, para Edimburgo, na Escócia, onde residia sua irmã com o marido (J. K. ROWLING FALA SOBRE ELA MESMA, p.1). A escritora levava também consigo os três primeiros capítulos de Harry Potter, notas para finalizar o primeiro livro e várias ideias para o restante da série, inclusive para a conclusão (SMITH, 2003, p.82).

Em Edimburgo, Rowling, tornou-se pensionista da previdência social do distrito de Leith, mas a remuneração semanal era insuficiente para prover seu sustento e o de sua filha, e garantir-lhes uma boa moradia. Desse modo, só pôde alugar um apartamento em condições precárias, onde residiu por seis meses, até que, com ajuda de amigos, mudou-se para outro, próximo ao antigo porto de Edimburgo. Nesse apartamento, permaneceu por três anos e completou *Harry Potter e a pedra filosofal*.

Em 10 de agosto de 1994, pediu o divórcio. Esse período representou um momento de profunda depressão para a escritora, justifica-se, então, que tenha criado os “dementadores”, entidades sinistras que sugam as boas lembranças de suas vítimas e as conduzem ao desespero. Mas também nesse ano, seu cunhado e um sócio compraram um bar, *Nicolson's*, no qual J. K. pôde trabalhar sobre suas anotações referentes a Harry Potter sem precisar se isolar completamente de outras pessoas.

Em 23 de novembro de 1994, Rowling conseguiu um emprego como secretária, melhorando um pouco seu rendimento semanal. Todo tempo disponível era utilizado para escrever seu primeiro livro. No ano seguinte, em 26 de junho, seu processo de divórcio foi concluído.

Sua experiência como professora em Portugal não lhe permitia ministrar aulas na Escócia. Para tanto, necessitava de um registro no *General Teaching Council*, obtido mediante

apresentação de um certificado de pós-graduação em Educação que ela obteve em julho de 1996, bem como um registro provisório no Conselho Geral de Ensino. Assim, registrou-se como professora substituta em Edimburgo, na Academia de Leith. Nas horas vagas, escrevia as notas para o livro que viria a ser *Harry Potter e a câmara secreta*.

Anterior a esse período, em fevereiro de 1996, enviou para a Agência Literária Christopher Little, em Walham Grove Fulham, os três primeiros capítulos de *Harry Potter e a pedra filosofal*, acompanhados de uma sinopse. Como a Agência não trabalhava com literatura infantil, a primeira reação foi descartar os textos. Contudo, Bryony Evens, gerente e assistente pessoal de um dos sócios-proprietários, sentiu-se atraída pela pasta de plástico preta em que a escritora mandara o manuscrito. Ao lê-lo, fascinaram-na a narrativa e as ilustrações feitas por Rowling. Ela submeteu a amostra à leitora *freelance* Fleur Howle que concordou com os julgamentos de Evens. Ao final do dia, ambas afirmaram a Christopher Little, sócio responsável pelo marketing da Agência, que o texto de J. K. era interessante. Little, então, pediu a Evens que solicitasse o restante do manuscrito. Somente, após o envio do texto completo, ele o leu e aprovou.

Evens, finalmente, encaminhou o manuscrito ao outro sócio, Patrick Walsh, agente literário, que também o aprovou. Assim, *Harry Potter e a pedra filosofal* foi enviado para 12 editoras que o recusaram, entre elas, merecem destaque: Penguin, Harper-Collins e Transworld. Somente a Bloomsbury, em Soho Square, demonstrou interesse, pois abrira recentemente uma divisão de livros infantis, coordenada por Barry Cunningham, que passara do marketing para a editoria. Essa editora, fundada em 1986, sob a direção de Nigel Newton, teve como maior sucesso a obra *O paciente inglês*, de Michael Ondaatje, que ganhou o Prêmio Booker, de 1992, e deu origem ao filme (SMITH, 2003, p. 95). Cunningham fez uma oferta de 1.500 libras pelo livro. Para Rowling foram entregues aproximadamente 1.200 libras, após a dedução da comissão do agente. Essa quantia foi paga em duas parcelas, uma no ato da entrega dos originais e outra na publicação do livro, em junho de 1997.

Após o fechamento do contrato com a Bloomsbury, J. K. candidatou-se a uma bolsa, destinada a auxiliar escritores residentes na Escócia com obra já publicada, fornecida pelo Conselho Escocês de Artes. Ela obteve a sua aprovação, apenas com a apresentação do contrato e a submissão de 40 páginas do primeiro livro, além da promessa de publicar toda a série em sete volumes. A bolsa significou uma ajuda de 8.000 libras anuais que lhe permitiu concluir o segundo livro. Posteriormente, esse Conselho organizou a versão impressa em braile do primeiro livro e conferiu a Rowling dois prêmios. Em 2001, ela devolveu o prêmio de 1.000 libras, solicitando que fosse destinado a novos escritores (SMITH, 2003, p.106).

No lançamento do primeiro livro, em 26 de junho de 1997, a Bloomsbury estava com baixo orçamento, por isso produziu somente 500 exemplares na edição de capa dura. Barry Cunningham, da editoria da Bloomsbury, encarregou-se do layout da capa que se tornou a mais famosa da série. Ilustrada por Thomas Taylor, essa capa apresenta o protagonista, usando óculos redondos e com a marca do relâmpago na testa, de pé diante de um trem vermelho brilhante com a inscrição “Expresso de Hogwarts” (*vide anexo 31 - Primeira capa destinada ao público infante-juvenil*).

A restrição de orçamento da Bloomsbury para investimentos em propaganda não impediu que Cunningham entrasse em contato com pessoas formadoras de opinião em relação a produções editoriais. Por isso, Lindsey Frase, especialista em livros infantis, diretora-executiva do *Scottish Book Trust*, organização que promove a leitura, recebeu uma cópia do manuscrito e posicionou-se favoravelmente à trama narrativa. E Nigel Reynolds, crítico de arte do *Daily Telegraph*, foi convidado a entrevistar Rowling. Dez dias após o lançamento do primeiro livro, J. K. era o destaque da terceira página desse jornal. A obra recebeu resenhas favoráveis dos jornais *Scotsman* e do *Sunday Times* (SMITH, 2003, p.108). Reynolds, um ano depois, escreveu sobre a produção de Rowling, afirmando que, pela primeira vez, um livro infantil ocupava o primeiro lugar na lista dos mais vendidos no Reino Unido.

Três dias após a publicação do primeiro livro, Christopher Little telefonou a Rowling de Nova Iorque e afirmou que haveria um leilão dos direitos autorais para o mercado norte-americano. Por coincidência, Janet Hogarth, do mesmo departamento de Cunningham, saía da Bloomsbury e fora trabalhar na Scholastic e pediu ao diretor editorial, Arthur A. Levine, que avaliasse o primeiro livro de Rowling. Embora houvesse outros compradores interessados, ele foi o único que arrematou por 100.000 dólares os direitos de publicação. Essa compra deflagrou inúmeros boatos na mídia. Vários jornais a noticiaram, fantasiando o sucesso da escritora. Entre eles, merecem destaque o *Sunday Times*, que noticiou: “[...] mãe solteira sem um tostão recebe 100.000 dólares [...]”; e o *Daily Mail* que, por sua vez, veiculou: “Mãe sem dinheiro e recém-divorciada vendeu seu primeiro livro por 100.000 libras.” (1997 apud SMITH, 2003, p.110).

A propaganda entre leitores, denominada boca a boca, as informações desencontradas e apelativas apresentadas pela mídia, e as resenhas favoráveis de grandes jornais britânicos foram suficientes para que o livro rapidamente ocupasse a primeira posição nas listas de “Os mais vendidos” na Inglaterra e, com a exportação, nas listas dos demais países que o acolheram. O primeiro livro vendeu 70.000 exemplares só no Reino Unido no primeiro ano. Em setembro de 1998, ainda, J. K. mudou-se para Hazelbank Terrace em uma casa situada no segundo andar,

mas com entrada própria. A escolha deveu-se ao fato de poder ficar mais próxima de sua irmã e de uma escola primária para Jéssica, então, com cinco anos.

A primeira edição pela Scholastic Press, nos Estados Unidos, foi de 50.000 exemplares com capa de Mary GrandPré. O livro ocupou, em 1999, os três primeiros lugares nas listas dos mais vendidos. Seu sucesso foi comparado ao fenômeno dos Beatles.

Em 1998, a editora Rocco, durante a Feira de Frankfurt, adquiriu os direitos de publicação dos dois primeiros livros da série, mas no Brasil, o primeiro exemplar só foi publicado, em 10 de abril de 2000, com tradução de Lia Wyler, natural de Ourinhos, estado de São Paulo. Wyler permaneceu como tradutora oficial de toda a série Harry Potter. A Rocco realizou uma tiragem de 30 mil exemplares do primeiro livro que esgotou em um mês, levando-a a prensar mais 30 mil que escoaram em julho, exigindo outra tiragem em agosto de mais 15 mil. Vale destacar que no Brasil, um livro com tiragem de 10 mil exemplares já é considerado sucesso editorial (BUCHALLA, 2000, p.73). A capa para a edição brasileira diferiu bastante da inglesa, houve a supressão do trem, pois este não possui a mesma conotação no imaginário do brasileiro. Não há na obra referência à autoria da capa (*vide anexo 32 – Capa da editora Rocco*).

Duas semanas após a publicação do primeiro livro, J. K. entregou a Bloomsbury o segundo, *Harry Potter and the chamber of secrets*, que foi publicado em dois de julho de 1998. Na época, Cunningham saíra da editora e fundara a *The Chicken House*, especializada em livros infantis no Reino Unido e nos Estados Unidos. Três meses depois, a editora Scholastic publicou também o segundo livro nos Estados Unidos e contratou a mesma desenhista, Mary GrandPré, para ilustrar a capa. A partir desse momento, a “Potter Mania” tornou-se uma febre (*vide anexo 33 – Capa da Bloomsbury para o segundo livro destinado ao público jovem*).

No Brasil, o segundo livro foi lançado, em 19 de agosto de 2000, com uma tiragem inicial de 50 mil exemplares (AUGUSTO, 2000, p.D3) e manteve o primeiro livro no topo das listas dos mais vendidos. A capa é de autoria da Warner Brothers, conforme créditos no livro (*vide anexo 34 – Capa da Rocco para o segundo livro*).

A iniciativa da editora Rocco demonstra que “a leitura no Brasil” vem se tornando “[...] um grande negócio”, desde meados dos anos 1800, conforme Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2002, p.121), com o aparecimento de editoras sob a responsabilidade, por exemplo, de Laemmert, Garnier e Francisco Alves, há um movimento em que o campo editorial sai “à procura do lucro” e de sua inserção em uma modernidade emergente. Para as autoras, os lucros eram parcos, porque na mesma proporção dos leitores. De qualquer forma, lucros e leitores atestam o considerável avanço ocorrido no contexto de nossa cultura letrada. Em um Brasil, às vésperas de abolir império e escravidão, “[...] será a contrapartida que o mundo da cultura

letrada oferece ao mundo do capital, por esse mesmo tempo também em busca das respostas necessárias ao novo projeto de modernização a ser assumido.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p.139).

Para Zilberman (1984, p.26(2)), a literatura voltada para o mercado, denominada pelo seu modo de circulação como trivial, resulta de uma série de acontecimentos de teor quantitativo, tais como: “[...] a instrução em massa, a coletivização da produção, a fabricação de objetos culturais em grandes volumes.” Essa literatura, denominada popular, pois relacionada a um grande número de pessoas, participa de um esforço de popularização com o objetivo de se viabilizar como negócio. Todavia, conforme a autora, seu domínio é especialmente o da classe média, beneficiária dos processos de coletivização e industrialização propiciados pela burguesia desde o século XVIII. Essa produção ignora, por consequência, as personagens de extração rural ou proletária.

Em 2000, a 16ª Bienal do Livro de São Paulo, destinada à classe média, alcançou marcas recordes, lançou mais de 1.300 títulos e obteve uma receita de R\$ 11 milhões (BIENAL TERMINA COM RECORDES, 2000). Esses dados não significam que houve uma repercussão direta na produção dos escritores brasileiros, especialmente os de ficção, ou que o mercado investiu em novos autores. Uma parte significativa dos lucros, como se pode notar na lista de “Os mais vendidos de 2000” (*vide anexo 21.2 – Tabela XVI – Os mais vendidos de 2000*), destinava-se a autores estrangeiros.

Ao término de 1999, David Heyman, proprietário da empresa Heyday Films, fechou contrato com a Warner Brothers para a filmagem da adaptação para o cinema do primeiro livro. A sua negociação com Christopher Litte levou dois anos. Steven Spielberg foi cogitado para ser o diretor, mas ele e Rowling não chegaram a um acordo sobre a produção que ficou a cargo de Chris Columbus, contratado em 27 de março de 2000. Tratava-se de um diretor experiente que dirigiu vários filmes, entre eles, os alunos indicavam como atraentes: *Uma babá quase perfeita* e *Esqueceram de mim*. Columbus também escreveu vários roteiros, inclusive o do filme *Os goonies*, associado pelos alunos ao livro *A mina de ouro*, de Maria José Dupré, por isso analisado na dissertação de mestrado. Como se vê, a eleição desse diretor deveu-se ao fato de ele possuir uma produção em evidência entre os jovens.

J. K. queria assegurar acesso às filmagens e exercer direito de veto sobre certos tipos de merchandising. A Warner Brothers aceitou suas exigências, mas exigiu o controle da marca Harry Potter mundialmente. Tal controle ficou evidente quando uma orientanda desenvolveu um site (www.alohomorra.com) como trabalho prático de sua monografia de fim de curso sobre a série Harry Potter. Ao colocá-lo na Web, a Warner entrou em contato e a informou de que

forneceria todas as imagens a serem apresentadas no site. De fato, essas imagens foram enviadas e inclusas no site³⁶. A contratação dos atores para o primeiro filme também foi explorada ao máximo pela mídia.

No final de junho de 1999, Rowling renegociou seus direitos autorais, anteriormente fixados entre sete e dez por cento, passando para um valor entre 15 a 20% do preço de capa de seus livros. Em oito de setembro de 1999, publicou o terceiro livro da série: *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*.

O sucesso mundial, principalmente nos Estados Unidos, deu início a inúmeros protestos de conselhos educacionais, escolas particulares, comunidades religiosas e entre pais e educadores responsáveis pela formação de jovens. Alguns evangélicos fundamentalistas dos Estados Unidos chegaram a afirmar que a série promovia a bruxaria e o satanismo. Um exemplo disso, era a marca na testa do protagonista ser parecida com um “S”, abreviatura de satã (AUGUSTO, 2000, p.D3). Alguns religiosos da igreja católica posicionaram-se contrariamente a essa interpretação. Por sua vez, o escritor inglês e cristão, John Houghton, produziu uma obra, intitulada *Uma análise criteriosa da série* (2001), em que apresentava seu posicionamento em relação à série: “Harry Potter não é o melhor ponto de partida para uma criança muito nova, porém para uma criança de, diríamos, onze anos ou mais é uma oportunidade para ajudá-la a refletir moral e espiritualmente.” Contudo, afirmava durante sua análise que cabe aos pais, responsáveis e educadores decidirem ou não pela leitura entre as crianças:

Educar uma criança no caminho em que ela deve andar não é algo que possamos transferir aos outros, muito menos para a mídia secular. Essa tarefa é nossa e devemos realizá-la com muita oração e sabedoria. (HOUGHTON, 2001, p.165).

Em relação às críticas à série Harry Potter, legiões de fãs levantaram-se em defesa. O lançamento do terceiro livro causou furor na imprensa. A obra foi resenhada por Stephen King, o mestre do terror, que declarou ter lido e adorado todos os livros de Rowling, e a personagem Harry foi capa da revista norte-americana *Time* e, posteriormente, de muitas outras em diversos países. Nesse ano de 1999, ainda, os três livros ocuparam os três primeiros lugares do jornal *The New York Times*. Houve, também, excessiva exposição da série em inúmeros sites aos quais as crianças e jovens têm acesso. O que leva à reflexão acerca da afirmação de Houghton de que são os adultos que decidem as leituras que as crianças irão realizar. Essa percepção de poder

³⁶ Dados mais completos podem ser obtidos em: VALENTE, Marta Catarina Louro de Castro. *O fenômeno Harry Potter: literatura ou questão de mercado?* 2005. 123p. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social com Habilitação em Publicidade) - Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA/Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis - IMESA.

atribuído ao adulto na formação de crianças e, por que não entre os jovens, desconsidera-os como sujeitos psicológicos e sociais determinados historicamente. Ainda, ignora o distanciamento próprio da sociedade contemporânea entre adultos, crianças e adolescentes.

Os relatos dos alunos demonstravam no início da pesquisa que embasa esta tese que não era preponderante nas famílias uma preocupação com a leitura. A falta de proximidade deles com suas famílias ficou evidente no desconhecimento de alguns dos sobrenomes de seus pais e das datas de seus nascimentos. Entre a maioria dos alunos não havia um reconhecimento com a história da família ou com o adulto como sua ascendência. No que se refere ao contato dos alunos com obras, o primeiro aprendizado, o familiar, não lhes conferia, – ao contrário do que aponta Bourdieu acerca da classe dominante francesa da década de 1970 –, certeza de deter a legitimidade cultural, pois a cultura lhes fora transmitida como um bem de família “[...] que sempre conhecemos e do qual nos sentimos herdeiros legítimos.” (In: ORTIZ, 2003, p.88). A postura dos alunos expressava o *habitus* adquirido na família que, por sua vez, “[...] está no princípio da estruturação das experiências escolares.” (In: ORTIZ, 2003, p.72). Para eles, a cultura ficava relegada ao segundo plano, sendo significativos outros bens de consumo que lhes conferiam estatuto social.

Os três primeiros livros da série Harry Potter venderam oito milhões de exemplares, no Reino Unido, e 24, nos Estados Unidos, quando o quarto livro estava pronto para publicação. Os Estados Unidos consumiram 55% das vendas mundiais. A China, no verão de 2000, publicou pela editora do Povo, 600.000 caixas, contendo o conjunto das traduções dos três primeiros livros. Foi a maior primeira edição de um livro de ficção desde que os comunistas assumiram o poder em 1942.

Em 2000, J. K. recebeu da Universidade de Exeter o grau de Doutora em Letras, *honoris causa*. Em oito de julho, por ocasião do lançamento do quarto volume, *Harry Potter e o cálice de fogo*, a livraria virtual Amazon vendeu antecipadamente 290.000 exemplares. A companhia estatal inglesa de rádio BBC realizou, no Natal desse ano, uma leitura ininterrupta de dez horas de *Harry Potter e a pedra filosofal*. O lançamento do quarto livro produziu uma corrida às lojas da Europa e dos Estados Unidos. Esse fenômeno repetiu-se no Brasil, em 2001. Algumas livrarias, nos dois continentes, em 2000 e 2001, abriram à meia-noite para que os leitores comprassem o livro. A tiragem no Reino Unido foi superior a um milhão de cópias. Juntos, Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e Austrália, consumiram 5,3 milhões de exemplares. Nesse dia, à meia-noite, nos Estados Unidos, 9.000 caminhões blindados percorreram o continente levando a primeira edição. Com quase 600 páginas em português, essa obra marcou a entrada de Harry e seus amigos na adolescência. Logo, trata-se de uma obra de transição em que

a narrativa, segundo Rowling (J. K. ROWLING: Biografia, 2002, p. 2), por tornar-se mais densa, situada entre o final de uma fase e o início de outra, apresenta-se mais extensa. Em setembro desse ano, Stuart Pearson Wright pintou um quadro de J. K. Rowling que ocupou seu lugar na *National Portrait Gallery* em Londres.

A situação financeira de J. K., desde o leilão realizado nos Estados Unidos referente ao primeiro livro, é assunto para a mídia que destaca a aquisição pela escritora de uma mansão na Escócia e outra em Londres, e o fato de seu patrimônio posicioná-la, em 2003, conforme o jornal *Sunday Times*, como a mulher mais rica da Grã-Bretanha, com uma fortuna, avaliada em 280 milhões de libras, maior até do que a da Rainha Elizabeth. Há uma exploração em torno dos lucros gerados com merchandising e licenciamentos proporcionados pela franquia de Hollywood que estariam em torno de um bilhão de dólares. Mesmo Christopher Little teve sua fortuna avaliada, em 2001, em torno de 15 milhões de dólares (SMITH, 2003, p.153-6). Enfim, tudo que se refere à série envolve fortunas que encobrem, pelos valores absurdos, o sucesso dos livros junto a seus leitores. Para Tatiana Belinky, em entrevista concedida a Haroldo Ceravolo Sereza:

J. K. Rowling explora, com bastante sucesso, o universo do imaginário infantil anglo-saxão, mas suas histórias continuam interessantes, mesmo para crianças de outros países. [...].

O mais impressionante da série, no entanto, é o fato de ela ter transformado crianças de 9 a 13 anos em leitoras vorazes de obras que ultrapassam em muito uma centena de páginas. As crianças é que apresentam os livros aos pais. E uma leva o livro à outra. Ainda é um fenômeno muito maior que as macaquices dos publicitários em torno da obra. (SEREZA, 2000, p.D11).

Conforme Walter Benjamin (2002, p.231), é próprio da sociedade de massa assumir como valores a reprodução e a exposição de uma obra. Justifica-se, então, o deslumbramento da mídia com os números de exemplares, suas especulações ao redor da vida de Rowling e em torno da adaptação da obra para o cinema.

Com a estreia do primeiro filme no Brasil, em 23 de novembro de 2001, adaptado da série, Harry Potter se tornou mais conhecido do que já era antes. A promessa de que um filme seria apresentado por ano, nas vésperas do Natal, manteve em suspenso o interesse dos leitores da obra. A apresentação do filme *Harry Potter e a câmara secreta*, em 22 de novembro de 2002, no Brasil, atendeu às expectativas do público leitor e sancionou-o positivamente pela espera, ao mesmo tempo em que o instigou a aguardar pelos demais, nos anos seguintes. O primeiro filme foi considerado um sucesso de bilheteria, ficando atrás apenas de *Titanic*, na lista das maiores bilheterias de todos os tempos. Nos Estados Unidos, arrecadou 297 milhões de dólares até o

final de 2001 e sua publicidade fez com que o primeiro livro voltasse ao topo das listas dos mais vendidos (SMITH, 2003, p.165).

J. K. tornou-se, graças aos seus depoimentos sobre o que sofrem os pais que criam sozinhos os seus filhos na Inglaterra e que constituem atualmente um quarto das famílias, embaixadora do *National Council for One Parent Families*. A escritora declara que todos os pais solitários querem o mesmo que os casais com filhos: a chance de prover o sustento de suas crianças decentemente (J. K. ROWLING FALA SOBRE ELA MESMA, 2002, p.2).

Rowling, em 26 de dezembro de 2001, casou-se com o médico anestesista Neil Murray. Dessa união, tiveram dois filhos: David Gordon Rowling Murray, em 23 de março de 2003, em Edimburgo; e Mackenzie Jean Rowling Murray, em 23 de janeiro de 2005, também em Edimburgo. O livro *Harry Potter e a Ordem da Fênix* foi dedicado a Neil, Jéssica e David, já *Harry Potter e as relíquias da morte*, além de ser dedicado a eles também o foi a Mackenzie, Di, Anne, e ao leitor “[...] que acompanhou Harry até o fim.” (ROWLING, 2007, p.5). No Brasil, a Rocco lançou, em junho desse ano, a quarta aventura da série: *Harry Potter e o cálice de fogo*.

Em 2002, por seus serviços prestados à literatura, J. K. recebeu das mãos da rainha Elizabeth II, a condecoração da Ordem do Império Britânico, tornando-se Lady J. K. Rowling. Em novembro, houve o lançamento norte-americano do filme *Harry Potter e a câmara secreta*. No ano seguinte, saiu em junho a primeira edição inglesa de *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, quinto livro da saga. Os editores temiam que a mudança na vida do protagonista afugentasse os leitores. Ocorreu, entretanto, o contrário: as crianças que acompanhavam a aventura cresceram assim como Harry Potter, por isso se identificaram com a evolução do protagonista. No ano seguinte, Rowling foi agraciada, na Espanha, com o *Prêmio Príncipe de Astúrias da Concórdia*, concedido pela Fundação Príncipe de Astúrias (SITE OFICIAL HARRY POTTER, 2008), por ter ajudado crianças de todas as raças e culturas a descobrir o prazer da leitura. No Brasil, a Rocco lançou, em outubro, o site oficial dos livros da série (vide: <http://www.harrypotter.rocco.com.br>) e, em novembro, *Harry Potter e a Ordem da Fênix*.

Em 2004, Rowling apareceu na lista publicada pela revista *Forbes* como a primeira pessoa a se tornar bilionária (em dólares), escrevendo livros (2004 apud AUTORA DE HARRY POTTER É A ESCRITORA MAIS BEM PAGA DO MUNDO, 2008). Em junho desse ano, o filme *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* estreou mundialmente.

Segundo o levantamento da *Revista Época* (AUTORA DE HARRY POTTER É A ESCRITORA MAIS BEM PAGA DO MUNDO, 2008), Rowling ganhou US\$ 300 milhões no em 2007. Seu primeiro livro já vendeu 400 milhões de cópias e as aventuras da série foram

traduzidas para 67 idiomas, além de terem se transformado em filmes de sucesso que arrecadaram US\$ 4,5 bilhões em bilheteria. Os Estúdios Warner, que detêm a franquia Harry Potter, até 2007, lançaram cinco filmes. O último volume da série, *Harry Potter e as relíquias da morte*, vendeu 44 milhões de cópias desde o lançamento em 2007. Desse total, 15 milhões foram vendidos nas primeiras 24 horas.

Em julho de 2005, a Bloomsbury publicou o penúltimo livro da série: *Harry Potter e o enigma do príncipe*. Em âmbito mundial, houve a estreia do filme: *Harry Potter e o cálice de fogo*. No Brasil, a Rocco publicou, em novembro, o penúltimo livro da série.

Em 2006, prevaleceram especulações da mídia a respeito do último livro da série. Stephen King chegou a pedir para a escritora poupar seu protagonista pelo que ele representava para seus jovens leitores (SITE OFICIAL HARRY POTTER, 2008). Em abril, um asteroide, descoberto pelo Dr. Mark Hammergren, do Adler Planetarium, recebeu o nome de *43844 Rowling*, pois o doutor é fã da série. Em maio, foi conferido o nome de *Dracorex Hogwartsia*, “Dragão Rei de Hogwarts”, a um dinossauro da ordem *Pachycephalosauria*, em homenagem a Hogwarst. Em julho, J. K. recebeu o título de Dra. Honoris Causa em Direito pela Universidade de Aberdeen (CONTEÚDO: J. K. Rowling, prêmios e indicações, 2008).

Em julho de 2007, Rowling recebeu o *Golden Blue Peter Badge*, a maior honraria do programa de televisão para crianças *Blue Peter*, um dos mais populares do Reino Unido, criado em 1958. Em outubro, o prêmio *Pride of Britain*, por inspirar mães solteiras e aspirantes a autores, e o prêmio *Order of the Forest* da *Markets Initiative*, uma organização canadense de proteção ao meio ambiente, pela impressão de *Harry Potter e as relíquias da morte* com papel reciclado. Em novembro, o prêmio *Entertainer of the Year*, da revista *Entertainment Weekly* (CONTEÚDO: J. K. Rowling, curiosidades, 2008). Nesse ano, ainda, produziu manualmente sete cópias do livro *The tales of Beedle, the bard*. Em primeiro de novembro, divulgou em seu site oficial essa criação e sua posterior doação para leilão em favor da organização *Children’s Voice* que ajuda crianças na Europa. Em 17 de novembro, acrescentou aos itens do leilão alguns desenhos que realizou para a série Harry Potter. Esse site divulgou, em 22 de novembro, as primeiras imagens da capa; em 24, algumas fotos da parte interna ilustrada e feita à mão. As sete cópias do livro foram encadernadas em couro marroquino e decoradas com detalhes em prata e pedras semipreciosas (*vide anexo 35 – Capa em prata: The tales of Beedle, the bard*).

Dessas cópias, seis foram entregues pela escritora a pessoas intimamente ligadas à série e a sétima foi leiloadada pela *Sotheby’s*. Antes do leilão, de 26 a 28 de novembro de 2007, essa casa promoveu uma visita pública à obra. Em 13 de dezembro, finalmente, o sétimo livro foi leiloadado e arrematado pela Amazon por cerca de US\$ 4 milhões.

De 14 a 17 de dezembro de 2007, a Amazon lançou uma resenha por dia referente aos contos, produzidas por Daphne Durham. Em nove de abril de 2008, lançou um concurso que premiava os fãs da série Harry Potter com uma viagem, durante uma semana, a Londres, com direito a acompanhante e a ler o livro *The tales of the Beedle, the bard*. Em 31 de julho, aniversário da escritora, ela anunciou o lançamento desse livro para seus leitores em quatro de dezembro. No Brasil, a editora Rocco publicou esse livro em sintonia com o mercado mundial, na data prevista por J. K. Rowling, sob o título de *Os contos de Beedle, o bardo*.

Não foi a primeira vez que a Sotheby's associou seu nome à série Harry Potter. Em 2003, houve, nessa famosa casa de leilões, a venda de um manuscrito de 93 palavras contidas em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, ainda inédito, por 28.680 libras. Essa casa também realizou a venda, por cinco mil libras, de uma cópia autografada do mesmo livro. Chamou a atenção o fato de o comprador ter retornado para casa sem o objeto do desejo, pois o livro não estava pronto e só o ficaria três meses depois do leilão. Faz-se necessário destacar que esses leilões tiveram sua venda revertida para instituições de caridade como estratégia de marketing editorial. Ela, ainda, realizou várias outras doações a projetos sociais como para a *MS Society Scotland*, organização que ajuda portadores de esclerose múltipla. Em 2006, a escritora foi até Bucareste, na Romênia, para arrecadar fundos ao *Children's High Level Group*, que difunde os direitos das crianças com deficiência mental na Europa, e no mesmo ano doou uma grande soma para a construção de um novo Centro de Medicina Regenerativa na Universidade de Edimburgo. No início de agosto de 2006, realizou uma leitura beneficente de um capítulo do sexto livro da série para a *Radio City Music Hall*, em Nova Iorque. Os lucros do evento foram doados para a *Haven Foundation*, para artistas incapacitados e sem seguro social, e para a ONG Médicos Sem Fronteiras (J. K. ROWLING CONJURES A HUGE CROWD, 2006).

The tales of Beedle, the bard foi lançado em três edições. As editoras Bloomsbury e Scholastic publicaram edições com uma introdução de Rowling que custam por exemplar US\$ 12,99. A capa da Scholastic foi feita por Mary GrandPré, responsável pela arte de todos os livros da série Harry Potter. A edição da Bloomsbury possui na capa um desenho feito por Rowling, sua versão em brochura é mais acessível com preço de £6.99 (*vide anexo 36 – Capa da Bloomsbury: The tales of the Beedle, the bard*).

A Amazon, até dezembro de 2008, produziu exemplares restritos da edição de colecionadores, reproduzindo a aparência e textura do livro original que são vendidos por encomenda (*vide anexo 37 – Imagem da edição de colecionador, do livro The tales of the Beedle, the bard*).

A Amazon publica, atualmente, tanto exemplares de colecionadores (*Collector's Edition*) quanto outros mais simples (*Standard Edition*), a US\$ 7,14 (vide anexo 38 – *Imagem da edição standard, do livro **The tales of the Beedle, the bard***).

No Brasil, a Rocco publicou sua edição a R\$ 24,50, com a mesma capa da edição da Bloomsbury (vide anexo 39 - *Imagem da edição standard, do livro **Os contos de Beedle, o bardo***). Esta edição, composta por 107 páginas e ilustrações da escritora, possui cinco contos (*O poço da sorte; O mago e o caldeirão saltitante; Babbitty, a coelha e o toco que cacarejava; O coração cabeludo do mago e O conto dos três irmãos*), traduzidos, conforme informações dispostas na página de rosto, das runas originais pela personagem Hermione Granger (ROWLING, 2008, p.3). Também apresenta anotações do professor Dumbledore, descobertas depois de sua morte que, segundo Rowling, foram publicadas “[...] graças à generosa autorização do Arquivo dos Diretores de Hogwarts.” (MANUSCRITO DE J. K. ROWLING É VENDIDO POR 1.98 MILHÃO DE LIBRAS, 2008). Dos cinco contos, apenas *O conto dos três irmãos* é narrado em *Harry Potter e as relíquias da morte*. Conforme site oficial da Rocco, a obra revela um pouco mais da personalidade fascinante do professor Alvo Dumbledore, além de trazer de volta nomes conhecidos das personagens da série Harry Potter e histórias curiosas sobre o passado de Hogwarts (SITE OFICIAL HARRY POTTER, 2008). Os lucros foram doados ao *Children's High Level Group*, organização de caridade fundada, em 2005, por J. K. e por Emma Nicholson, para ajudar a um milhão de crianças na Europa que ainda vive em orfanatos (CHILDREN'S HIGH LEVEL GROUP, 2008).

Em sete de julho de 2009 houve, em Londres, a pré-estreia da adaptação de sexto volume da série para o cinema: *Harry Potter e o enigma do príncipe*. Em 15 de julho de 2009, aconteceu o lançamento em âmbito mundial. O filme bateu todos os recordes de bilheteria, conforme a *Folha*, arrecadou mais de US\$ 22 milhões (cerca de R\$ 42,5 milhões) na estreia da meia-noite, de terça para quarta-feira, nos Estados Unidos, e mais de US\$ 104 milhões (R\$ 201 milhões) no primeiro dia de exibição em todo o mundo. Além disso, arrecadou, no primeiro dia de exibição em salas dos Estados Unidos, US\$ 58,18 milhões (R\$ 112,5 milhões), e mundialmente, US\$ 45,85 milhões (cerca de R\$ 88,6 milhões), somando mais de US\$ 104 milhões (R\$ 201 milhões) em 24 horas de circuito comercial (NOVO "HARRY POTTER" BATE RECORDES MILIONÁRIOS NO MUNDO, 2009). Na noite de lançamento, no Brasil, 564 mil espectadores assistiram ao filme, representando recorde nacional (NOVO RECORDE: *ENIGMA DO PRÍNCIPE* ARRECADA QUASE 1 MILHÃO NO BRASIL!, 2009). Os Estúdios Warner pretendem adaptar o último exemplar em dois filmes (ÚLTIMO POTTER SERÁ DIVIDIDO EM DOIS FILMES, 2008), mas ainda não há previsão para os lançamentos.

Atualmente, é difícil encontrar um jovem, adulto ou criança que não tenha ouvido falar nas aventuras de Harry Potter.

3. A obra eleita como mais atraente

Uma prática científica que se esquece de se pôr a si mesma em causa não sabe, propriamente falando, o que faz.

Pierre Bourdieu³⁷

Uma vez delimitada a obra *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K. Rowling, como objeto desta tese, pois eleita como a mais atraente na modalidade 2 de leitura, cabe refletir sobre o porquê desta ter sido escolhida.

A reflexão prossegue quanto à recepção, será que essa obra é atraente para os alunos porque sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade que tem amplos pontos de contato com o que eles vivem cotidianamente? Será que a sua eleição deve-se ao fato de ela se comunicar com o destinatário, porque aborda questões próprias de seu mundo, fornecendo soluções? Ela ajuda o leitor a se conhecer melhor?

Para responder a essas questões, faz-se necessário refletir sobre a estética da recepção e do efeito. Conforme Hans Robert Jauss (1994, p.7-8), a qualidade e a categoria de uma obra literária não resulta somente das condições históricas ou biográficas de seu nascimento ou de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção – *Wirkungsgeschichte* –, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posterioridade, critérios estes de mais difícil apreensão.

O pressuposto de que a literatura é condicionada primordialmente, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, pela relação dialógica entre obra e leitor, implica em analisar como se estabelece essa relação. Conforme Wolfgang Iser (1996), ela decorre da estrutura do texto, da presença de lacunas ou vazios que solicitam do leitor um papel na composição literária: o de organizador e revitalizador da narrativa. Esse papel só pode ser exercido quando o leitor preenche os pontos de indeterminação do texto por meio da imaginação. O leitor, ao realizar uma tarefa de preenchimento dos vazios do texto, por meio da imaginação, realiza o ato de concretização. Esse ato implica também a reapropriação de criações do passado segundo a perspectiva do presente, supondo-se que os interesses do homem contemporâneo

³⁷ (BOURDIEU, 2004, p.35)

tenham sido antecipados por obras literárias de outras épocas. Essas obras literárias, de acordo com Iser (1996, p.51), propiciam uma interação na qual o leitor “recebe” o sentido do texto ao constituí-lo. Desse modo, a atualização da leitura se faz presente como um processo comunicativo.

Para Wolfgang Iser (1999, p.107), a estrutura de comunicação está subjacente aos vazios ou lacunas presentes em um texto que indicam os locais de entrada do leitor no universo ficcional. Assim, um texto supõe necessariamente um receptor incumbido do preenchimento destes vazios. O texto possui, então, uma estrutura de apelo que invoca a participação de um indivíduo na feitura e acabamento: é seu leitor implícito. A comunicação ocorre quando o leitor implícito, na busca do sentido, da concretude, procura resgatar a coerência do texto que os vazios interromperam. Esse resgate realizado pelo leitor é decorrente da utilização de sua atividade imaginativa. Segundo Regina Zilberman (1984, p.79(1)), a consideração do leitor avulta quando se concebe que, por meio de sua atividade, a criação poética alcança seu fim: a transmissão de um saber. Este saber, por sua vez, deve ser emancipatório, oferecer novos padrões ou possibilidades de suplantar a norma vigente, pois, assim, ele concede ao processo de leitura uma legitimação de ordem existencial.

A relação entre texto e leitor, de acordo com Iser (1999, p.13), caracteriza-se pelo fato de o leitor estar diretamente envolvido e, ao mesmo tempo, ser transcendido por aquilo em que o envolve. Entretanto, o papel do leitor na composição literária é determinado por outro papel: o do narrador. Graças à sua habilidade em narrar, uma obra pode ser aberta à operação de leitura e deciframento, possibilitando interpretações diversas, correspondentes à polifonia de Bakhtin, ou ser fechada a essas operações. Neste caso, o narrador assume um papel centralizador, introduzindo comentários ou manipulando as emoções do destinatário na valorização de uma ideia dominante ou de um herói com o qual se identifica a temática do livro ou cuja trajetória surge como modelo para o comportamento humano. Obras que apresentam esse tipo de narrador autoritário aproximam-se dos romances monológicos descritos por Bakhtin. Nesses romances, as personagens são veículos de posições ideológicas. Elas exprimem uma única visão de mundo, uma ideologia dominante, a do próprio autor da obra. Embora nesses romances muitos personagens falem, todos eles exprimem a voz do autor. Nos romances polifônicos, por outro lado, cada personagem funciona como um ser autônomo, exprimindo sua própria visão de mundo, não importando se ela coincide ou não com a ideologia própria do autor da obra. Assim, a polifonia ocorre quando cada personagem fala com a sua própria voz, expressando seu pensamento particular.

Uma obra possui caráter dialógico, de acordo com Bakhtin (2002, p.17), quando não se constrói como o todo de uma consciência que anuncie, em forma objetificada, outra consciência, mas como o todo da interação entre várias consciências dentre as quais nenhuma se converteu definitivamente em objeto da outra, quando há na representação da língua, o plurilinguismo, o discurso não homogêneo. Este discurso deixa transparecer na obra o confronto de visões de mundo ou ideologias, o inacabamento da personalidade da personagem, a relativização do papel do narrador pela interferência de outros discursos tão poderosos quanto o seu. Entretanto, o narrador na narrativa infantil e juvenil, conforme Regina Zilberman (1984, p.81(1)), pode alcançar efeitos artísticos bem mais complexos, sem renunciar a seu lugar no relato, utilizando-se da criatividade para ultrapassar a meta configurada pela elaboração do diálogo.

A leitura só se torna um prazer, segundo Iser (1999, p.10), no momento em que a produtividade do leitor implícito entra em jogo, ou seja, quando os textos lhe oferecem a possibilidade de exercer a sua capacidade. Entretanto, há limites de tolerância para essa produtividade. Eles são ultrapassados quando o autor diz tudo claramente ao leitor ou quando o sentido do que está sendo dito ameaça dissolver-se e tornar-se difuso. Nesse caso, o tédio e a fadiga representam situações-limite, indicando, em princípio, o fim da participação do leitor.

A relação dialógica entre leitor e obra, de acordo com Jauss (1994, p.23), pode ser entendida tanto como a da comunicação com o receptor, quanto a relação de pergunta e resposta embasada no âmbito de uma história da literatura e no nexo entre as obras literárias. A relação entre literatura e leitor possui, então, implicações tanto estéticas quanto históricas, logo também cognitivas, uma vez que o conhecimento é inseparável das demais implicações. Assim, o leitor possui papel imprescindível tanto para o conhecimento estético, quanto para o histórico.

A implicação estética reside no fato de a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético pela comparação com outras obras lidas. Essa comparação implica cognitivamente que o leitor adquiriu um novo parâmetro para a avaliação de obras futuras.

A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, em uma cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. A obra literária produz efeito quando sua recepção se estende pelas gerações futuras, quando estas gerações a retomam, quando existem leitores que novamente se apropriam da obra passada ou autores que desejam imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la, enfim, quando ocorre dialogia.

Os vazios nos textos ficcionais, de acordo com Iser (1999, p.143-4), podem ser explorados para fins políticos, comerciais e estéticos. Assim, o romance de tese reduz os vazios porque deseja doutrinar; o romance seriado, a exemplo do folhetim no século passado, introduz, por sua forma de publicação, vazios suplementares, porque aspira empregar a sugestão que desperta para fins de publicidade; por fim, o romance literário (com projeto estético) absolutiza os vazios porque pretende que o leitor descubra as suas próprias projeções. O romance pode ser associado à literatura infantil e juvenil, pois, conforme Regina Zilberman (1984, p.80(1)), retomando Bakhtin, ambos são compostos pela narrativa dessacralizada. Eles diferem da epopeia e do mito, gêneros que ainda têm uma função sagrada nas sociedades em que permanecem vigentes, por possibilitarem a unidade social ou nacional.

Na dissertação de mestrado, pôde-se analisar as obras de Maria José Dupré, e detectar que elas se comprometem com o projeto escolar de seu tempo e, principalmente, com uma visão adultocêntrica. Essas obras ficcionais reduzem os vazios porque, como o romance de tese, desejam doutrinar, transmitir os valores da classe dominante. Nesses textos, um discurso domina univocamente. Este discurso é produzido por um emissor que conhece e prevê com bastante exatidão a enciclopédia, os códigos e volitivas do leitor ideal ou modelo, segundo Vitor Manuel de Aguiar e Silva (1993, p.328). Esse leitor ideal, construído ou projetado por Dupré, deseja ser conduzido pelo narrador, pela estrutura formal da obra, porque busca entretenimento e consumo fácil. Ao atender a esse leitor, a autora limita o número de vazios em suas obras, determinando uma menor atividade imaginativa. Por consequência, há nas obras um estreitamento de relação projetiva, realizado pelo controle da participação do leitor. Desse modo, o leitor recebe as obras de tal forma prontas, estruturadas e fechadas à sua interpretação que ele não tem condições de projetar uma nova realidade àquelas que lhe são apresentadas. Então, guiado pela ótica do narrador, o leitor só pode manifestar uma atitude de aceitação ou rejeição acerca das normas e valores expressos nas narrativas.

Dessa forma, o prazer obtido pelos alunos ao ler essas obras, que não lhes permitiam a comunicação, era proveniente da sensação de conforto, provocada pelo discurso de cada narrador que interpretava e comentava todas as ações das personagens ao mesmo tempo em que as julgava, e de consolo, porque graças a esse discurso, as personagens tornavam-se compreensíveis. Logo, o saber transmitido pelas obras não era emancipatório, pois elas não ofereciam ao leitor novos padrões ou possibilidades de suplantar a norma vigente, antes buscavam enquadrá-lo. Pelo discurso autoritário do narrador, as obras aproximavam-se dos romances monológicos e, por consequência, não concediam ao processo de leitura uma legitimação de ordem existencial.

Dupré, ao adotar estratégias textuais geradoras de um texto facilmente legível para um leitor ideal, antecipou em suas obras os valores e o repertório de normas tanto do leitor empírico contemporâneo à sua produção quanto do leitor empírico futuro, o aluno leitor, potencialmente consumidor de seu texto. A autora, ao subordinar suas obras ao horizonte de expectativa de seus leitores e às “necessidades” desses leitores, objetivou também que eles se subordinassem ao ponto de vista das obras. Suas obras não rompem ainda o horizonte de expectativa dos alunos leitores, uma vez que eles esperam ser guiados por um narrador que lhes transmita em seu discurso conceitos de moralidade e valorização da exemplaridade. Assim, a atuação do narrador nas obras de Dupré impede que a narrativa tenha uma natureza renovadora e apresente um índice de ruptura quanto ao tratamento do relato. Ao centralizar a interpretação e dirigi-la, o narrador não possibilita ao leitor implícito uma participação no universo ficcional e uma identificação com este universo. Por restringir as modalidades de deciframento de seu produto, o narrador não lhe garante a constante atualização. Dupré, ao criar esse narrador controlador, opta pela perda da qualidade da narrativa em favor da pedagogia. Desse modo, resulta em suas obras uma assimetria que impossibilita amenizar o contraste entre o poder do narrador e a dominação do leitor implícito, condenando as obras, por não terem uma solução esteticamente convincente para este dilema, a não atingirem o estatuto estético.

Justifica-se, então, analisar a obra de Rowling, buscando detectar se ela se compromete ou não com o projeto escolar de seu tempo, como se dão em seu plano narrativo as disposições discursivas do narrador e, se reduz os vazios ou se, por caracterizar-se como um fenômeno de mercado, introduz outros suplementares com fins publicitários, aproximando-se do romance seriado. Também no que concerne ao emprego dos vazios, justifica-se analisar se ela os absolutiza, aproximando-se assim do romance literário ou se também os reduz para manter a fidelidade do leitor iniciante que busca apenas entretenimento. Por fim, como avulta nessa obra a consideração pelo leitor ao lhe permitir, por meio de sua atividade, a transmissão de um saber.

Embarque na plataforma^{9/2}: o objeto de estudo em questão



Figura 13 – *Combate de centauros*, de Arnold Böcklin (1873 apud O LIVRO DA ARTE, 1996, p.49).

1. Passagem para a aventura

Daí a diferença entre necessidade e desejo. A necessidade é algo de biológico e o desejo é algo de intelectual. A necessidade esgota-se na sua realização, o desejo anuncia na própria morte o seu retorno. É o desejo que aponta no homem o que nele há de essencial – a ausência.

Eduardo Prado Coelho³⁸

A obra *Harry Potter e a pedra filosofal*, de Joanne Kathleen Rowling, foi eleita pelos alunos como uma das mais atraentes, entre as obras inseridas na modalidade 2 de leitura, com ótima aceitação (*vide anexo 3.1*). Publicada na Grã-Bretanha pela Bloomsbury Publishing Plc, com o título original *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, em edições de capa dura e brochura, a série destina-se, segundo a autora, ao público jovem entre nove e treze anos (SMITH, 2003, p.107-8).

O livro foi lido pelos alunos das 7^{as} séries A e B, em julho de 2000, durante o período de férias escolares. *Harry Potter e a pedra filosofal* foi dedicado: “para Jéssica, que gosta de histórias, para Anne, que gostava também, e para Di, que foi quem ouviu esta primeiro.” (ROWLING, 2000, p.5(1)). Respectivamente, à filha, mãe e irmã da escritora. O livro é composto por 263 páginas e 17 capítulos, sem ilustrações internas, em fonte 14. Ele é o primeiro de uma série de sete volumes já publicados.

A série chega ao Brasil três anos depois de publicados os três volumes iniciais na Inglaterra, pela Bloomsbury. Em uma tentativa de entrar em sintonia com as publicações do mercado internacional, a editora Rocco publica os três primeiros volumes durante o ano de 2000, respectivamente em: abril, *Harry Potter e a pedra filosofal*; em agosto, *Harry Potter e a câmara secreta*; em dezembro, *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*. Em seguida, os lançamentos no Brasil passam a acompanhar, com poucos meses de diferença, os do mercado internacional, respectivamente: em junho de 2001, *Harry Potter e o cálice de fogo*; em novembro de 2003, *Harry Potter e a Ordem da Fênix*; em novembro de 2005, *Harry Potter e o enigma do príncipe*; e em novembro de 2007, *Harry Potter e as relíquias da morte* (CONTEÚDO: Livros HP, 2008).

Durante o desenvolvimento da pesquisa que embasa esta tese, pôde-se observar que o primeiro livro pertencente à série Harry Potter permaneceu no imaginário dos alunos leitores, atuando como parâmetro para leitura de outros textos. Além disso, como os alunos prosseguiram

³⁸ (COELHO, [197-?], p.XLIX).

com a leitura dos demais volumes da série, deduz-se que houve fidelização, ou seja, encantamento com as obras. Esse encantamento, por sua vez, segundo Vera Teixeira de Aguiar (2005), provém do equilíbrio, que o jovem leitor encontra na leitura, entre elementos conhecidos e desconhecidos. Conduzido pelo narrador, esse leitor entra em contato com “[...] um universo mágico novo, mas nem tanto, porque moldado à luz dos contos de fadas tradicionais e, por isso mesmo, seguro e acolhedor” (AGUIAR, 2005, p.12), ao mesmo tempo, depara-se com desafios propostos pelas indicações de leitura. Assim, para a autora, essa combinação entre elementos conhecidos e desconhecidos assegura entre os jovens uma atitude leitora não vista desde os tempos de Lobato.

Os sete livros que compõem a série, apesar de independentes, o que permite ao jovem leitor ler apenas os volumes que o atraírem, completam-se e constituem um todo coerente e cronologicamente sequencial. Cada volume refere-se a um ano escolar que o protagonista Harry Potter vivencia na Escola de Magia e Bruxaria Hogwarts. Essa estratégia permite a identificação do jovem leitor de mesma idade ou de idade próxima à do protagonista e a potencializa, pois crescem juntos: leitor e herói.

A serialização da narrativa, segundo Lajolo e Zilberman (1993, p.130), transformou-se em um estereótipo do gênero, por isso a opção de Rowling atende à tendência da produção de mercado. Contudo, J. K. consegue, mesmo apresentando um produto resultante da profissionalização, manter a atenção de seu público leitor, pois seus temas e personagens são atraentes. O interesse do leitor pela série Harry Potter reside na própria referência que uma obra faz a outra, por meio de sumários narrativos introdutórios e pela apresentação de um grupo relativamente fixo de personagens, bem como de cenários. Essa manutenção gera a fidelidade no leitor, prisioneiro de sua própria curiosidade, porque satisfaz seus desejos por conhecimento sobre as personagens, seus destinos e por novas aventuras com heróis já conhecidos.

A estratégia da publicação em série produz no leitor a sensação de intimidade, de familiaridade, enfim de consolo, porque já conhece os heróis, e de conforto, porque atende ao seu horizonte de expectativa. Além disso, graças à curiosidade do leitor, cada obra o encaminha para a leitura da próxima, pois uma configura-se como continuação da outra.

As narrativas que compõem a série conseguem prender a atenção pelas lacunas que apresentam, estas instigam no leitor o desejo de prosseguir na busca de respostas para as questões enigmáticas do livro e para os seus interditos. Nesse processo, embora os alunos saibam que a vitória do herói está determinada, a maioria pactua com o jogo instaurado pela narrativa e não a abandona porque lhe interessa justamente o desenrolar das aventuras, as peripécias realizadas por Potter.

A obra de estreia da autora, *Harry Potter e a pedra filosofal*, tornou-se um fenômeno internacional que acumulou críticas severas, mas também favoráveis e diversos prêmios. O último exemplar da série, *Harry Potter e as relíquias da morte*, vendeu quase dez milhões de cópias nas vinte e quatro primeiras horas de comercialização, o maior recorde de vendas da história. Trata-se de uma série que, pela imensa exposição na mídia, trouxe para o seu centro posicionamentos de apocalípticos e integrados, expressões utilizadas por Umberto Eco para denominar a concepção de críticos a respeito dos *mass media*: os que os condenam e os que os tomam como positivos. Para Eco, os críticos da cultura de massa deveriam ampliar essa discussão e considerar “como problema fundamental da nossa civilização o de levar cada membro da comunidade à fruição de experiências de ordem superior, dando a cada um a possibilidade de chegar a elas.” (2001, p.39).

Pode-se deduzir que a excessiva visibilidade e as altas tiragens com retorno maciço do público definem o perfil da obra de J. K. como o de *best-seller*. Conforme Silvia Borelli (2006, p.59), é evidente que a obra pertence ao mercado. As estratégias utilizadas pelas redes de produção e divulgação editoriais de Harry Potter atendem aos requisitos mercadológicos: grande produção e difusão proporcional, eleição de editoras voltadas para a venda, utilização de suportes globalizados de divulgação, lançamentos de novos exemplares sob a forma de espetáculo, transposição da narrativa para meios diversos como DVDs, cinema, jogos de RPG etc., utilização da marca em licenciamentos, emprego de merchandising nas versões fílmicas, sucesso imediato e medido pela tiragem, projetos editoriais que, em sua maioria, reproduzem um padrão básico de difusão, constituição de um *pool* de editoras para a produção mundial e distribuição concomitante em diferentes países, planejamento editorial de “ciclo curto de produção”, produto com demanda prévia, garantia de retorno rápido dos lucros e premiações diversas, enfim, popularização. Contudo, essas estratégias só foram utilizadas depois que a obra obteve boa aceitação junto ao público jovem. A sua divulgação inicial ocorreu de forma tímida, por meio do marketing boca a boca.

Esse processo de transposição da narrativa, conforme Aguiar, advém do teor reiterativo das aventuras desdobradas em ambientes já conhecidos que, por sua vez, criou “o mito de Harry Potter para além da palavra, atingindo outras linguagens, visuais e cinestésicas.” (2005, p.15). Para a autora, justamente o paralelismo dos textos assegura a unidade de proposta e simplifica a leitura, assegurando a aceitação da obra pelo público jovem.

Objetiva-se nesta tese verificar se *Harry Potter e a pedra filosofal*, mesmo atendendo a requisitos mercadológicos, possui ou não potenciais para ampliar o horizonte de expectativa dos alunos leitores. A motivação para a eleição de tal obra adveio da possibilidade de propiciar uma

leitura que estabelecesse dialogia com outros textos, permitindo aos alunos que ativassem, pela memória, o lastro de leituras anteriores, sua *biblioteca vivida*, e de apresentar um livro que não se filiasse aos valores da classe social dominante que as obras de Dupré prestigiam, não tivesse, como estas, pacto com o pedagógico e exercesse, por meio do imaginário, um grande fascínio.

O sucesso da série Harry Potter impressionou a própria escritora, principalmente, surpreendeu-a o interesse do mercado americano. Rowling afirmou que os livros da série caracterizam-se por serem britânicos. Como em suas narrativas não existem personagens americanos, ela não entende como elas podem ser atraentes para esse mercado (SMITH, 2003, p.128). O diretor Chris Columbus, preocupado com as expectativas de J. K. na adaptação do primeiro livro da série para o cinema, demonstrou cuidado na manutenção do imaginário britânico, afirmando que o filme teria que ser inglês e verdadeiro com as crianças (SMITH, 2003, p.132). Vale refletir, então, o que torna a obra atraente para os jovens brasileiros, mais especificamente para os assisenses, já que ela explora o imaginário infantil e juvenil anglo-saxão.

Para Walnice Nogueira Galvão, em entrevista concedida a Haroldo Ceravolo Sereza, o fascínio justifica-se, porque “[...] J. K. Rowling segue o modelo analisado por Vladimir Propp, em *Morfologia do Conto Maravilhoso*.” (SEREZA, 2000, p.D11). As obras de Rowling atenderiam, assim como os contos de fadas, as necessidades universais de ficção e de imaginação.

Pela opção serializada da produção, esta se aproxima da novela, do folhetim, permitindo que nela se apoie também a publicidade, expressão própria da sociedade industrial, segundo Ligia Averbuck. Para esta autora, “[...] os elementos de ficção e imaginação que acompanham as manifestações humanas, das quais a arte é um dos veículos mais antigos, transfiguram-se, adquirindo novos suportes, na medida da necessidade que hoje os transforma em produtos.” (1984, p.5-6). Conforme Averbuck, “[...] no viés das contradições do artista e da arte de nosso tempo, da palavra mascarada sob o invólucro colorido do produto industrializado, esconde-se, como tema secreto, o sonho de utopia que ainda acalentamos.” (1984, p.8).

As obras de Rowling, ao aproximarem-se dos contos de fadas, constroem uma ficção que está muito próxima de apagar a linha que separa leitores jovens de adultos. Justifica-se, então, que muitos adultos se apropriem de suas narrativas. De acordo com Sissa Jacoby (2005, p.119), nos livros da série Harry Potter concentram-se as aventuras de um menino-bruxo que busca sua identidade. Desse modo, pode-se refletir se não está representada nessas aventuras a situação do homem nesses tempos pós-modernos, independente da idade.

Para Borelli (2006, p.93), a universalidade das histórias de Rowling advém das próprias características que sustentam a estrutura armada pela autora, tanto na concepção quanto na

realização da série Harry Potter. De fato, a serialização é um dos fatores de popularização, assim como o mistério proveniente do romance policial que trabalha com a curiosidade, o desejo de saber e a esperança de um final que traga prazer. Além, é claro, da estrutura de marketing.

Conforme Isabelle Smadja (2004, p.51), as narrativas de Rowling, por meio da fusão de elementos originários da história mundial, da mitologia grega, dos grandes mitos e lendas religiosos, remetem a inúmeras fontes, indo ao encontro de um imaginário que, inevitavelmente, haveria de ultrapassar a insularidade britânica, o que explica a universalidade de seu sucesso.

A obra de Rowling, embora apresente aproveitamento da tradição folclórica européia, constrói no cenário mágico de Hogwarts uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo e cria uma mitologia autônoma que se repete em todas as narrativas. Hogwarts é um microcosmo a partir do qual se desenvolvem os outros contextos ambientais dos livros da série. A passagem para esse microcosmo, apesar de situada no mundo dos “trouxas”, os não-bruxos, em uma estação de trem, instaura o fantástico pela numeração no bilhete da “plataforma ^{9/2}”, sinalizando que, uma vez transposto o “portal” divisor entre os dois mundos, protagonista e leitor ingressam na aventura.

1.1 *Harry Potter e a pedra filosofal*

Uma vez delimitado o objeto, procurou-se refletir sobre o porquê de a obra ser eleita como a mais atraente entre os livros inseridos na modalidade 2. Assim, objetivou-se verificar se a atualização da leitura se fazia presente como um processo comunicativo. Se havia na obra uma estrutura de apelo que invocava a participação do leitor implícito. Se a obra permitia aos alunos, durante a leitura, na busca do sentido, da concretude, resgatar a coerência do texto que os vazios interromperam. Enfim, se ela lhes facultava a obtenção do prazer na leitura, pois lhes solicitava comunicação.

Buscou-se ampliar essas reflexões, estabelecendo relações entre a obra de J. K. Rowling e o discurso ideológico presente nos livros de Maria José Dupré – *A mina de ouro*³⁹, *O cachorrinho Samba*⁴⁰, *O cachorrinho Samba na fazenda*⁴¹, *O cachorrinho Samba na floresta*⁴², A

³⁹ Obra lida por seis alunos, em 1998, e por cinco, em 1999.

⁴⁰ Obra lida por três alunos, em 1998.

⁴¹ Obra lida por um aluno, em 1998.

⁴² Obra lida por um aluno, em 1998.

*montanha encantada*⁴³ e *A ilha perdida*⁴⁴ – que, considerados atraentes pelos alunos, permaneceram em seu imaginário, atuando com parâmetro para recepção.

1.1.1 O primeiro volume da série **Harry Potter**: a fábula

Harry Potter e a pedra filosofal registra as aventuras de um jovem que desconhece suas origens e, por consequência, seu poder mágico. Órfão, com apenas um ano de idade, o protagonista, Harry Potter, é entregue aos cuidados dos tios: “Sr. e Sra. Dursley” (ROWLING, 2000, p.7(1)). O casal já possui um filho, Duda, também com um ano de idade, e não se preocupa em demonstrar a preferência pelo garoto, mimando-o com inúmeros presentes. A Harry Potter, a família destina as sobras de roupas de Duda e o armário debaixo da escada como quarto.

Potter não sabe que seus pais eram bruxos famosos, a única informação de que dispõe é a de que eles morreram em um acidente de automóvel. O casal Dursley omite quaisquer informações do sobrinho, pois teme que venha a público o fato dele ser bruxo e isso desestabilize a impressão de adequação, e de normalidade que se esforçam em transmitir na vida em sociedade.

Na semana anterior a seu décimo primeiro aniversário, Harry Potter recebe uma carta da Escola de Magia e Bruxaria Hogwarts, solicitando-lhe que confirme sua matrícula, pois há uma vaga disponível para ele. Impedido de ler esta carta e todas as outras, exatamente idênticas, que chegam durante uma semana, enviadas diariamente por Hogwarts, Harry, sua tia e primo são conduzidos pelo Sr. Dursley a um casebre à beira mar. Nesse local, o tio de Harry pressupõe que jamais serão descobertos pelo correio de Hogwarts. Diante desse quadro, o protagonista sente-se desolado com seu destino, principalmente, porque está em um lugar insalubre, com frio e fome, dormindo no chão gelado, justamente no dia anterior ao seu aniversário, do qual ninguém se lembrou.

Ao término do último segundo da contagem regressiva para a meia-noite, realizada mentalmente por Harry que, então, completa onze anos, Rúbeo Hagrid, um imenso guardião das Chaves e das Terras de Hogwarts, adentra bruscamente o casebre. Com a ajuda desse personagem gigante, Harry pode finalmente sair desse espaço, providenciar seus materiais e uniformes para o ano letivo em Hogwarts. Seus tios, diante do guardião, cedem à constatação de que não podem evitar o ingresso do jovem nessa escola.

⁴³ Obra lida por um aluno, em 1998, e por dois, em 1999.

⁴⁴ Obra lida por um aluno, em 1999.

Os preparativos para o início do período escolar permitem ao herói uma imersão em um universo mágico ao qual pertence, assim como o conhecimento de seu potencial para a magia e de sua trágica história de orfandade: sua família fora vítima de um mago das trevas – Voldemort –, e sua mãe morreria para protegê-lo.

As peripécias que se seguem no interior do castelo de Hogwarts são intensamente vividas pelo herói. Ele conta com a ajuda de dois amigos inseparáveis, Hermine Granger e Ronald Weasley (Rony), em seus planos para desvendar os mistérios desse espaço, sobretudo, o de que nele foi escondida a Pedra Filosofal, o que justifica o título da obra. Durante o desenrolar dos eventos, Harry é vítima das conspirações de Voldemort que, no desfecho da narrativa, tenta utilizar-se da ingenuidade do estudante para obter a Pedra e, assim, alcançar a imortalidade.

O enigma, sobre o qual a obra gravita reside no porquê de Harry ter sobrevivido ao ataque de Voldemort quando outros bruxos mais velhos e experientes não puderam fazê-lo.

1.2 Recepção e classificação da obra

Para a recepção da obra, *Harry Potter e a pedra filosofal*, foram analisados relatos, produções escritas, avaliações dissertativas e painéis produzidos, por meio de desenhos e de colagens que recriavam cenas da obra, de 49 alunos⁴⁵, em 2000 (*vide anexo 1*), sendo 24 da 7ª A (10 alunas e 14 alunos) e 25 da 7ª B (12 alunas e 13 alunos).

A atividade de relatos de leitura acontecia bimestralmente em sala de aula. Dispostos em círculo, os alunos relatavam a leitura opcional que realizaram, expondo opiniões sobre ela, as personagens, o narrador, o espaço etc., estabelecendo analogias entre esta obra relatada e outros diferentes textos do mesmo autor ou de autores diversos. Os relatos poderiam ser acompanhados, se assim desejassem os relatores, de cartazes ou maquetes representativas da narrativa. Ao término dos relatos, as maquetes eram expostas no pátio e os cartazes também, sob a forma de painéis (*vide anexo 41 – Painéis*). Conforme depoimentos de outros professores, esses painéis atraentes e coloridos despertavam o interesse e tornavam-se indicadores de leituras para outros alunos de séries diversas.

⁴⁵ De ambas as séries, embora 52 alunos disponibilizassem seus “passaportes do leitor”, três alunos da 7ª B solicitaram transferência em agosto, por motivos familiares, levando consigo o “passaporte do leitor”. Portanto, para manter a coerência com a metodologia adotada nesta tese, centrada no “passaporte do leitor”, na recepção da obra foram considerados 49 sujeitos.

Quando as leituras referiam-se às modalidades 2 e 3, os relatos transformavam-se em recontos da obra e em debates, nos quais diferentes opiniões eram consideradas. Mesmo os recontos eram questionados quando um determinado aluno se esquecia de certo trecho ou de determinada cena que era considerada importante para a compreensão da narrativa por outros alunos. Também opiniões expostas na mídia sobre o livro, bem como as de outros leitores, que não pertenciam ao universo das 7^{as} A e B, eram apresentadas e, se consideradas válidas, discutidas pelo grupo.

Nas leituras opcionais, a sala determinava se os relatos deveriam prosseguir até o desfecho da obra. Geralmente, ele não era permitido, pois, segundo os alunos, outros poderiam eleger, futuramente, o mesmo livro para leitura.

As atividades de relato, que incluíam debate e reconto, visavam desenvolver a interação entre os alunos, torná-los formadores de opinião, capacitá-los a recriar oralmente uma obra sem perder de vista a progressão narrativa, estimular a capacidade de narrar de forma atraente para quem ouve e desenvolver a capacidade de organização do pensamento.

Cabe destacar que se tratava de uma atividade dinâmica, da qual todos participavam. O papel da professora era o de atuar como mediadora entre o relator e os demais alunos. A minha orientação era solicitada pelo relator quando este, durante o relato, confundia-se quanto à sequência de encadeamentos de fatos na narrativa. Geralmente, uma retomada da última frase emitida pelo relator ou da última ação de uma personagem ou, apenas, uma palavra de incentivo eram suficientes para que ele prosseguisse.

Os alunos ouvintes, às vezes leitores da obra relatada pertencente à modalidade 1, aguardavam o momento adequado para intervir se não concordassem com a leitura do aluno relator. O mesmo procedimento ocorria nos debates e recontos. O discordar, entre alunos leitores de um mesmo livro, acerca da sequência como os fatos foram relatados, de opiniões sobre eles e da valorização de certos elementos (cenas, personagens, espaço etc.) em detrimento de outros, propiciava-lhes o diálogo e a reflexão, pois lhes permitia observar que, embora a narrativa fosse a mesma, as leituras diferiam. Assim, os diversos alunos leitores de uma mesma obra trocavam vivências de leitura que propiciavam aprofundamento da recepção, ocorrendo, segundo Hans Kügler (1978, p.4), constituição coletiva do significado.

Os demais ouvintes não leitores do livro relatado, pertencente à modalidade 1, ao final do relato, poderiam dirigir questões aos relatores sobre certos aspectos que consideravam obscuros, sugerir leituras, tecer comentários, apresentar aproximações ou comparações com outras obras ou filmes. Essas discussões conduzidas propiciavam, além da reflexão e interação obra-aluno-professora, minorar problemas de disciplina, como saber aguardar o momento de intervir na

discussão, refletir antes de tecer comentários e, sobretudo, aprender a ouvir o outro e respeitar o seu ponto de vista. Além dos relatos, a leitura opcional de um livro poderia ser apresentada, em sala de aula, na forma de peça teatral, publicitária e/ou musical, ou teatro de marionetes. A decisão cabia ao relator.

Entre os alunos leitores de *Harry Potter e a pedra filosofal*, as idades variavam de 13 a 17 anos (*vide anexo 7 – Tabela II*). Embora houvesse interesses diversos de leitura, 48 leitores classificaram-na como “ótima” e um classificou-a como “regular”. Contudo, este aluno prosseguiu com a leitura de outros volumes da série, afirmando que o segundo, *Harry Potter e a câmara secreta*, era “o melhor”. Portanto, a aceitação do primeiro volume da série foi de 98%.

O segundo volume da série foi aproximado pelos alunos ao primeiro, pois se define como continuação. Assim, as aproximações concernem ao grupo relativamente fixo de personagens, à manutenção com poucas variações do espaço da aventura, Hogwarts, e à elucidação de alguns mistérios instaurados no primeiro livro.

1.2.1 O segundo volume da série *Harry Potter*: a fábula

*Harry Potter e a câmara secreta*⁴⁶ foi aproximado, em 2000, do primeiro volume da mesma série à qual pertence por 25 alunos. O protagonista está de férias na casa dos tios. A narrativa se inicia no dia do seu aniversário, do qual a família Dursley se esqueceu. O estatuto do protagonista melhorou um pouco, pois todos temem que ele se utilize de magia para prejudicá-los. Embora a família tenha diminuído as humilhações verbais, passou a ignorá-lo completamente. Contudo, as tarefas domésticas sob a forma de punição continuam.

Os Dursley se preparam para receber à noite um casal para jantar, visando favorecer o chefe da família no fechamento de um contrato comercial. Harry, proibido de comparecer, trancado em seu quarto, angustia-se com outra questão, a de que não recebeu mensagem alguma dos amigos durante as férias e chega a duvidar de que realmente esteve em Hogwarts. Depara-se, então, com um elfo doméstico, Dobby, que procura convencê-lo a não retornar a Hogwarts, a fim de evitar o risco de morte. Harry não concorda com o elfo, ainda, descobre que ele interceptara suas correspondências. Ambos entabulam uma discussão que termina na cozinha da casa, com Dobby levitando a sobremesa e a atirando sobre Harry.

⁴⁶ Obra lida com 96% de aceitação, inserida na modalidade 1.

Os convidados estranham a cena de um jovem coberto de pudim na cozinha, mas são conduzidos pelo Sr. Dursley novamente à sala. Em seguida, uma coruja adentra a sala, colocando em choque a esposa do convidado. O casal parte e a esperança do fechamento do contrato se esvai. Na carta do Ministério da Magia trazida pela coruja, há uma advertência a Harry de que, como um bruxo menor de idade, não tem permissão para realizar feitiços em casa, como o de levitação de sobremesa. O tio, ao ler a carta, descobre que o jovem não pode prejudicá-los. Desse modo, coloca-o de castigo no quarto, dando-lhe porções mínimas de comida. Após três dias de confinamento, Harry é liberto por Rony Weasley e seus irmãos que se utilizam, para tanto, de um carro voador. O protagonista dirige-se à casa dos Weasley, onde permanece durante um mês quando, então, retorna a Hogwarts.

Nessa escola, há um mistério, alguém abriu a porta de uma enigmática câmara secreta, o que justifica o título do livro, e do seu interior saiu um monstro que petrificou a gata do zelador, alguns alunos e até mesmo um dos fantasmas. A cada ataque, mensagens são deixadas na parede próxima às vítimas. Antes de cada um, Harry ouve vozes que ninguém mais percebe, ao dirigir-se para o local de onde elas partem, é o primeiro a encontrar as vítimas, sendo considerado como suspeito. Nos avisos aparecem mensagens de que o herdeiro de Slytherin abriu a câmara para se vingar de seus inimigos, sobretudo, dos descendentes de “família trouxas”. A associação de Harry aos crimes é reforçada quando descobrem que ele, assim como Voldemort e Salazar Slytherin, fundador da Casa Sonserina, conversa com cobras. Dessa forma, pensam que Potter é o herdeiro.

As peripécias que se seguem no interior do castelo de Hogwarts são direcionadas para a resolução do mistério. Para tanto, Harry conta com a ajuda de Hermione Granger e de Rony. O protagonista entra em conflito com seu poder de falar com cobras, mas Dumbledore esclarece para o herói que esse poder adveio do ataque que sofrera ainda bebê de Voldemort, no qual parte dos poderes desse vilão foi involuntariamente transferida ao jovem.

Ao término desse volume, os jovens protagonistas descobrem que o monstro é um basilisco, o que justifica o fato de somente Harry, “ofidioglota”, ouvir as frases que essa imensa serpente profere antes dos ataques. Voldemort, por sua vez, elucida o enigma que o motivou a retornar, sob a forma de lembranças dispostas em um diário enfeitiçado: o porquê de Harry ter sobrevivido. O Lord das Trevas descobre que a mãe do herói se sacrificara para salvá-lo, concedendo-lhe um contrafeitiço poderoso.

1.3 Elementos cativantes em *Harry Potter e a pedra filosofal*

Quando questionados sobre o que há de especial no primeiro volume da série Harry Potter (*vide anexo 40 – Questionário referente à leitura de férias – questão I – item 6*) que agrada tanto ao público jovem e chega a chamar a atenção da mídia, que o descreve como “o maior sucesso de vendas dos últimos tempos”, os alunos posicionaram-se em relação aos discursos que começavam a circular na internet, em revistas e jornais, confrontando-os com as suas opiniões. Algumas respostas merecem ser transcritas, pois sintetizaram as demais: “A surpresa sobre o que vai acontecer”; “A capa de invisibilidade”; “Em minha opinião, o livro é diferente ele tem tudo o que um jovem gostaria de ter para ele e também é o único livro que o herói se “ferra””; “Hogwarts”; “O quadribol”; “O público jovem quer o que tem aventura e coisa do outro mundo, muitas coisas diferentes, a imaginação”; “Os desafios”; “Os riscos e as aventuras”; “O próprio Harry”; “Ser um livro engraçado e ao mesmo tempo um pouco triste”; “Ter coisas tiradas da imaginação que todo mundo conhece e existe até em outras histórias, mas a gente não costuma lembrar”; “Porque é uma história de ficção, ou seja, isso não acontece todo dia e nunca acontecerá, mas se usar sua imaginação poderá acontecer todos os dias, esse livro é muito diferente do que os outros e este é o livro que eu mais gostei.”

Mesmo o aluno que verbalizou não ter gostado da obra, justificando inclusive: “[...] porque gosto de coisas mais reais”, afirmou que seu sucesso advém da opção da autora por uma história imaginária. Nota-se, então, que os alunos valorizam o potencial da narrativa em estimular a imaginação do leitor. Pode-se deduzir que esse tipo de narrativa costuma agradar aos jovens e também ao leitor adulto contemporâneo, conforme Arnaldo Cortina (2006) já constataria pelo levantamento de livros “mais vendidos”, entre os quais estavam inclusos os de entretenimento, capazes de satisfazer seu leitor individualmente e imediatamente quando compostos por narrativas de aventura, fantasia e/ou humor.

Para Walnice Nogueira Galvão (apud RIBEIRO, 2009), o sucesso de certos *best-sellers*, como os da série Harry Potter, advém justamente, do fato de oferecerem a magia como compensação do materialismo exacerbado manifesto na valorização do mercado e da mercadoria, enfim da idolatria do consumo.

Segundo Nelly Novaes Coelho, a série traz para seu centro o ser humano e a expansão de suas potencialidades latentes ainda inexploradas, justamente por isso é atraente para o jovem leitor que, também, em busca de sua identidade, projeta-se no protagonista e em seu rito de iniciação. A autora afirma que a obra pode ser lida como uma:

[...] fantástica alegoria do mundo ocidental e sua organização sociopolítico-econômica, [...] com sua lógica, suas certezas absolutas, seus fundamentos cristão-liberais desafiados pelo mistério de um mundo ao qual a ciência roubou o seu centro sagrado

(Deus), mas não conseguiu explicar o mistério da vida e do homem. (COELHO, 2005, p.65).

Justifica-se, então, que a fantasia, “[...] coisa do outro mundo [...]”, seja o aspecto mais relevante para os alunos, sendo seguida pela aventura, “O público jovem quer o que tem aventura [...]”, pelo suspense, “A surpresa sobre o que vai acontecer”, e pelo aspecto lúdico, “Ser um livro engraçado [...]”.

Conforme Teresa Colomer (2003, p.223), a fantasia é também o instrumento privilegiado para a denúncia das formas de vida da sociedade pós-industrial. Assim, pode-se observar na série Harry Potter uma desqualificação dessa sociedade, representada como desprovida de magia. O protagonista se entristece na casa dos tios e durante o período de férias anseia pelo regresso das aulas em Hogwarts. O mesmo processo de desapontamento com a vida desprovida de magia ocorre com a personagem Bastian, em *A história sem fim*, de Michael Ende. Esse protagonista, uma vez imerso no universo de Fantasia, afirma ao Dragão da Sorte, o qual o aconselha a deixar de utilizar o poder da jóia Aurin para assegurar seu regresso, que não tem vontade alguma “[...] de voltar para lá.” (1997, p.267).

A própria classificação dos tios de Potter como “trouxas”, revela uma recusa de suas características. Essas, por sua vez, conotam a crítica social da autora aos indivíduos consumistas, interesseiros, egoístas e pobres de espírito, pois preconceituosos e desprovidos de imaginação. Os tios de Potter são opressores, detestam quando o jovem fala “[...] de coisas que faziam o que não deviam, não interessava se era sonho ou desenho animado – pareciam pensar que ele poderia arranjar ideias perigosas.” (ROWLING, 2000, p.27(1)). Eles se preocupam com as opiniões alheias e com as aparências, são ambiciosos, consumistas e incentivam isso no próprio filho: “A mesa quase desaparecera tantos eram os presentes de aniversário de Duda. [...] ganhara o novo computador que queria, para não falar na segunda televisão e na bicicleta de corrida” (2000, p.22(1)). Além disso, são dissimulados, desprovidos de senso de humor e incapazes de gestos altruístas, em relação ao sobrinho. Esta característica pode ser notada na cena do passeio ao zoológico, do qual Potter participa porque não há quem fique com ele, e os Dursley temem que destrua a casa ao ficar sozinho. Nesse espaço, compram “[...] grandes sorvetes de chocolate para Duda e [seu amigo] Pedro à entrada e, então, porque a mulher sorridente da carrocinha perguntara o que Harry ia querer antes que pudessem afastá-lo depressa dali, eles lhe compraram um picolé barato de limão.” (2000, p.27(1)).

Potter, por sua vez, reconhece nos tios a ambição desmedida, pois em visita ao banco Gringotes, ao verificar que possui uma fortuna considerável deixada pelos seus pais, pensa que os tios “[...] com certeza não sabiam da existência daquilo ou teriam tirado tudo mais rápido do

que uma piscadela.” (2000, p.68(1)). Passeando com Hagrid em Londres, imagina se tudo não passa de uma grande peça dos Dursley, mas conclui que é impossível, pois eles não têm “[...] senso de humor” (2000, p.62(1)).

A crítica ultrapassa o universo dos “trouxas” para atingir também o dos bruxos, pois também em Hogwarts, no Ministério da Magia e em outros espaços sociais mágicos existem indivíduos egocêntricos, dissimulados, covardes, preconceituosos, materialistas, vingativos, ambiciosos e desejos por poder. Essas características estão representadas nos simpatizantes de Voldemort. Assim, pela duplicação dessa crítica em ambos espaços, a narrativa atua como um espelho que reflete as características presentes no individualismo da sociedade de consumo.

Para Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso, a magia é um recurso que aproxima as culturas por ser universalista, por meio dela pode-se apresentar, na mesma narrativa, “[...] conhecimentos antigos estruturados, como a astrologia ou a alquimia e todo um conjunto disperso de mitologias e superstições medievais, enfim tudo que é pré-científico.” (2006, p.263). Segundo os autores, este é o saber de Hogwarts, que representa um resgate do mundo anterior à ciência moderna.

De acordo com Borelli (2006, p.109), a dimensão de temporalidade na narrativa mistura o passado com a vida cotidiana. Esta aparece representada no tempo presente de jovens em uma escola, estudando e se preparando para a vida. Todavia, os espaços, nos quais as ações se desenrolam, Hogwarts (a escola), Hogsmead (vilarejo próximo), Toca (casa dos Weasley), a periferia de Londres (na qual se situa a casa dos Dursley) e os próprios cenários londrinos, portais de entrada para o universo mágico, incrustados em plena metrópole inglesa que asseguram a passagem para o Beco Diagonal, Ministério da Magia, Banco Gringotes ou para a plataforma nove e meia, situada na estação de trem *King’s Cross*, configuram-se como que imobilizados no tempo. Assim, para Borelli, retomando Martín Barbero, os cenários narrativos pairam em uma “[...] dimensão suspensa de temporalidade, de contínua duração, em que a velocidade, a (des)espacialização e a (de)ordem cultural, a compressão do tempo e do espaço não constam do calendário.” (2006, 109-10).

A autora observa que mesmo nos cenários urbanos dos “trouxas” não há presença de cenas das grandes cidades, como elevadas edificações, canteiros de obras, supermercados, postos de gasolina, mendigos, prostitutas entre outros. Um dos poucos símbolos de modernidade recai sobre o trem que leva os jovens de Londres a Hogwarts, mesmo assim, trata-se de um modelo antigo, a vapor, representado na capa da edição inglesa do primeiro volume, da Bloomsbury (*vide anexo 31*). Essa restrição de elementos que compõem um cenário próximo ao das metrópoles, para Borelli, parece ser intencional. Mesmo a periferia de Londres, na qual se situa a

casa dos Dursley é representada como um local de tranquilidade. Desse modo, a “[...] narrativa “parece ignorar que a trama se desenrola na periferia de uma das maiores metrópoles do mundo [...]” (2006, p.111).

A restrição de elementos que conferem um clima de modernidade também recai sobre as imagens relacionadas aos centros urbanos como outdoors, busdoors, painéis eletrônicos digitalizados, pessoas com celulares etc. Enfim, conforme Sarlo (1997 apud BORELLI, 2006, p.111), restringem-se na narrativa “cenar da vida pós-moderna”. Segundo Borelli, apoiando-se em Burke, essa atmosfera voltada ao passado e mais para a antimodernidade, é resultante de “[...] uma possível nostalgia dos autores de livros infantis, em busca de um mundo que pudesse estar edificado numa “escala mais humana” [...]”.

Vale refletir sobre a “tranquilidade” na periferia onde se localiza a casa dos Dursley. Se nesse espaço há certa calma, a caracterização é intencional, pois esta tende para o tédio e o marasmo, atuando como contraponto da vida que o protagonista Potter leva em Hogwarts, local de inúmeros desafios e mistérios que conduzem à ação. Conforme Colomer (2003, p.223), a fantasia em algumas obras reformula a ideia de uma aliança natural entre a figura do artista e de seu público cúmplice, ante a hostilidade ou ignorância da sociedade produtiva moderna. Dessa forma, a magia na série de J. K. está acessível a apenas alguns indivíduos que possuem dons mágicos. Esses indivíduos são dotados do poder da imaginação, manifesta por Potter, mesmo quando desconsidera que seja um bruxo, pela verbalização de seus sonhos para os tios. Por projeção na personagem e pela valoração da capacidade imaginativa, o leitor supõe que participa desse universo de iniciados na magia, pois é imaginativo como eles. Por outro lado, são barrados dele os que têm horror à imaginação, como o tio de Potter: “[...] não aprovava a imaginação.” (ROWLING, 2000, p.10(1)).

Em sua crítica às formas de vida da sociedade pós-industrial, a série de J. K. assume o que Todorov (1970, p.161) define como função social do fantástico que se converte em um meio de combate à censura institucionalizada e à mais sutil que reina na psique dos autores, pois por meio dele, pode-se tratar na literatura de temas complexos. Rowling traz para o centro de sua obra o questionamento das relações sociais na família e na sociedade, não mais idealizadas como nas obras de Dupré, e na escola. Além disso, a escritora desvela nessas relações preconceitos relacionados tanto à origem dos indivíduos, quanto à classe social a que pertencem. Assim, se os espaços permanecem como que presos ao passado, os temas na narrativa permitem identificações com o leitor, justamente pela atualidade.

A essa função social do fantástico, Smadja (2004, p.30), que a denomina como psicanalítica, pois objetiva enganar a censura do Ego, acrescenta outras duas: a estética, que

faculta à escritora conceder à sua obra o encanto do exotismo proveniente do universo mágico, e a pedagógica, que permite transmitir uma mensagem moralizadora sem que esta tenha o peso de uma lição de moral.

O mesmo processo de restrição de elementos provenientes do cenário social da pós-modernidade ocorre nos textos aproximados pelos alunos à *Harry Potter e a pedra filosofal*. Dessa maneira, pode-se observar que no filme *Castelo-Rá-Tim-Bum*, de Cao Hamburger, embora a narrativa inicie em um cenário urbano de uma grande metrópole, e seu tempo de enunciação seja coincidente com o tempo presente do espectador, o castelo da família Stradivarius mantém-se em um mundo à parte, com objetos cênicos e vestimentas das personagens que remontam ao século XVIII. Justifica-se, então, que Morgana convide seu sobrinho Antonino para dançar, a fim de ensaiarem o minueto para o baile.

Alheio às pressões provenientes da urbanização, esse castelo possui extensa área verde, é cercado por um belo jardim e inúmeras árvores. Em seu centro localiza-se uma espiral que, ao girar sobre si mesma, pelo seu equilíbrio em se manter de forma autônoma na vertical, conota a harmonia da magia da bruxa Morgana que sustenta todo esse universo alternativo. Os jovens no filme, amigos não-bruxos do jovem Antonino, brincam nas ruas e andam de bicicleta mesmo quando o sol já se pôs, nem por isso correm riscos de sequestro ou assalto. Embora surpreenda a existência em plena metrópole de uma grande propriedade alheia aos desenvolvimentos tecnológicos, ela é desejável, porque atende aos anseios de seu leitor.

A cena, do segundo ato, em que o Dr. Abobrinha, disfarçado de diretor de escola, visita Nino, perguntando-lhe acerca de aparelhos de televisão e rádio, permite ao leitor perceber que a família não dispõe de aparelhos tecnológicos, pois conforme o protagonista, seus tios: “[...] adoram ver tudo ao vivo.” (HAMBURGER, 2000). A visita desse falso diretor dissimula a real intenção de descobrir onde está o livro de Morgana para entregá-lo à Losângela Stradivarius, parente sem escrúpulos dessa família. Um Ford conversível, de 1937, é o único elemento que pertence ao século XX no castelo. De propriedade do tio de Nino, o carro não possui motorista, é dirigido por magia, enquanto transporta, em seu banco traseiro, os dois irmãos Stradivarius: Morgana e Victor.

Em *O hobbit*, Tolkien cria uma mitologia autônoma que se distancia da realidade observada e aproxima-se da mitologia européia. A narrativa inicia-se na Antiguidade e se encerra nela. Na obra *A história sem fim*, de Michael Ende, embora Bastian more no espaço urbano com seu pai, ao se deparar com o livro de capa cor-de-bronze, opta por mergulhar na leitura, uma vez cativo pela narrativa, ingressa na história, por sua vez, situada, como em *O hobbit*, na Antiguidade, como personagem integrante do reino de Fantasia.

Da mesma forma que a obra de J. K., nesses textos efetiva-se uma crítica às formas de vida na sociedade. Também, pela leitura, pode-se notar que os temas trazem para o centro da narrativa o questionamento das relações sociais na família e na sociedade. A obra de Ende amplia esse questionamento no âmbito escolar, local concebido pelo protagonista como de aborrecimentos e de humilhações provenientes dos discursos de alguns professores e dos colegas. Além disso, Tolkien e Ende revelam que nessas relações existem preconceitos diversos relacionados à aparência física, à raça (anões, elfos, homens) e à competência mágica ou não dos indivíduos. Assim, se os espaços permanecem associados ao passado, os temas, pela atualidade, como a obra de Rowling, permitem identificações com o leitor.

Vale destacar que a opção dos autores, dos textos aproximados ao primeiro volume da série Harry Potter, em se afastar da realidade observada e ofertar outra alternada que, justamente por ser mais humana, pode pela leitura gerar satisfação, assegura a atmosfera da narrativa fantástica, cuja matéria provém da mesma origem dos sonhos. O contato do jovem leitor com essa realidade mais humana, disposta nessas narrativas, leva-o a indagar sobre o porquê da sua realidade e, ao desejar que esta seja diferente, as obras promovem no leitor desejos de mudança social.

1.4 A *história sem fim*: a fábula

O romance, de Michael Ende, inserido na modalidade 3, foi lido, em 2000, com 100% de aceitação, por um aluno e aproximado por ele ao primeiro volume da série Harry Potter. Seu relato para a sala motivou, em 2001, 18 alunos à leitura. Destes, a obra obteve 72% de aceitação. Sua narrativa apresenta a história do jovem Bastian Baltazar Bux, filho único e órfão, com cerca de 10 ou 11 anos, que vive somente com seu pai, um dentista que, pela perda recente da esposa, demonstra tristeza e alheamento em relação ao filho.

Em uma manhã fria e cinzenta de novembro, Bastian, fugindo de rapazes da sua classe que o atormentam, ofendendo e agredindo fisicamente, adentra por acaso uma loja de livros usados e, após um diálogo com seu rude proprietário, Sr. Karl Konrad Koreander, é deixado sozinho por este que se ausenta para atender ao telefone. O protagonista examina o livro que, durante a conversa, o Sr. Koreander estava lendo. Trata-se de um livro dotado de magnetismo, com capa cor-de-cobre que brilha quando mudado de posição. Fascinado por este objeto, Bastian o rouba e, assim, têm início as suas aventuras.

O jovem esconde-se no sótão de sua escola e, fugindo de tediosas aulas, mergulha em uma leitura que só será interrompida quando, atraído pelo herói Atreú e seu comparsa, o Dragão da Sorte, irrompe na própria narrativa também como personagem, com o objetivo de nomear a imperatriz Criança a fim de salvar o Reino de Fantasia. Esse reino vem sendo destruído, devorado pelo nada, pelo escuro que avança gradativamente. Essa destruição ocorre porque há muito tempo nenhum leitor atribui um novo nome à imperatriz, pois os seres humanos deixaram de acreditar em Fantasia. Bastian vence o medo e a insegurança, pois se considera, por causa de suas características físicas distantes das de um típico herói, indigno de participar da aventura, e chega até a imperatriz no último instante, justamente a tempo de receber dela apenas um grão de areia do que sobrara do seu reino.

Como é dotado de grande capacidade imaginativa, Bastian, a partir desse grão, que se converte em semente, cria uma imensa floresta e, em seguida, (re)cria o reino de Fantasia. Nesse processo, realiza suas próprias buscas, recria a si mesmo, amadurece e retorna da aventura mais maduro, e capaz de enfrentar sem temores a realidade à sua volta.

Ao devolver o livro ao Sr. Karl Konrad Koreander, Bastian fica sabendo que o alfarrabista, cujo nome, como o do jovem, também é composto pela mesma letra inicial que se repete, possui outra característica semelhante a ele: também já realizara uma viagem por Fantasia. Esse senhor afirma, então, que: “– Há muitas portas para Fantasia, meu rapaz. Há muitos outros livros mágicos. Muitas pessoas nunca percebem isso. Tudo depende da pessoa em cujas mãos o livro vai parar.” (ENDE, 1997, p.391).

Desse modo, pode-se observar que o Sr. Koreander aponta para o protagonista o caminho para outros reinos imaginários, todos encontráveis em livros. Trata-se de uma narrativa metaficcional em que o próprio leitor, representado por Bastian, uma vez convertido em personagem, escreve uma história alternativa. Como seu título alerta, “uma história sem fim”, o livro precisa constantemente de outros leitores que, por sua vez, terão experiências similares a de Bastian, até porque o reino de Fantasia depende da visita deles para existir.

1.5 *Hobbit*: a fábula

Essa narrativa, de Tolkien, foi aproximada, em 2001, por dez alunos de *Harry Potter e a pedra filosofal*. O livro que, inserido na modalidade 3, obteve 80% de aceitação, antecede os três volumes da série Senhor dos Anéis. Trata-se da história de um pacato e abastado hobbit, Bilbo Bolseiro, e de sua aventura. Como o livro descreve, os hobbits são amigáveis e divertidos, menores do que um anão, usam roupas coloridas e possuem quase nenhum poder mágico. Eles tendem a serem gordos, andam descalços, pois seus pés, cobertos de pelos espessos e castanhos, semelhantes aos seus cabelos encaracolados, têm uma sola natural.

Bilbo, que reside em uma confortável toca no flanco de uma colina, é descendente, por parte de mãe, dos Tûk. Na vila dos hobbits, as famílias costumam dizer que, como um dos seus ancestrais se casara com uma fada, justifica-se o gosto de alguns membros do clã Tûk por aventuras. Entretanto, Bilbo também possui o sangue de seu pai e, como ele, aprecia a vida acomodada, regada a muitas refeições, em uma toca confortável.

Em uma manhã, o aventureiro mago Gandalf chega à vila de Bilbo e afirma-lhe que procura alguém para participar de uma aventura, a qual está organizando. Bilbo sente-se dividido entre seus anseios provenientes do seu sangue, metade Tûk e metade Bolseiro. Para motivá-lo ao ingresso nessa aventura, Gandalf que, crê na competência do hobbit, embora o próprio duvide disso, marca a porta de sua toca, sem que ele saiba. Graças a isso, um grupo de doze anões adentra-a, hospeda-se e, por meio de relatos de viagem e de cantorias com temas aventurecos, desperta no hobbit sua porção Tûk.

Bilbo ingressa na aventura de resgate ao tesouro dos anões, roubado pelo dragão Smaug, de forma desastrosa e precipitada. Ele não imagina o que terá de enfrentar nessa jornada, por isso comete muitos erros. Durante a busca pelo resgate do tesouro, acaba sendo preso pelos orcs, como os demais anões, em uma montanha. No interior dessa montanha, ferido em combate, desacorda e percebe-se sozinho no escuro, próximo a um lago de águas geladas. Tateando pelo chão, encontra um anel e coloca-o no bolso. Vem a descobrir que não está só, no lago há um pequeno barco, no qual está o verdadeiro dono do anel: o velho Gollum, uma criatura pequena, magra, viscosa e escura, dotada de grandes olhos redondos e pálidos.

Gollum anseia devorar Bilbo, este, para escapar de seu perseguidor, propõe-lhe um jogo de adivinhas. Como Bilbo soluciona com sucesso os enigmas que Gollum lhe apresenta, enquanto este não, o hobbit consegue tempo para planejar uma fuga. Por acaso, Bilbo coloca o anel no dedo, fica invisível e foge de Gollum, indo ao encontro dos anões que, com o auxílio de Gandalf, escaparam e já estavam do lado de fora da montanha.

Com a ajuda desse anel, Bilbo, o mais frágil e despreparado, passa a auxiliar o grupo de anões, pois Gandalf se afasta para resolver negócios particulares, deixando-os na trilha da floresta que leva à montanha de Smaug.

Galdalf retorna quando os anões já estão de posse do tesouro, contudo, instauraram uma guerra com os povos vizinhos, pois se recusam a lhes dar uma participação na riqueza. Bilbo é o único que se mantém lúcido e não se deixa levar pela ganância. Enquanto elfos, anões e os homens do lago brigam pelo tesouro, os orcs se aproximam buscando vingança. Trava-se uma batalha mortal, da qual Bilbo, Galdalf e alguns anões sobrevivem.

No retorno para sua vila, Bilbo está renovado, amadurecido, mais sábio, pois descobriu potenciais dos quais sequer suspeitava. Como volta diferente dos outros hobbits, passa a ser considerado por eles como “esquisito”, exceto pelos seus sobrinhos do lado Tûk.

1.6 *Castelo-Rá-Tim-Bum*: a fábula

O filme foi visto, com 100% de aceitação, em 2000, por um aluno e aproximado por ele do primeiro volume da série Harry Potter. Posteriormente, relatado por esse aluno em sala, tornou-se tema para debate. O aluno trouxe também para a sala *Castelo Rá-Tim-Bum*: o livro (2000), adaptado por Ana Maria Caira e Beatriz Lefèvre. Essa obra propiciou a retomada em sala do debate acerca do conceito de adaptação. Além disso, permitiu aos alunos compreender como se realizam os planejamentos dos objetos cênicos, bem como dos cenários que compõem um filme.

A narrativa do filme divide-se em três atos. Na abertura do primeiro, nota-se que há um jovem narrador que se anuncia como Nino, alertando o espectador para o fato de que vai contar uma história que pode parecer estranha, mas é verdadeira. Aconteceu em uma grande cidade, onde residem inúmeras pessoas, inclusive, algumas “diferentes”.

Enquanto a voz do narrador realiza a abertura da narrativa, pode-se ver uma pipa vermelha que voa sobre inúmeros prédios e cai sobre a copa de uma árvore situada nas imediações de um castelo encantado. Três jovens, João, Ronaldo e Cacau, aproximam-se para pegar a pipa. Os dois meninos sentem receio do castelo, mas a menina, Cacau, não acredita que ele seja assombrado, por isso motiva-os a resgatar a pipa. Os três veem, então, os habitantes desse castelo: Morgana Stradivarius, seu irmão, Victor, e seu jovem sobrinho, Antonino. Morgana cumprimenta-os, mas eles fogem assustados. Os bruxos adultos surpreendem-se com essa reação, mas o jovem protagonista fica decepcionado.

No dia seguinte, Victor comenta com o sobrinho sobre a proximidade do alinhamento dos planetas que acontece a cada quatrocentos anos e confere aos bruxos mais energia, intensificando o seu poder e o de seu livro de encantamento. Cada bruxo possui um livro que recebe na infância e no qual escreve seus próprios feitiços. Nino é pressionado pelo tio para mostrar o que já escreveu em seu livro. O jovem aprendiz, entretanto, como ainda não registrou coisa alguma, angustia-se com isso. Em seu quarto, diante das folhas em branco, afirma que não sabe como começar. Como é ainda muito jovem, Nino não possui poderes, embora traga consigo a marca da magia, manifesta em uma mecha de seus cabelos que está sempre em pé.

O segundo ato inicia-se com a chegada da bruxa Losângela na cidade. Prima de Morgana e Victor, essa bruxa foi banida pelo Conselho Universal dos Bruxos, pois rouba os poderes mágicos de outros, uma vez que jamais desenvolveu os próprios. Losângela tem por objetivos apropriar-se do livro da poderosa Morgana, a fim de obter poderes e, uma vez de posse desse objeto, intensificá-los no dia do alinhamento. Morgana, por sua vez, alerta Victor de que pressente a chegada de Losângela.

Do lado de fora do castelo, o Dr. Pompeu Pompílio Pomposo, vulgo Dr. Abobrinha e seu assistente, Rato, tentam convencer os porteiros a deixá-los entrar, pois desejam comprar o castelo, a fim de demoli-lo e construir no local o “Pompeu Super Tower Center”. Os porteiros barram-nos e afirmam que o castelo não está à venda.

Nino, sentindo-se solitário, resgata a pipa dos jovens, dirige-se até um morro e a solta ao lado de outra que construiu. Os meninos, atraídos pelas pipas, aproximam-se e fazem amizade com Antonino. Embora o considerem diferente, a princípio, não acreditam que ele seja um bruxo. Ele também não se revela, pois anseia ser visto como um menino “normal”.

Losângela convence o Dr. Abobrinha e seu assistente a roubarem o livro de Morgana, prometendo ao primeiro a prefeitura que lhe assegura o direito de desapropriação do castelo. Losângela apodera-se do livro, obtém poderes, assegura o cargo de prefeito ao Dr. Abobrinha, contudo não lhe entrega o castelo, antes o torna seu serviçal. Ela adentra o castelo e transforma Morgana e Victor em marionetes, prendendo-os na lareira, um dia antes do alinhamento. Nino presencia a tudo às escondidas, quando Losângela se afasta, ele se aproxima dos tios que o mandam fugir. Nino, levando consigo seu próprio livro a conselho do tio, procura ajuda com os novos amigos.

O terceiro ato retrata o confronto de Nino com Losângela. O jovem, com a ajuda dos amigos, adentra o castelo, consegue realizar um complexo feitiço de resgate de uma pedra preta, situada no interior do espelho do quarto de Morgana, e com o feitiço dessa pedra eliminar os poderes de Losângela. Essa bruxa, no momento que antecede ao alinhamento dos planetas, após

transformar os amigos de Nino em ratos, abre o livro de Morgana na página específica para essa data e começa a ler o feitiço que está ali. Ela ignora que, durante o confronto com os jovens, João e Ronaldo, a protagonista, Cacao, escreveu nesse livro o antifeitiço retirado da pedra, capaz de anular os poderes de Losângela e devolvê-los a Morgana.

Assim, a bruxa má profere o antifeitiço e acaba derrotada e sem poderes. Ao término da aventura, Nino percebe que usara seu livro para escrever todo seu plano estratégico contra Losângela, logo amadureceu e adquiriu poderes provenientes de seu próprio esforço. A narrativa se encerra com Nino escrevendo a história que narrou em seu livro.

1.7 As preferências dos leitores

Pode-se observar que a detecção da preferência dos alunos pela aventura, pela fantasia e pelo suspense coincide com a pesquisa de Colomer (2003) sobre os interesses de leitura dos jovens. Ainda, com a de Biasioli (2007), no gosto pela aventura aliada ao mistério. Para esta autora, esses elementos estão associados à curiosidade que leva os leitores a desvendar mistérios e segredos provenientes da narrativa policial. A valorização da aventura associada ao humor demonstra que os alunos assumem o aspecto “diversão”, entretenimento, que o livro oferece sob a forma de jogo. Esse aspecto coincide com a pesquisa de Ceccantini, na qual o estudioso detecta que os alunos de 5ª série, por ele entrevistados, também assumem uma atitude explicitamente lúdica em relação à obra *Harry Potter e a pedra filosofal*, como a “[...] de quem entra na história como quem entra num jogo” (2005, p.39). Embora esses alunos sentissem prazer em ingressar nesse jogo e dele participar, como os sujeitos da pesquisa que embasa esta tese, em momento algum ignoravam que se tratava de “uma história de ficção” que requer a “imaginação para acontecer”.

Assim, pode-se notar que, se há imersão completa no universo da narrativa, assegurando a identificação do jovem leitor com o texto, esse leitor mantém seu posicionamento crítico de distanciamento em relação ao que lê, pois reconhece inclusive o gênero no qual a obra se insere: “história de ficção”. Esse reconhecimento prossegue na valorização dos elementos que compõem a estrutura textual dialógica, a qual permite ao leitor utilizar sua memória e, por meio dela, associar o texto que lê a outras narrativas: “Ter coisas tiradas da imaginação que todo mundo conhece e existe até em outras histórias, mas a gente não costuma lembrar.”

Justamente essa analogia entre obras, que requer o emprego da memória e a articulação entre a leitura da obra de J. K. com as demais que compõem a *biblioteca vivida* dos alunos, interessa nesta tese. Justifica-se, então, que esse exercício cognitivo fosse estimulado, por meio de debates e de questões (*vide questão I – itens 1, 2 e 7 – anexo 40*). Para tanto, os alunos foram questionados, no item 1, se era possível estabelecer uma semelhança e uma diferença entre *Harry Potter e a pedra filosofal* e a seguinte paráfrase de uma cena do texto *Hades*, na versão de Márcia Villas-Bôas (1995, p.90): “Na porta da entrada do Hades está Cérbero, o cão de três cabeças. Ele não impede que entrem no Hades, sua missão é impedir a saída das almas e não a sua entrada...”

O texto *Hades*, de Villas-Bôas, foi lido em sala, em 1999, com 100% de aceitação, objetivando-se explicitar quem era o senhor dos infernos, reino que Ulisses e Hércules precisaram visitar, assim como Orfeu. Procurou-se, por meio dessa leitura, saciar a curiosidade dos alunos acerca do deus Hades, do seu reino, de como as almas chegavam até lá, com a ajuda de Caronte, e quais procedimentos esse deus solicitou a Hermes que levasse como mensagem à humanidade para assegurar a chegada das almas até o subterrâneo. Também pôde-se, por meio dele, associar a personagem Hagrid, de J. K., a Caronte, pois o gigante guia os alunos do primeiro ano em pequenos barcos, por um “lago que era liso como um vidro (ROWLING, 2000, p.99(1))”, até Hogwarts. Hagrid, todavia, opõe-se a Caronte, pois enquanto este leva as almas ao reino dos mortos, o primeiro conduz os jovens à aventura, às emoções. Para Harry Potter, no segundo volume da série, Hogwarts é sinônimo de vida plena: “É só o que me anima a viver. [...] O meu lugar é [...] em Hogwarts.” (ROWLING, 2000, p.20(2)).

A narrativa de Villas-Bôas possibilitou, ainda, narrar oralmente para os alunos o surgimento das estações do ano, após o rapto de Cora, filha de Deméter, pelo deus dos infernos e a jornada de Orfeu em busca de Eurídice. Em todas as aulas de literatura, os momentos finais, cerca de dez a vinte minutos, eram reservados à leitura de textos pela professora para os alunos ou a recontos orais de narrativas mitológicas, crônicas, fábulas, histórias de assombração e de pescadores, lendas etc. Nesses momentos, havia excelente receptividade dos alunos, esta se manifestava no silêncio e na atenção que dispensavam a cada leitura e/ou conto.

Desse modo, a narrativa de Villas-Bôas permitiu estabelecer intertextualidade com a obra *Odisseia*, de Homero, que já havia sido lida por 49 alunos, em 1999, e com o livro *O Minotauro*, de Monteiro Lobato, também lido, no mesmo ano, por um aluno e narrado em sala de aula. O relato da obra de Lobato revelou aos demais alunos os doze trabalhos de Hércules.

Em resposta ao item 1, os alunos associaram a passagem do texto *Hades* à cena em que, na obra de J. K., Harry, Ron, Neville e Hermione descobrem, durante suas perambulações noturnas

por Hogwarts, a existência de um gigantesco cão, “[...] que ocupava todo o espaço entre o teto e o piso” (ROWLING, 2000, p.141(1)), no corredor proibido do terceiro andar. Paradoxalmente, esse cão é nomeado por Hagrid, seu dono, como “Fofo”. Destacaram como semelhança que: “[...] as duas portas são guardadas por cães de três cabeças, Cérbero e o Fofo”; “[...] nas duas histórias havia um cachorro de três cabeças.”

Esse imenso cão feroz de três cabeças, Fofo, foi emprestado por Hagrid a Dumbledore para guardar a passagem do alçapão que leva ao subsolo de Hogwarts, onde está escondida a Pedra Filosofal. Os alunos conseguiram perceber a diferença entre Fofo, que impede o ingresso de indivíduos no espaço que guarda, e o mitológico Cérbero, “filho de Equidna, a víbora, e de Tifão, o gigante [...]” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p.221), pois este se preocupa com a saída de “almas” do espaço que habita e não com o ingresso. Além disso, dois alunos apontaram que, na obra de Rowling, “[...] eles [Harry, Hermione, Neville e Rony] conseguem escapar do cachorro de três cabeças, e na história, até nos desenhos e nos filmes, o carinha [Hércules] lutava com o cachorro de três cabeças.”

A luta de Hércules com o cão de três cabeças, “na história”, que permaneceu no imaginário dos alunos, advém do relato de Pedrinho à Emília e ao Visconde, em *O Minotauro*, dos doze trabalhos daquele herói que ainda acontecerão, pois no momento em que os três picapaus estão “[...] nos fundões da Hélade,” (MONTEIRO LOBATO, [197-?], p.439), Hércules ainda estava no segundo trabalho, lutando com a Hidra de sete cabeças. Assim, sobre o décimo primeiro trabalho, Pedrinho afirma:

Euristeu mandará Hércules descer ao inferno em busca de Cérbero, o cão de três cabeças. [...]. Em seguida chegará à mansão de Hades, o deus dos infernos, e explicará o que o traz. “Muito bem” – responderá Hades. “se queres pegar o Cérbero, pega-o, mas sem emprego das armas”. Hércules cobrir-se-á com a pele do leão de Neméia e avançará contra o monstro de três cabeças. Terribilíssima luta vai ser, mas Cérbero, quase asfixiado, terá de ceder e acompanhar o vencedor à presença de Euristeu, com as três cabeças baixas. (MONTEIRO LOBATO, [197-?], p.447-8).

Pode-se notar que os alunos relacionam a “história” a desenhos e filmes, assim, se a cultura de massa permaneceu no imaginário deles, ela também serviu de pretexto para estabelecer associações com a obra de J. K. e com as narrativas mitológicas. Essa associação advém de elementos que compõem a narrativa de Rowling que também aparecem na décima primeira tarefa de Hércules, como os pomos de ouro que Euristeu determinara ao herói obter do jardim das Hespérides. Após entregá-los a Euristeu, este, movido pela cobiça e com receio de ser roubado, solicita outra façanha a Hércules, que busque Cérbero nos Infernos para guardá-los. Na obra de J. K. o “pomo de ouro” que deve ser capturado é parte integrante do “Quadribol”. Além

disso, o fato de, na narrativa, o nome de Voldemort, Lord das Trevas, não ser pronunciado pelas personagens, exceto por Harry Potter e Dumbledore, permitiu que os alunos associassem esse receio das personagens ao da humanidade em designar o nome do Senhor do Mundo Subterrâneo, Hades. Esse temor levou os seres humanos a denominarem-no de Plutão, o rico, a fim de evitar irritá-lo, atribuindo, então, o nome “Hades” ao seu reino (VILLAS-BÔAS, 1995, p.88).

Durante todos os volumes da série Harry Potter, pôde-se notar que permanece, com exceção de Dumbledore e Potter, o medo entre as personagens de pronunciar o nome de Voldemort. Vale destacar que, no quinto volume, *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, Sirius e Lupin também não têm medo de pronunciá-lo. Nesse volume, assim como no segundo, os Dursley evitam pronunciar as palavras: “magia”, “varinha mágica” e “feitiço”. Contudo, até 2000, os alunos só conheciam os três primeiros volumes da série.

O medo de pronunciar o nome de Voldemort advém do seu poder maléfico e assustador, por isso as personagens o atenuam, por meio da expressão eufemística “Você-Sabe-Quem” e, de fato, o interlocutor sabe de quem se trata. Em *A história sem fim*, de Michael Ende, as personagens evitam mencionar o nome da jóia que representa a imperatriz Criança: “[...] muitos temiam pronunciar o nome desse distintivo, e chamava-lhe, por isso, de “Jóia”, ou ainda de “Pentáculo”, ou simplesmente de “Brilho”. (1997, p.32). Mas as razões para tanto, referem-se não ao medo, como o nome de Voldemort impõe, antes ao respeito pelo poder dessa governante. No filme *Castelo-Rá-Tim-Bum*, de Cao Hamburger, embora as personagens não evitem pronunciar o nome da antagonista, Losângela, este, quando proferido, faz com que o fogo crepite mais intensamente na lareira, caiam objetos, um gato mie agoniado, conotando que se trata de um nome de mau agouro. Em *O hobbit*, de Tolkien, o que o protagonista Bilbo Bolseiro teme proferir é a frase de aceite ao convite-provocação feito por Gandalf e os anões de que ingresse na aventura como “ladrão” ou, se ele “quiser”, como “Especialista em caçadas de tesouro” (TOLKIEN, 1998, p.18).

Essas obras trazem para seu centro o poder das palavras, muitas vezes associado à superstição. Para Corso e Corso, Rowling desperta com esse recurso “[...] uma certa magia que ainda nos habita” (2006, p.266), herança da crença no poder das palavras sobre as coisas e vice-versa. Justifica-se que, em uma série, cujos feitiços dependem da pronúncia exata de palavras aliadas à varinha mágica, J. K. desperte essa crença. Contudo, como exercício dialético, sua obra também a contesta como infundada. Exemplo dessa contestação pode ser vista na cena em que Dumbledore afirma para Potter, que vacila entre pronunciar ou não o nome do seu arqui-inimigo: “– Chame-o de Voldemort. Sempre chame as coisas pelo nome que têm. O medo de um

nome aumenta o medo da coisa em si.” (ROWLING, 2000, p.254(1)). Dessa forma, a narrativa fornece ao leitor uma lição de coragem: é preciso enfrentar o medo.

Os alunos destacaram que tanto na descrição de Fofo, de J. K.: “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” (2000, p.141(1)), quanto na de Cérbero, de Lobato: “[...] com as três cabeças baixas” (MONTEIRO LOBATO, [197-?], p.447-8), há a presença de humor, o que já não ocorre na de Cérbero, de Villas-Bôas.

A presença do humor nas descrições de Lobato e de Rowling, advém do processo de recuperação, apropriação e inovação do mito. Esses autores, ao se apropriarem de uma figura mítica, adaptam seu significado ao enredo de sua obra. Pelo humor, apresentam a contenção que desmistifica os monstros, revelando ao jovem leitor que eles também são vulneráveis e podem ser vencidos. No caso, os alunos apontaram como “ponto fraco” tanto de Fofo, como de Cérbero, o fato de não resistirem ao sono quando ouvem música. Assim, como Cérbero não impede Orfeu de adentrar o Hades, ao ouvi-lo tocando sua harpa, Fofo não resiste ao som da flauta de Potter.

A exploração na obra do número três também os atraiu, pois um cão de três cabeças está escondido no fim do corredor do terceiro andar de Hogwarts. Nesse espaço, três protagonistas, Rony Weasley, Harry Potter e Hermione Granger, são surpreendidos quando, por acaso, fugindo do zelador, Argos Filch, deparam-se com o monstro. Os protagonistas estão à meia-noite, circulando às escondidas pelo castelo de Hogwarts, pois Harry fora desafiado para um duelo “na sala de troféus” pelo seu antagonista, Draco⁴⁷ Malfoy. Seus amigos não quiseram deixá-lo sozinho. Rony o acompanhou na qualidade de padrinho, cuja função, definida por ele a Harry, é: “tomar o seu lugar [o de Potter] se você morrer.” (ROWLING, 2000, p.135(1)). Ao perceber a expressão de espanto do amigo, ele afirma de forma cômica: “– Mas as pessoas só morrem em duelos de verdade, sabe, com bruxos de verdade. O máximo que você e Drago conseguirão fazer será atirar fagulhas um no outro. Nenhum dos dois conhece magia suficiente para fazer estragos.” (2000, p.135(1)).

O nome desse zelador permitiu aos alunos ampliarem seu imaginário com a leitura da narrativa mitológica *Io*, de Villas-Bôas (1995, p.130-2). Assim, puderam aproximar o zelador da narrativa de J. K., pela capacidade de circular por Hogwarts e fiscalizar os alunos, ao mitológico

⁴⁷ Essa personagem foi denominada no primeiro volume da série por Drago, contudo, nos demais, como Draco. Os alunos notaram a mudança e a criticaram severamente, afirmando que se tratava de um descuido da tradutora. Nesta tese, opta-se por manter o nome que permaneceu nos demais exemplares da série: Draco.

Argos, possuidor de cem olhos que foi incumbido por Hera de vigiar a ninfa Io, filha de uma princesa com o rio Ínaco, a fim de impedi-la de se aproximar de Zeus.

Em relação ao número três, os alunos apontaram que se refere à quantidade de: artilheiros no jogo de “Quadribol”; jovens personagens principais – Potter, Rony e Hermione –, centauros – Ronan, Agouro e Firenze –, os quais Hagrid, Potter e Hermione encontram na Floresta proibida; e noites, nas quais Potter visita o “Espelho de Ojesed”. Na terceira, o protagonista, ao procurar esse Espelho, depara-se com Dumbledore e este lhe explica o que faz o artefato mágico – mostra a quem o observa os seus desejos mais profundos –, e que será levado para outra Casa. O número três aparece também nos demais volumes da série, quantificando objetos ou tentativas para o sucesso em um determinado feito, como provas para um torneio, por sua vez, marcado por esse número: “Tribruxo” (quarto volume), assim como no nome de um bar: “Três Vassouras” (terceiro volume).

Pela simbologia, pode-se deduzir que esse número se contrapõe a outro: o quatro, da casa dos Dursley, situada à rua dos Alfeneiros. Para Chevalier e Gheerbrant, o três “[...] é um número fundamental universalmente, ele exprime uma ordem intelectual e espiritual, em Deus, no cosmo ou no homem. Sintetiza a triunidade do ser vivo ou resulta da conjunção de 1 e de 2, produzido neste caso *da União do Céu e da Terra*.” (1999, p.899). Esse número associa-se a práticas psicomágicas, a uma “[...] participação no mundo invisível supraconsciente, que decide um acontecimento de modo alheio à lógica puramente humana.” (1999, p.900). Quando presente em contos mágicos, assinalando três atos sucessivos, garante o sucesso do empreendimento. Essas conotações de sucesso em um empreendimento e de imersão em um mundo mágico podem ser vistas na cena em que, no primeiro volume, Hagrid, conduzindo os alunos do primeiro ano, entre eles, Harry Potter, “[...] ergueu um punho gigantesco e bateu três vezes na porta do castelo.” (2000, p.100(1)). O sucesso consiste no rito de passagem desses alunos que, em pequenos barcos, atravessaram o lago que conduz ao castelo de Hogwarts, local de acesso à sabedoria e à magia.

O número três também marca o limite entre o favorável e o desfavorável, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (1999, p.900), justifica-se, então, que seja equivalente ao da última vez, a terceira, em que Potter se depara com o Espelho de Osejed, pois este, pelo poder de imobilizar o herói, mostrando-lhe o que mais anseia, é desfavorável à ação. Superá-lo, com a ajuda de Dumbledore, é favorável ao crescimento da personagem e, no plano da diegese, às peripécias. O três, conforme Chevalier e Gheerbrant, “[...] designa, ainda, os níveis da vida humana: material, racional, espiritual ou divino, assim como as três fases da evolução mística: purgativa, iluminativa e unitiva.” (1999, p.902). Essas três fases são justamente as que Potter realiza a cada

volume, pois “purga”, sofre com os Dursley, por ser bruxo; o mesmo ocorre na Escola, por ser famoso; e nas lutas contra Voldemort ou seus representantes, por ter sobrevivido. A cada batalha e ano escolar, “ilumina-se” com a sabedoria adquirida, contudo, a fase unitiva é sempre provisória para que a busca pelo todo coerente, que define a identidade do herói, só se complete ao término da série.

Esse número refere-se também, em *Castelo-Rá-Tim-Bum*, à quantidade de comparsas – Cacau, João e Ronaldo –, que Antonino agrega na luta contra Losângela, conotando assim que suas ações são favoráveis à vitória. O mesmo sentido de número favorável pode ser observado em *A história sem fim*, pois somente quando Bastian aceita ser auxiliado por Atreiu e por Fuchur, constituindo, portanto, um trio, o jovem obtém sucesso em sua jornada de resgate da sua memória e do seu objetivo, para voltar ao seu próprio mundo. Esse livro permitiu também ampliar o horizonte de expectativa dos alunos no que concerne à caracterização, feita por Bastian, de outro monstro de três cabeças para o herói Hynreck: o alado dragão Smarg. Esse herói angustia-se em Fantasia, local em que, segundo as personagens, não há monstros terríveis a serem mortos com o objetivo de salvar uma donzela. Desse modo, Bastian cria um que faculta a Hynreck salvar a princesa Oglaman e, com isso, conquistá-la: “Quando não está voando, anda de pé como um canguru gigante. O corpo dele parece o de uma ratazana repugnante, mas tem uma cauda semelhante à do escorpião. [...]. O pescoço comprido encolhe como as antenas de um caracol, e tem na ponta três cabeças.” (ENDE, 1997, p.245).

A quantificação de três cabeças no monstro criado por Bastian revela o desejo deste protagonista de produzir um desafio para o herói, contudo, que lhe seja favorável, permita-lhe obter a vitória. Assim, a narrativa duplica o papel de herói e de monstro. Aquele que sai em missão de salvamento da princesa, antes foi salvo por Bastian. Este, por sua vez, reconhece que, às vezes, os monstros são necessários para que os heróis vençam desafios e, assim, adquiram autoestima. Em um movimento paradoxal, o monstro atua como auxiliar, ao ser derrotado pelo herói, salva-o do alheamento da princesa.

Em *O hobbit*, Bilbo manifesta em seu discurso a importância da terceira tentativa, como quantidade favorável ao sucesso, para descobrir uma forma de sair da montanha, na qual está encerrado o tesouro dos anões guardado pelo dragão Smaug: “[...] como costumava dizer meu pai, “a terceira vez vale por todas”. Eu vou *descer* o túnel mais uma vez. Já fiz aquele caminho duas vezes, quando sabia que um dragão estava na outra ponta, então vou arriscar uma terceira visita quando não tenho mais certeza.” (TOLKIEN, 1998, p.228). De fato, após essa tentativa, ele e os anões verificam que Smaug não está presente e saem da montanha.

A oposição do número três ao quatro decorre do significado deste associado a elementos mais concretos, como os quatro pontos cardeais. Esse número, de acordo com Chevalier e Gheerbrant, caracteriza o universo na sua totalidade, entretanto, trata-se mais frequentemente do mundo material, sensível (1999, p.760). Justifica-se que esse seja o número da casa dos tios de Potter, dos Dursley, que buscam compulsivamente manter suas ações dentro dos padrões aceitos pela sociedade a que pertencem. Nesse espaço, marcado por esse endereço, Potter é a quarta pessoa que integra essa família. Nessa casa de número quatro, o protagonista está impedido de se manifestar tanto de forma imaginativa, quanto mágica.

Em oposição a essa organização familiar, situada no universo não-mágico, outra organização habita o *Castelo-Rá-Tim-Bum*, composta por três indivíduos: Nino e os seus tios. Por sua vez, nesse castelo residem três monstros em seus encanamentos: Mau, Feio e Sujo. Assim, a duplicidade da mesma quantia de bruxos e monstros, conota que se trata de um universo filiado à magia.

Para Chevalier e Gheerbrant, quatro são as portas que o adepto da via mística deve transpor, a cada uma dessas portas está associado um dos quatro elementos na seguinte ordem de progressão: ar, fogo, água, terra. Retomando Jung, os autores, afirmam que, para iniciados e alquimistas, depois de passarem pela cruz das direções cardeais, presente nas cosmologias, a quaternidade constitui “[...] um axioma fundamental na busca da Grande Obra e na procura da Pedra Filosofal.” (1999, p.762). Justifica-se, então, que Potter precise transpor o limiar da estação *King’s Cross*, situada no mundo material dos quatro pontos cardeais, para adentrar o universo mágico que lhe facultará a realização da Grande Obra: encontrar a Pedra Filosofal.

Para tanto, ingressa junto de outros alunos no Expresso de Hogwarts, que os leva até outra estação, onde descem em uma pequena plataforma escura, que no terceiro volume será definida como pertencente ao povoado de Hogsmeade, sendo conduzidos pelo guarda-caça, Hagrid, “[...] por um caminho de aparência íngreme e estreita” (2000, p.99(1)), entre árvores. Esse caminho abre para um grande lago escuro que possui em sua margem oposta um imenso castelo situado no alto de um penhasco. De barco, os alunos navegam até o penhasco, passando por uma larga abertura oculta por uma cortina de hera na face do penhasco. Em seguida, os barcos prosseguem por um túnel escuro que os conduz ao subsolo do castelo, onde se localiza um cais subterrâneo. Neste desembarcam, subindo por uma passagem aberta na rocha, pisando em pedra e seixos, e desembocam finalmente em um gramado úmido e macio à sombra do castelo. Galgam uma escada de pedra e se deparam com uma enorme porta de carvalho. Pode-se notar, no percurso de Potter, os elementos naturais da Grande Obra. Ele, que sobreviveu ao ataque de Voldemort e, por isso, possui sua marca simbólica – o raio –, conotando que superou o batismo de fogo, atravessa

terra e água para chegar a Hogwarts. Nesse espaço, muitas de suas peripécias são realizadas no ar, sobre sua vassoura, em terra, nos espaços abertos dos jardins e na Floresta Proibida, bem como através do fogo, que precisa ultrapassar, no subsolo de Hogwarts, onde se esconde a Pedra Filosofal. Apossar-se dela representa impedir Voldemort de obter um corpo mortal. Embora não o elimine, nesse primeiro volume, o herói atinge sua meta, pois prova a sua competência, capacita-se para outros futuros duelos e retarda a volta desse vilão.

Em relação aos textos aproximados pelos alunos à *Harry Potter e a pedra filosofal*, inclusive no segundo volume da série, *Harry Potter e a câmara secreta*, pôde-se observar a presença dos mesmos elementos que, uma vez, ultrapassados, conduzem à Grande Obra. Assim, no segundo volume, Potter ao lado de Rony, chega voando a Hogwarts, volta na companhia desse amigo à Floresta Proibida, enfrenta e elimina Tom Riddle no subsolo do castelo, atravessando, para tanto, tubulações e inúmeros obstáculos. Bastian, em *A história sem fim*, ultrapassa o limiar do mundo material para o mágico, ao adentrar sob a forma de personagem, a narrativa que lê. Nesta, enfrenta a água, a terra, o ar e o fogo, em busca de sua grande missão: resgatar a si mesmo, descobrir sua identidade. Bilbo, em *O hobbit*, enfrenta em sua aventura, perigos diversos, passando por interiores de montanhas, caminhos estreitos à beira de abismos, lagos, sendo salvo das fogueiras dos orcs e voando com as águias. Antonino, em *Castelo-Rá-Tim-Bum*, na sua busca por individuação, voa pelo quarto da tia, anda pelas tubulações do castelo, pelos seus jardins e sai de seu universo à procura de auxiliares para sua luta contra a bruxa Losângela, adepta do fogo.

Como se pode notar, todos os caminhos que conduzem à aventura, no seu ingresso e retorno, conotam os do labirinto que se percorre para a consecução da Grande Obra. Como abordam a transitoriedade do ser, as narrativas se aproximam dos ritos de passagem. Justifica-se, então, a aproximação dos textos pelos alunos. Essas narrativas, ao tratarem do crescimento do herói, de suas descobertas, inclusive de suas individualidades, aproximam-se também do romance de aprendizagem. Conforme Coelho, esse romance afasta-se daqueles que se debruçam sobre as relações do sujeito com a sociedade, local em que deve vencer obstáculos para se realizar, detendo-se essencialmente sobre o próprio indivíduo, sobre o seu ser, porque ele é o território desconhecido a ser explorado. Para a autora, reside justamente nessa chave a abertura da obra para o leitor adulto e o fascínio para o jovem leitor (2005, p.65-6).

Há, ainda, em *Harry Potter e a pedra filosofal*, outro número significativo que congrega tanto o três que simboliza o céu, quanto o quatro que simboliza a terra, com seus pontos cardeais, trata-se do número sete. Conforme Chevalier e Gheerbrant (1999, p.827), esse número é o símbolo universal de uma totalidade em movimento, ou seja, de um dinamismo total. Pela

transformação que instaura, o sete possui um grande poder, sendo considerado um número mágico. Ele encerra, para os autores, uma ansiedade, pois indica a passagem do conhecido para o desconhecido, o cumprimento de um tempo, de uma era, de uma fase (1999, p.828). É justamente sobre esse cumprimento de um tempo, capaz de facultar a transformação do herói, de que trata Hagrid, ao falar sobre Hogwarts para o tio de Potter, Válder Dursley: “Sete anos lá e ele nem vai se reconhecer.” (ROWLING, 2000, p.55(1)).

Esse número é associado, pelos descendentes dos maias, ao deus Agrário ou do fogo divino, segundo Raphaël Girard (1954 apud CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p.828), cujo símbolo é o raio. Justifica-se, então, que Potter, marcado por este símbolo, tenha que passar do conhecido, o universo não-mágico, para o desconhecido, o universo da magia, e neste, durante sete anos, frequentar Hogwarts. Somente ao término desse tempo, estará apto a vencer seu perseguidor: Voldemort. Acompanhando o crescimento, as peripécias e a aquisição do herói de competência, o leitor vencerá, por sua vez, pela leitura, sete narrativas, dispostas em sete volumes, por meio dos quais viaja na mesma jornada.

As certezas de Bastian, provenientes do mundo conhecido, são abaladas pelas revelações do desconhecido, a partir do momento em que, às quatro horas da tarde (número dos quatro pontos cardeais), percebendo que escureceu, acende, a fim de continuar a ler, sete tocos de vela de um “[...] grande e enferrujado candelabro de sete braços que descobrira no meio daqueles trastes” (ENDE, 1997, p.90). Difunde-se, então, pelo sótão uma luz dourada que lhe permite, por meio da leitura, descobrir quem é capaz de atribuir um novo nome à imperatriz Criança. Essa revelação é feita pelo paradoxal Uiulala, “a voz do silêncio”, a Atreiuú: “Existe um reino, o mundo exterior,/De grande riqueza, de um povo moradia,/Que de outra missão é cumpridor./Os filhos de Adão, justo é o nome/Dos habitantes de Eva, a raça dos homens,/cujo sangue a Palavra encerra.” (1997, p.99). Graças à revelação, Bastian manifesta pela primeira vez suas dúvidas em relação à participação no mundo mágico e seu desejo em ajudar: “Com certeza eu poderia inventar-lhe um nome maravilhoso. Se ao menos soubesse como chegar junto de Atreiuú! [...] Mas infelizmente isso não é possível... Ou será?” (1997, p.101). Diante da incerteza, ele afirma baixinho: “– Se houver alguma maneira de ir até junto de você, Atreiuú, diga-me. Irei sem hesitar! Você vai ver.” (1997, p.101).

Justamente, às sete horas da noite, Bastian obtém outra revelação proveniente do diálogo de Atreiuú com um lobisomem que está à beira da morte: o cruel Gmork. Julgando-se fracassado em sua missão de encontrar as fronteiras de Fantasia, com o objetivo de alcançar o “mundo dos homens”, e dele trazer o salvador, o esgotado Atreiuú, já sem esperanças, depara-se com o monstro. Este o indaga sobre seu nome, a que Atreiuú responde: “Ninguém”. Ampliando o

diálogo com as peripécias de Ulisses, em a *Odisseia*, o lobisomem responde: “– Se assim é, disse ele em voz rouca, então Ninguém me ouviu, Ninguém veio até junto de mim e Ninguém está falando comigo em minha última hora.” (ENDE, 1997, p.128). O esperto Gmork, objetivando manter Atreiu ao seu lado, fornece-lhe esperanças ao afirmar que conhece o “mundo dos homens”, onde circula sob a forma humana. O jovem pergunta-lhe, então, como pode chegar a esse universo. O monstro lhe revela que somente atirando-se ao Nada. Mas, uma vez, nesse universo se transformaria em outra coisa, em desvarios da mente humana, em mentiras. Depois de desfigurados e sem vontade própria, os seres de Fantasia transformam-se em servidores do poder. Com a ajuda deles, afirma o lobisomem, pode-se convencer os homens: “[...] a comprar o que não necessitam, a odiar o que não conhecem, a acreditar no que os domina ou a duvidar do que os podia salvar. Por seu intermédio, pequenos seres de Fantasia, fazem-se grandes negócios no mundo dos homens, desencadeiam-se guerras, fundam-se impérios...” (ENDE, 1997, p.133).

Graças à essa revelação, Atreiu desiste de se atirar ao Nada, contudo, o lobisomem lhe informa que ele caiu em uma armadilha, pois o Nada já cercou como um anel toda a cidade, dali o jovem não sairá vivo. Bastian, diante das revelações do lobisomem, entende porque não só Fantasia, como o mundo dos homens, estão doentes. Arrependido, reflete sobre as mentiras que já proferiu por medo, para obter algo ou para se fazer de importante. Contudo, sempre desconfiou de que a vida não poderia ser “[...] tão cinzenta e indiferente, tão pouco misteriosa e maravilhosa como pretendiam as pessoas que diziam: a vida é assim!” (1997, p.134). Justamente, por isso sabia que precisava “[...] chegar a Fantasia para que os dois mundos recuperassem novamente a saúde.” (1997, p.134). Como se pode notar, Ende apresenta, por meio de sua narrativa, uma crítica à sociedade voltada para o capital e aos indivíduos conformistas que, desesperançados, afirmam que “a vida é assim”.

Símbolo da união dos contrários para os dogons, o sete representa a resolução dos dualismos, a unicidade e, por isso, a perfeição (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p.830). Essa existência de mundos contrários é revelada a Bastian, com a ajuda do candelabro de sete braços que ilumina o espaço no qual o protagonista realiza sua leitura. Ao conhecê-la, o jovem pode unir os dois mundos: o dos homens e o de Fantasia. Dessa união, expressa pela jornada que realiza, resolvem-se seus conflitos interiores.

Justifica-se que, somente ao término da narrativa do sétimo volume, com a batalha final entre Potter e o Lord das Trevas, haja a eliminação do duplo, das duas facções que compõem o mundo dos bruxos. A primeira, cujo representante é Voldermort, constitui-se por aqueles que anseiam dominar de forma absoluta, com um único governante autoritário que dispõe sobre a vida e os destinos de todos os bruxos, eliminando inclusive os de origem “trouxa” e os próprios

“trouxas”. A segunda, representada por Potter e, antes dele, por seus pais, é formada pelos que desejam a manutenção de uma ordem mais democrática, com o governo hierarquizado em várias instâncias, em que todos são respeitados, mesmo os que não possuem poderes mágicos. De acordo com Corso e Corso (2006, p.254), encontra-se no cerne da discórdia, entre os dois grupos, a disputa política. Para os autores, Voldemort é uma espécie de feiticeiro nazista, uma encarnação do mal que defende a discriminação dos bruxos nascidos de famílias “trouxas”. Em síntese, Harry e o Lord das Trevas representam os pares antitéticos que compõem a série, respectivamente: altruísmo/egoísmo; democracia/totalitarismo; justiça/perversidade; princípios éticos/desonestidade etc.

O término da aventura assinala o da jornada do herói, da qual somente um pode regressar, porque somente uma dessas ordens será estabelecida. Desse regresso, surge a unicidade, no mundo bruxo, advinda da vitória de uma das facções e da aprendizagem que permitiu ao herói assegurá-la. Esse herói, por sua vez, dividido entre dois mundos – o mágico e o que desconhece a magia –, pode, então, já formado por Hogwarts e maior de idade, escolher em qual universo pretende permanecer, congregando em si os valores da ordem que representa, alguns pertencentes ao coração do herói, outros adquiridos durante a longa jornada e/ou validados por ela.

Potter aproxima-se tanto do herói do conto de fadas, pois filho adotivo dos Dursley, desprezado por eles, transforma-se ao longo de sete anos em senhor de poderes extraordinários e vence os opressores pessoais, quanto do herói mítico, pois traz de sua aventura os meios de regeneração de sua sociedade como um todo (CAMPBELL, 2000, 41-2).

O número sete e o três aparecem, ainda, compondo a profecia acerca de Potter e Voldemort que Dumbledore apresenta ao jovem protagonista como proferida pela personagem Sibila Trelawney, em sua entrevista para o cargo de professora da disciplina de Adivinhação:

“Aquele com o poder de vencer o Lorde das Trevas se aproxima... nascido dos que o desafiaram três vezes, nascido ao terminar o sétimo mês... e o Lorde das Trevas o marcará como seu igual, mas ele terá um poder que o Lorde das Trevas desconhece... e um dos dois deverá morrer na mão do outro pois nenhum poderá viver enquanto o outro sobreviver... aquele com o poder de vencer o Lorde das Trevas nascerá quando o sétimo mês terminar...” (ROWLING, 2003, p.679).

Assim, Potter, nascido de pais que desafiaram três vezes Voldemort, representa o favorável à vitória. Contudo, sua luta não será fácil, pois como bruxo, Harry está marcado pelo raio que simboliza o batismo de fogo pelo qual passou ao ser atacado por Voldemort. Esse batismo conferiu-lhe ambiguidade em seus poderes, em parte provenientes dos seus pais, competentes e

honrados bruxos, em parte das trevas, cujo maior representante é justamente o seu agressor. A cicatriz do protagonista representa uma benção e uma maldição. A benção do amor durável, produzida pela mãe que se sacrificou para que ele sobrevivesse e a maldição de ser o “Eleito” a salvar o universo bruxo. Potter, como o predestinado à luta, surgiu sob o signo do número sete que representa o mês de seu nascimento. Esse número, por sua vez, sinaliza a perfeição detida pelo herói que advém de um poder que Voldemort desconhece: o amor. Harry é, então, capaz de, com a ajuda desse poder, conciliar os lados opostos que compõem o seu ser e, por isso, eliminar o Lord das Trevas.

2. O prazer obtido pela leitura

Acreditamos que a primeira pergunta que devemos fazer a uma obra de ficção infantil é o quanto ela empresta às crianças elementos para que sua imaginação e inteligência sejam estimuladas e não qual país de origem consta em seu passaporte.

Diana Lichtenstein Corso e Mário Corso⁴⁸

Supondo que a exploração dos objetos cênicos, dos espaços e das performances das personagens fossem atraentes, indagou-se os alunos se gostariam de ter uma escola como a de Harry ou de participar do “Quadribol” ou, ainda, de ter uma “capa de invisibilidade” (*vide anexo 40 – questão 8*). Pôde-se notar que as respostas eram afirmativas em relação à participação: “Adoraria, porque gosto de viver aventura e a vida de Harry era uma enorme aventura, voar com vassouras para agarrar a bola, uma escola de bruxaria e ainda perambular à noite sem ninguém te ver é demais!”; “Claro, porque todas essas são as razões do livro ter agradado tanto a todos, pois são coisas diferentes, que não acontecem conosco que nós queríamos muito ter”; “Eu adoraria participar de uma escola de bruxos, pois adoraria fazer bruxaria, e enfrentar bruxos também”; “Eu gostaria de ter uma capa de invisibilidade porque quando me meto em alguma coisa não muito boa, coloco a capa e saio sem ninguém me ver”; “Sim. Porque seria legal poder fazer encantamentos e diferente de outras pessoas “trouxas” poder sair voando por aí e jogar um jogo no céu”; “Mas é claro, seria legal, com a capa eu poderia ver o que não é permitido”; “Sim, seria um modo de vida bem diferente: ser bruxo, voar em vassouras, ficar invisível.”

O aluno, ao qual a obra não agradou, afirmou: “Eu acho que não porque invisibilidade você fica passando pela casa dos outros, e isso não ia dá certo.” Pode-se notar que este aluno não

⁴⁸ (CORSO; CORSO, 2006, p.267).

aceitou o pacto com o imaginário e deixou de perceber que, na narrativa, a estratégia da invisibilidade funcionou para as personagens que, ao contrário de bisbilhotarem a vida alheia, “as casas das pessoas”, utilizaram-na em investigações sobre o paradeiro da Pedra Filosofal, enfim para a resolução de um mistério, como meio de defesa e de proteção.

Em 2000, atuando como professora de Literatura no mesmo espaço escolar, trabalhei com a mesma metodologia em duas 6^{as} séries, A e B. Solicitei para essas séries, também como leitura de férias, o primeiro livro da série Harry Potter. Entre as respostas dadas por esses alunos, a maioria assemelhava-se às dos alunos de 7^a série. Contudo, uma, referente à oitava questão, dada por um aluno de 12 alunos, da 6^a série A, foi significativa porque sintetizou os anseios dos demais: “Sim, eu gostaria de ter essas coisas para sair da monotonia da vida que levo. Participar do mundo mágico.” Essa resposta permitiu-me, ao apresentá-la oralmente para os alunos de 7^a, realizar um debate e indagá-los se concordavam com a opinião daquele leitor. Eles declararam a respeito de “suas vidas”: “[...] às vezes é chata”; “[...] ah, tem hora que é”; “[...] tem dia que sim.”

Neste trabalho, apenas algumas respostas dos alunos de 6^a, concernentes à obra *Harry Potter e a pedra filosofal*, são consideradas, quando elucidativas do trabalho desenvolvido com os de 7^a, público-alvo da pesquisa que embasa esta tese.

Essas respostas permitem uma reflexão sobre a monotonia que resulta do isolamento, detectado por Gilberto Velho (2008), entre os indivíduos da camada média, e apontado por Edmir Perroti (1990) como confinamento em espaços escolares ou seus substitutos, cursos de idiomas, aulas particulares etc. Ambos conduzem ao individualismo que, por sua vez, advém da concentração de interações sociais e afetivas no âmbito da família nuclear (VELHO, 2008, p.73). Proporcional à concentração, aparece o controle social exercido pelos pais em favor da realização de seu projeto social de ascensão. O confinamento, embora evite os riscos da amplidão territorial, impede o acesso à diversidade sócio-cultural e subtrai a liberdade, e a autoestima (PERROTI, 1990, p.100).

Para Nelly Novaes Coelho (2005, p.57), há outro tipo de aprisionamento, o “[...] das exterioridades do mundo do espetáculo, da performance, do “vale-tudo”, dos *reality shows* etc., onde não há espaço para o *ser interior*, para a reflexão, para o pensar...” Para a autora, nesse universo o que se mostra aparece como verdadeiro, embora não passe de encenações montadas pela paradoxal indústria do entretenimento que, ao mesmo tempo, movimenta milhões, fomentando o progresso do mundo globalizado, enquanto propõe modelos de vida que levam os indivíduos à alienação ou ao fracasso, porque focados na realização do ser exterior, o das aparências, da conquista fácil e efêmera. Segundo Novaes, a narrativa de Harry Potter representa

uma alegoria do resgate do ser interior, das potencialidades do ser humano, justamente por isso é atraente para o leitor contemporâneo.

Ao expressar o desejo de participar do mundo mágico, os alunos revelaram um anseio antigo e latente no ser humano, o de resgatar sua capacidade demiúrgica. Esse desejo é realizado, mesmo que provisoriamente, durante a leitura da obra de Rowling, pois o leitor passa a interagir, a “participar” dos eventos narrados, graças à interlocução desse universo que o fantástico propicia. Pode-se observar, então, que o prazer ofertado pela leitura da obra advém da possibilidade de participação do leitor. Nessa participação, enquanto Harry Potter descobre suas potencialidades e, graças a elas, realiza feitos heróicos, elevando sua autoestima, o jovem leitor, que nessa personagem se projeta, recebe lições de coragem para também enfrentar suas dificuldades e, justamente, por isso descobrir que “tem valor”, é capaz.

De acordo com Held (1980, p.23), a obra fantástica propõe ao leitor o que parece inimaginável e que, no entanto, um dia foi imaginado. O que o leva a examinar mais de perto as relações entre real e imaginário, essa percepção está demonstrada na resposta: “[...] são coisas diferentes, que não acontecem conosco [...]”. Justamente, o que uma aluna, da 7ª série B, afirmou oralmente em um debate e outra, da 6ª série A, expressou por escrito: “[...] quem vai dizer que não existem bruxos, magias, feitiços, etc., soltos por aí! Será que não existem mesmo? Nunca se sabe?! A vida não tem sentido, então que tal mudarmos a monotonia dela?” Essas alunas aceitam a ambiguidade do jogo do imaginário, prolongam-na de maneira divertida e ao mesmo tempo reflexiva, filosófica sobre o sentido da vida. Ainda, alertam para a monotonia em que se sentem inseridas.

Concebe-se nesta tese, em consonância com Held (1980, p.23), fantástico como aquele que se opõe ao real, “[...] criado pelo espírito, pela fantasia,” resultando em obras em que, embora sejam introduzidos seres irreais e cenários surpreendentes, dispostos em um mundo autônomo, este um dia foi imaginado por um autor que se utilizou da palavra para expressar ao máximo a potência imaginativa. Como se vê, para as alunas, a fantasia é concebida como contraponto ao real, no qual o inesperado pode acontecer, o que justifica a aceitação do livro: “[...] quem vai dizer que não existem bruxos, magias, feitiços, etc., soltos por aí! Será que não existem mesmo?”, e como detonadora de um universo possível: “Nunca se sabe?!”. Conforme Aguiar (2005), o prazer da leitura de uma obra fantástica para os jovens advém justamente dessa possibilidade de vivência da fantasia.

A detecção de que os jovens se sentem entediados com a realidade que os cerca – “A vida não tem sentido, então que tal mudarmos a monotonia dela?” –, leva à reflexão acerca da necessidade de valoração dos fatores prazerosos ofertados pela leitura de uma obra e comprova a

hipótese de que essa característica em uma narrativa favorece à formação do leitor. Para Aguiar (2005, p.13), são esses fatores que formam o consenso entre os jovens em favor da leitura. Dessa forma, faz-se necessário que a prática da leitura seja introjetada pelo imaginário social como elemento gratificante dentro do mundo cotidiano. Para a autora, mesmo que haja “obrigação de ler”, como é o caso da indicação da leitura inserida na modalidade 2, a opção do professor pode favorecer à gratificação de leitura, capturando os alunos para a continuidade do exercício.

Vale destacar a imensa responsabilidade do professor de literatura na indicação de uma obra para leitura, pois ao propor um livro que não agrada aos seus alunos ou por apresentar uma narrativa que rompe bruscamente com suas expectativas ou porque inadequada ao seu “fôlego de leitura”, pode destruir um trabalho de meses. Os jovens leitores, ao rejeitarem uma determinada obra, associam a prática da leitura a uma atividade desagradável e, por consequência, passam a repudiar a aula de literatura ou qualquer outra centrada na leitura e análise de textos. Como associam imediatamente a aula ao professor, o repúdio a uma determinada disciplina representa o término da comunicação, a ausência de diálogo.

Durante a recepção das obras de Dupré, pertencentes à modalidade 1, pôde-se notar que as motivações para a escolha dos livros dessa autora, pelos alunos, eram provenientes das ilustrações e da capa coloridas, da história ser “curta”, ou seja, do pouco número de páginas, das letras grandes e da presença de espaços em branco. Colocando esses pontos em discussão para os alunos, alguns alegaram que, realmente, a obra de J. K. possuía muitas páginas, tendo em vista que a sua leitura fora solicitada para as férias, mas assim que começaram a ler o livro “[...] não conseguiram mais parar.” Um aluno, ainda, enfatizou: “Vai ser difícil gostar de outro [livro].” A ausência de ilustrações sequer foi considerada, o que se deduz que não tenha significado empecilho à leitura. Nas 7ª e 8ª séries, pôde-se notar que os elementos estruturais de uma obra passaram a ser secundários para os alunos.

2.1 Representações de elementos míticos

Dando continuidade à oitava questão, solicitou-se dos alunos (*vide anexo 40 – questão II*) que, explorando a imaginação, elaborassem uma ilustração de uma cena da obra que lhes agradou ou os chocou. Nenhuma foi apontada como chocante. Somente um aluno afirmou que “não chocou, mas é meio impressionante na parte que o Voldemort pede pro Harry se unir a ele [ao Lord].” Esse depoimento revelou-se proveniente de uma atitude corajosa, pois para os

meninos é muito difícil afirmar que “se impressionam” com algo. Todavia, os alunos respeitaram a opinião do aluno e alguns concordaram com ela. De acordo com o depoimento do aluno, o que “impressiona” é também aquilo que confere prazer ao leitor, pois justifica a nobreza e fortaleza do herói, posto diante da crueldade do vilão, ou seja, de uma provação. Pode-se observar essa provação na cena em que o professor Quirrel, de costas para Potter, revela que divide seu corpo com Voldemort, mais especificamente, a parte de trás de sua cabeça. Nesta, aparece o rosto do Lord das Trevas que, uma vez liberto do turbante de Quirrell, dirige-se ao protagonista afirmando: “– Não seja tolo – rosnou [...]. – É melhor salvar sua vida e se unir a mim... ou vai ter o mesmo fim dos seus pais... Eles morreram suplicando piedade...” (ROWLING, 2000, p.250(1)). Potter não sucumbe à chantagem, luta com todas as suas forças contra o vilão, comprovando, em uma situação decisiva, seu papel como herói.

Entre os elementos míticos atraentes, o mais constante nos desenhos, ilustrações, colagens dos alunos e nos debates foi a “Nimbus 2000”, tecnológica, ela é um amálgama das “antigas” vassouras voadoras e do tapete de Alladim, ao mesmo tempo em que representa o contemporâneo, com seus problemas e situações bastante ligadas à vida citadina e técnica, tais como o lançamento de uma vassoura “do ano” que possui uma “marca”:

Até Harry, que não entendia de vassouras e suas diferenças, achou que a Nimbus tinha uma aparência fantástica. Aerodinâmica e reluzente com um cabo de mogno, a vassoura tinha uma longa cauda de palhas limpas e retas e a marca Nimbus 2000 escrita a ouro próximo ao punho. (ROWLING, 2000, p.146(1)).

Pela descrição, pode-se notar que há ênfase nas qualidades tecnológicas e no designer da vassoura, remetendo à modernidade e à competência que confere ao jogador. Aparentemente, elemento positivo na narrativa, a vassoura representa um acessório necessário a uma prática esportiva. Desse modo, a vassoura atua como uma metonímia da aventura de Harry Potter, do “jogo” estabelecido entre ele e seu inimigo. Como objeto integrante desse jogo, assim como a varinha mágica, ela se revela, entretanto, paradoxal, pois pode conduzir à vitória, com consequente alegria, ou, quando dominada pelo inimigo, levar à dor, ao sofrimento e ao risco de morte. A vassoura afasta-se e aproxima-se da tradicional representada nos contos de fadas. Primeiro, porque não é utilizada exclusivamente como meio de transporte. Segundo, porque representa o perigo, conotação que lhe é atribuída por remeter ao simbolismo das bruxas e seus feitos malignos (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p.932). Na narrativa, a vassoura do protagonista ora remete ao papel de objeto mágico, moderno e tecnológico que confere poder,

ora ao risco de morte, advindo do “malefício”, do feitiço lançado sobre ela pelo professor Quirrell, durante uma partida de “Quadribol”, que a faz se voltar contra seu próprio dono.

Para Cris Gutkoski (2005, p.80), Rowling atualiza o contexto da Idade Média, dos tempos das bruxas perseguidas pela Inquisição, por meio da linguagem da sociedade de consumo de massas, ao apresentar na série as vassouras com inovações anuais, como os automóveis e televisores, por exemplo. A cada inovação, as vassouras, como na sociedade de consumo, têm seu preço de compra elevado e se tornam objetos de desejo dos jovens e adultos. Para Rony, amigo de Potter, proveniente de uma numerosa família com orçamento restrito, o consumo desse objeto fica apenas no desejo: “– Uma Nimbus 2000! – Rony gemeu de inveja. – Eu nunca pus a mão em uma.” (ROWLING, 2000, p.144(1)).

Paradoxalmente, o que falta em poder aquisitivo a Rony sobra-lhe em generosidade que é capaz de oferecer ao amigo Potter. Rony é o amigo leal e pronto a participar de todas as peripécias, inclusive a sofrer fisicamente para auxiliar o protagonista em sua missão de resgate à Pedra Filosofal. Sua família, sobretudo sua mãe, acaba estendendo sua proteção a Harry Potter. Desse modo, Harry recebe atenção dos irmãos de Rony e, principalmente, carinho maternal da Senhora Wesley. Essa generosidade aparece intensificada em *Harry Potter e a câmara secreta*, em que Harry, alojado na humilde casa dos Weasley, é tratado com carinho e alimentado fartamente. A fartura na casa da família conota também a preocupação com o bem-estar físico e emocional do protagonista, e opõe-se, por sua vez, à restrição de alimentos que o protagonista encontra na casa dos tios, proporcional à ausência de consideração, aos maus-tratos e à agressividade verbal que demonstram ao se dirigirem ao herói. A mesma fartura é ofertada por Hogwarts em seus banquetes comemorativos.

No segundo volume da série, o poder aquisitivo será apresentado como elemento capaz de assegurar ao antagonista Draco Malfoy, proveniente de uma família prestigiada, uma vaga como apanhador no time de “Quadribol” da Casa a que pertence, Sonserina. Draco só foi aceito, pois seu pai, Lúcio Malfoy, adquiriu vassouras, no modelo Nimbus 2001, para todos os jogadores. A crítica a essa aceitação é verbalizada pela personagem Hermione quando Draco ridiculariza as vassouras, de modelo Cleansweep 5, do time da Grifinória: “– Pelo menos ninguém do time da Grifinória teve de pagar para entrar – disse Mione com aspereza. – Entraram por puro talento.” (ROWLING, 2000, p.99-100(2)).

As personagens que valorizam o poder aquisitivo na narrativa revelam-se preconceituosas e antiéticas, pois discriminam os jovens “mestiços”, descendentes de “famílias trouxas”. Paradoxalmente, são “simpatizantes” de Voldemort que, embora seja o último descendente de Salazar Slytherin, é filho de um “trouxa” com uma bruxa. A simpatia dessas personagens por

esse Lord advém do medo que sentem, pois ele é extremamente cruel e poderoso. Essa valorização pode ser observada também entre as personagens adultas, sobretudo, na cena em que Lúcio Malfoy ridiculariza o Sr. Weasley por comprar material escolar já usado para a filha, Gina, e ter amizade com os pais “trouxas”, da personagem Hermione: “– As pessoas com quem você anda, Weasley... e pensei que sua família já tinha batido no fundo do poço...” (ROWLING, 2000, p.59(2)).

O time da Sonserina, mesmo utilizando vassouras de “última geração”, perde o jogo para Grifinória que possui vassouras mais antigas. Dessa forma, a narrativa revela ao leitor que só se utiliza do poder de compra, associado à manipulação, quem não tem competência e caráter. Rowling utiliza-se das relações de consumo para contestar, na narrativa, valores que se instauram na sociedade. Prevalecem, então, na narrativa, valores como: amizade, competência, lealdade, ética, mas sem hipocrisia. Mesmo Harry, quando recebe de presente da professora Minerva sua vassoura nova, sabe que um bom acessório esportivo também pode atuar como auxiliar. Contudo, só o acessório revela-se inútil se desvinculado de obstinação e competência, esta, por sua vez, é obtida em treinos exaustivos. A valorização de bens de consumo e mesmo de poder aquisitivo não se efetiva na narrativa. Para Jacoby (2005, p.104), provavelmente, advenha desses valores humanistas o sucesso da série, pois em uma sociedade globalizada, nota-se a escassez desses valores. Justifica-se, inclusive, que a obra, em sua recepção, dirija-se tanto ao gosto dos jovens, quanto ao dos adultos, havendo, então, uma atenuação da fronteira entre idades. Dessa forma, prevalecem na obra e na série valores interiores em detrimento das exterioridades. Assim, a série afasta-se das obras de Dupré em que são valorizadas as personagens provenientes de classes sociais privilegiadas e desvalorizadas as de camadas menos favorecidas.

A obra caracteriza-se como híbrida, pois se utiliza das convenções da literatura, dos conceitos de representação, de tal maneira, que pode de fato usar a agressiva indústria cultural para contestar, a partir de dentro, seus próprios processos de commodificação. O livro não pretende operar fora do sistema capitalista, pois sabe que não pode fazê-lo, por isso reconhece abertamente essa cumplicidade, com o único objetivo de subverter os valores do sistema a partir de dentro. *Harry Potter e a pedra filosofal* não nega que todos os discursos atuam no sentido de legitimar o poder, em vez de negar, questiona como e por quê, e o faz investigando autoconscientemente, até mesmo didaticamente, a política da produção e da recepção de produtos nas diferentes camadas sociais. No seu processo de criação, a apropriação de referentes provenientes do universo de consumo de camadas prestigiadas, como a vassoura mais cara, porque tecnológica para a prática de um esporte, revela que a obra se dirige ao leitor, levando-o a se questionar sobre os valores que estão por trás das práticas culturais. Naturalmente, o próprio

ato de questionar é um ato de inserção e de subsequente contestação daquilo que está sendo questionado. Desse modo, a obra busca subverter a fragmentação das disciplinas especializadas, com a pluralização dos discursos da literatura, da sociologia, da filosofia, do marketing, da publicidade, entre outros. Assim, o livro paradoxalmente revela e questiona as normas predominantes, e pode fazê-lo porque encarna os dois processos.

O primeiro volume da série ensina que o consumo não pode ser evitado, mas pode ser estudado a fim de demonstrar como legítima certos tipos de poder. Desse modo, confirma-se a hipótese inicial desta tese de que o leitor, ao ler a obra, pode rever seus conceitos prévios e, por consequência, ampliar sua visão de mundo.

Para os alunos, a vassoura é a possibilidade de “[...] de repente estar em outro lugar”, distante do alcance dos adultos, da autoridade e regras que representam. Assim, não há na narrativa fantástica de Rowling a eliminação de um “objeto mítico”, a “Nimbus” se reúne a eles. Simplesmente há diversificação.

A opção da autora em apresentar no primeiro volume a marca “Nimbus 2000”, escrita “a ouro” na vassoura de Potter, remete o leitor, pelo tom dourado, ao universo de sonhos, fantasia e poder. Essa remissão é intensificada pelo “pomo” que, feito de dois metais nobres, deve ser capturado durante uma partida de “Quadribol”: “Era de ouro polido e tinha asinhas de prata que se agitavam.” (ROWLING, 2000, p.148(1)). Esse pomo, que já havia sido associado aos trabalhos de Hércules, por meio de debates, também o foi, pelas asas, a Hermes, e pela característica de se configurar como objeto de disputa, à obra *O pomo da discórdia*, de Elenice Machado de Almeida.

A manutenção do fantástico em *Harry Potter e a pedra filosofal* se efetiva, por meio da linguagem que cria uma atmosfera onírica. Essa atmosfera está representada pelos seres mágicos que compõem a narrativa, pelas descrições dos objetos cênicos e cenários, bem como pelas cores que os caracterizam. Assim, as cores dourada, prata e vermelha aparecem nas descrições dos elementos que compõem Hogwarts: “As vitrines de cristal onde estavam guardados os troféus refulgiam quando tocadas pelo luar. Taças, escudos, pratos e estátuas piscavam no escuro com lampejos prateados e dourados” (ROWLING, 2000, p.138(1)), seus banquetes: “A comida apareceu de repente nos pratos de ouro [...]” (ROWLING, 2000, p.151(1)), e o “Quadribol”, com seu pomo de ouro e asas de prata, a “goles”, bola vermelha que deve passar pelos arcos dourados.

A cor prata está presente na “capa de invisibilidade” e até nos elementos da floresta proibida, como no sangue de unicórnio: “– Olhem ali [Hagrid explica para Harry, Hermione, Draco e Neville], estão vendo aquela coisa prateada brilhando no chão? Prateada? Aquilo é

sangue de unicórnio.” (ROWLING, 2000, p.216(1)). Essa cor, além de auxiliar na intensificação do universo onírico, reforça a remissão à oposição entre as Casas: Sonserina, antiga Casa de Voldemort, de Lúcio Malfoy e, atual, de Draco Malfoy; Grifinória, antiga Casa de Dumbledore, de Lillian e Tiago Potter, e atual, de Harry Potter, pois no brasão da primeira estão as cores prata e verde, no da segunda, vermelho e dourado.

Conforme Modesto Farina, Clotilde Perez e Dorinho Bastos (2006, p.106), as cores atuam como signos culturais e psicológicos que possuem significados. A cor ouro ou dourada associa-se à sofisticação obtida por meio da nobreza. A prata carrega os sentidos do luxo e da solenidade, mas essa cor fica como adicional da cor ouro que simboliza o valor ideal, enquanto a prata, o valor material. Justifica-se, então, que a Casa Grifinória tenha dourado em seu brasão, pois composta por indivíduos que consideram a amizade e a postura ética acima dos bens materiais, conforme definida pelo “Chapéu Seletor” – objeto mágico que classifica os alunos nas quatro Casas: Grifinória, Lufa-lufa, Corvinal e Sonserina –, como: “Casa onde habitam os corações indômitos./Ousadia e sangue-frio e nobreza” (ROWLING, 2000, p.105(1)). Já Sonserina tenha a cor prata, pois composta por indivíduos vaidosos, preocupados com a linhagem de seus membros, bem como com a sua riqueza, seja definida pelo Chapéu como: “Homens de astúcia que usam quaisquer meios/Para atingir os fins que antes colimaram.” (ROWLING, 2000, p.105(1)).

Vale destacar o significado dos sobrenomes dos fundadores das duas Casas: Gryffindor e Slytherin. O primeiro, significa, de acordo com Ana Maria Ibaños e Maria Luiza B. Oliveira (2005, p.99), “Grifo de ouro”, remetendo a um animal mítico com cabeça de águia e corpo de leão, representado na Índia como o guardião de tesouros, símbolo de força no ar e na terra. Assim, volta-se à cor dourada e ao animal símbolo do brasão da Casa: o leão. Já o nome Slytherin, composto pelo adjetivo inglês *sly*, significa astuto, ardiloso, dissimulado (MICHAELIS, 2000, p.601), conota o que age em segredo, às escondidas, reafirmando os valores da Casa e seu símbolo do brasão: a serpente. Para as autoras (2005), a tradução das Casas para Grifinória e Sonserina acarretou em perda de significação na narrativa. Contudo, vale destacar que a remissão aos fundadores das Casas na série, com posterior detalhamento do perfil de cada um, permite ao leitor mais atento o resgate dos significados.

A cor prata também pode remeter à sofisticação moderna, à tecnologia, atuando como signo de atualização e modernidade. Justamente, são esses os valores que o “pomo” congrega: a atualização de um objeto mítico em acessório moderno e esportivo que, uma vez capturado durante o jogo, confere a quem o possui o mérito, a nobreza da vitória. Essa cor também pode representar um atributo associado à idade, como nas descrições referentes aos aspectos físicos de

Alvo Dumbledore: “Ninguém jamais vislumbrara nada parecido com este homem na rua dos Alfeneiros. Era alto, magro e muito velho, a julgar pelo prateado dos seus cabelos e de sua barba, suficientemente longos para prender no cinto.” (ROWLING, 2000, p.13(1)).

O próprio nome da personagem, “Alvo”, conota a cor prata pela presença da remissão ao branco. Por sua vez, o branco simboliza a luz, não sendo considerado como cor (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006, p.97), situando assim o papel de Dumbledore na narrativa como o “repleto” de luz, contraponto de Voldemort, voltado para a magia negra, por isso denominado Lord das Trevas. Justifica-se também que Dumbledore atue na narrativa como um protetor de Harry em sua luta contra Voldemort. O branco presente na descrição de Dumbledore, conotando, pela luz, seu caráter e sua energia vital, opõe-se, por sua vez, à quase total ausência dessa energia nos fantasmas de Hogwarts: “Uns vinte fantasmas passaram pela parede dos fundos. Brancos-pérola e ligeiramente transparentes [...]”. (ROWLING, 2000, p.103(1)). Esses fantasmas concentram em si o paradoxo, embora representem a ausência de vida, sua existência em Hogwarts permite-lhes que participem da diegese e interfiram nos acontecimentos.

No plano cromático, a narrativa divide-se em dois momentos. O primeiro antecede a descoberta de Harry de que é bruxo. Dessa forma, o protagonista aparece como que preso a um universo dos “trouxas” em tons pálidos e de cinza, que conotam a tristeza, o tédio e a mesmice: “Quando o Sr. e a Sra. Dursley acordaram na terça-feira monótona e cinzenta em que a nossa história começa [...]”(ROWLING, 2000, p.8(1)); “– Não seja idiota – retorquiu tia petúnia com rispidez [à pergunta de Harry sobre o que era aquilo fervendo]. – Estou tingindo de cinzento umas roupas velhas de Duda para você. Vão ficar iguaizinhas às dos outros quando eu terminar”. O segundo ocorre quando Potter descobre que é bruxo e ingressa, após essa descoberta, em um universo mágico oposto, pois composto por várias cores:

Uma locomotiva vermelha a vapor estava parada à plataforma apinhada de gente. [...].

A fumaça da locomotiva se dispersava sobre as cabeças das pessoas que conversavam, enquanto gatos de todas as cores trançavam por entre as pernas delas. (ROWLING, 2000, p.8(1)).

Este universo é pautado pela dinâmica e pela ação impostas pela cor vermelha (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006, p.87): “[...] nos vestiários, Harry e o restante do time estavam vestindo as roupas vermelhas de quadribol (Sonserina iria jogar de verde).” (ROWLING, 2000, p.161(1)). A menção à cor fria de Sonserina, oposta à cor quente do time da Grifinória, reforça a ideia de times opostos.

Conforme Irene T. Tiski-Franckowiak (2000, p.168), a conotação das cores em quentes e frias relaciona-se “[...] com as experiências emocionais e também pelos efeitos práticos referentes à absorção e reflexão da luz e calor pelas cores.” Nesta tese, interessa as experiências emocionais, pois dirigidas ao imaginário. Para a autora, as cores quentes são profundamente excitantes, despertam calor humano e favorecem a aglomerações de confraternização ou cooperação mútua, já as frias são impessoais e denotam certo afastamento emocional (TISKI-FRANCKOWIAK, 2000, p.169). Essas características associam-se respectivamente aos indivíduos das Casas Grifinória e Sonserina. Por sua vez, os animais que representam essas Casas – a primeira, o leão, e a segunda, a serpente –, conotam respectivamente: nobreza e caráter; frieza e vilania. O leão, símbolo solar e luminoso ao extremo, conforme Chevalier e Gheerbrant (1999, p.538), associa-se à cor dourada; a serpente, todavia, pelo imaginário cristão, às sombras (1999, p.822). Como se trata de criatura fria, a serpente aparece como rival do ser humano.

No primeiro livro da série, o símbolo da serpente favorece à ampliação do imaginário, por meio do poder de Harry Potter em conversar com esse réptil. No início da narrativa, há uma cena em que, no zoológico, o protagonista conversa com uma cobra e fica sabendo que ela vive entediada, pois presa a um tanque. Além disso, esse réptil não tem companhia e é incomodado por pessoas que, na ânsia de vê-lo, batem no vidro desse tanque. A capacidade da personagem de se comunicar com a cobra não será mais mencionada na obra, contudo, essa cena instaura um vazio que será solucionado durante a leitura do segundo volume da série, *Harry Potter e a câmara secreta*, em que o herói descobre que seu inimigo transferiu-lhe alguns poderes durante o ataque. Entre eles, a ofidioglossia.

Embora, J. K. estructure sua narrativa em um universo de luta entre o bem e o mal, pode-se observar que a complexidade de algumas personagens não permite que a obra seja classificada como maniqueísta. Um exemplo dessa complexidade reside na ambiguidade de características que definem o protagonista e nos sentimentos que manifesta durante a série em seu processo de individuação, de conhecimento interior. Já no primeiro volume, Potter percebe gradativamente possuir características que o filiam à Casa Sonserina, embora ele procure fugir de qualquer associação com essa Casa, sobretudo, com Voldemort. Pode-se notar uma delas na cena em que o herói vai à loja Olivaras com Hagrid para adquirir sua varinha mágica. Seu proprietário, Sr. Olivaras, informa ao protagonista que não é o bruxo que escolhe a varinha, antes, ela que o escolhe. Depois de provar várias, a única que se revela como adequada ao herói é justamente a “irmã” da varinha que o feriu, a de Voldemort. Ambas possuem uma pena de fênix proveniente da mesma ave. O vendedor deduz que se pode esperar grandes feitos de Harry. O mesmo

argumento utiliza o “Chapéu Seletor” que, durante o rito de classificação, associa Harry à Casa Sonserina, afirmando ao protagonista que essa Casa o ajudaria a alcançar a grandeza. No entanto, Harry exerce o livre arbítrio ao negar essa associação durante o processo de seleção. Dessa forma, o herói entabula um diálogo com esse Chapéu, declarando que: “Sonserina, não [...]” (ROWLING, 2000, p.107(1)). A que o Chapéu responde: “– Tem certeza? Você poderia ser grande, está tudo aqui na sua cabeça, [...]. Bem, se você tem certeza, ficará melhor na GRIFINÓRIA!” (ROWLING, 2000, p.107-8(1)).

No segundo volume da série, Potter nota que o poder da ofidioglossia representa uma competência característica de Voldemort. Este vilão, além de se comunicar com serpentes, possui aparência que o assemelha ao réptil, apontada já no primeiro volume da série: “Era branco-giz com intensos olhos vermelhos e fendas no lugar das narinas, como uma cobra.” (ROWLING, 2000, p.250(1)). Contudo, Harry luta contra essa associação e, determinando seu próprio destino, elege os caminhos que quer trilhar. O branco-giz que compõem a descrição do aspecto físico de Voldemort é opaco, difere do branco-luz de Dumbledore, conotando que se trata de um tom próximo ao da morte, da decrepitude em que o vilão se encontra.

A capacidade de Harry de realizar suas próprias opções foi valorizada por alguns alunos e manifesta quando afirmaram que uma das cenas “[...] mais legais” é a que ele “[...] detona”, repudia, ainda no trem que leva a Hogwarts, a afirmação de Draco Malfoy sobre o critério de eleição de amigos: “–Você não vai demorar a descobrir que algumas famílias de bruxos são bem melhores do que outras, Harry. Você não vai querer fazer amizade com as ruins. E eu posso lhe ajudar nisso.” (ROWLING, 2000, p.96(1)). Nessa cena, Malfoy despreza Rony e toda sua família. A esse desprezo Harry responde: “– Acho que sei dizer qual é o tipo ruim sozinho, obrigado – disse com frieza.” (ROWLING, 2000, p.97(1)).

Justamente, o conflito em que vive imerso o protagonista torna-o mais atraente para o leitor, pois mais humano, revela que, em suas performances, é preciso realizar escolhas a todo momento, pois são elas que o definem. Justifica-se, então, que Potter tenha sido eleito como a personagem mais atraente pelos alunos.

No segundo volume da série, Potter, já recuperado do duelo que travou com Riddle, manifesta sua preocupação a Dumbledore:

- [...] Riddle disse que eu sou igual a ele. [...]
- Foi, mesmo? [...]. – E o que é que você acha, Harry?
- Acho que não sou igual a ele! [...]. O Chapéu Seletor viu poderes de Slytherin em mim, e...
- Pôs você na Grifinória [...].
- [...] porque pedi para não ir para a Sonserina...

– Exatamente [...]. 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, 2000, p.279-80).

A angústia de Harry também recai sobre o “grande feito” que, inconscientemente, realizou, o de ter sobrevivido. O jovem sabe que há expectativas em relação a ele e o medo de decepcionar a inúmeras pessoas transforma-se em um imenso fardo para o herói. Esse medo é verbalizado para Hagrid: “– Todo mundo acha que sou especial – [...]. mas eu não conheço nadinha de mágica. Como podem esperar grande feitos de mim? Sou famoso e nem ao menos me lembro o porquê.” (ROWLING, 2000, p.78(1)), e para Rony Weasley quando se conhecem no trem que leva a Hogwarts: “Tenho muito o que aprender... aposto – acrescentou, pondo pela primeira vez em palavras algo que andava preocupando-o muito ultimamente. – Aposto que vou ser o pior da classe.”(2000, p.90(1)). A mesma angústia vivencia Rony, proveniente de uma antiga família de bruxos, cujos filhos se destacam em Hogwarts. Rony, como Harry é um calouro, mas sente a cobrança familiar e dos futuros colegas ao lhe lembrarem de que ele é um Weasley: “– Sou o sexto de minha família a ir para Hogwarts. Pode-se dizer que tenho de fazer justiça ao nosso nome. [...]. Gui foi chefe dos monitores e Carlinhos foi capitão do time de quadribol. Agora Percy é monitor.” (ROWLING, 2000, p.89(1)). Justifica-se a identificação entre Potter e Weasley.

Esse conflito gerado pelo anseio em atender às expectativas de outras pessoas foi percebido por alguns alunos e manifesto por um deles quando se realizou a leitura da crônica “Reminiscência”, de Ziraldo, em 2000, em sala de aula. Esse aluno associou a Harry Potter o seguinte trecho, “[...] a luta, a dura luta de ser alguém, um peixe grande em mar estranhamente grande.” (ZIRALDO, 1994, p.109). Justificando: “[...], pois todos achavam que era um grande mago, uma pessoa famosa, mas não sabia nada no começo de uma coisa tão grande, que nem a magia.” Indagou-se os alunos se também os jovens sofrem com as expectativas dos adultos. A maioria respondeu que sim, alguns destacaram a pressão por boas notas, bom comportamento, escolha de um curso no ensino superior que assegure uma profissão rentável, mas a pressão que se tornou consenso entre esses alunos foi a da aprovação no vestibular. No âmbito da escola privada, pode-se notar que o vestibular é uma preocupação que se manifesta nos discursos dos professores desde as séries iniciais. Essa preocupação advém da cobrança tanto da direção, junto aos docentes, por meio da exposição na sala dos professores de gráficos de aproveitamento por matéria e série em simulados, quanto dos pais, em relação à escola, que afirmam investir em um ensino de qualidade, buscando resultados positivos que assegurem aos seus filhos o ingresso em instituições públicas de ensino superior.

A vassoura satisfaz, conforme os alunos, o desejo de participarem do “Quadribol”. Supondo que esse jogo atrai o leitor, indaguei os alunos sobre o que era e como Harry participava dele (*vide anexo 40 – questão 3*). As respostas assemelham-se: “[...] é jogo típico dos bruxos”; “É um tipo de futebol que era jogado no ar. Eles usavam vassouras e quatro bolas”; “[...] uma deve entrar pelas balizas, que existem em cada lado do campo, os bruxos ficam em cima de vassouras enquanto existe [em um time] 1 goleiro (defender as balizas), 2 batedores (defender os jogadores das bolas pretas), 3 artilheiros e 1 apanhador (que agarra o pomo para o jogo acabar)”; “Harry é o apanhador”; “[...] passa todo o jogo à procura do pomo.” Elas revelam que a maioria dos alunos compreendeu sem dificuldade o esporte e ficou fascinada por ele. O fascínio do jogo deve-se ao amálgama na descrição, pois nesta o jovem leitor reconhece certa proximidade com o futebol:

Havia centenas de lugares em uma arquibancada em volta do campo de modo que os espectadores viam o que acontecia do alto. Em cada ponta do campo havia três balizas douradas com aros no topo. Lembraram a Harry os canudinhos de plástico que as crianças trouxas usavam para soprar bolinhas de sabão, só que tinham mais de 15 metros de altura. (ROWLING, 2000, p.146(1)).

O comentário elucidativo do narrador onisciente, que revela como Harry interpreta o que vê, permite ao jovem leitor melhor compreensão das descrições e também uma projeção no protagonista, pois descobre a existência do “Quadribol” ao mesmo tempo que ele.

As descrições da personagem Olívio Wood, capitão do time da Grifinória, dadas ao protagonista Harry, reforçam essa semelhança com o futebol na menção a goleiro, campo, estádio, arquibancada e gol. Wood afirma sobre o jogo que há sete jogadores de cada lado, sendo três deles artilheiros. Estes atiram um para o outro uma bola vermelha, denominada “goles”, do tamanho de uma bola de futebol, com o objetivo de marcar um gol no lado adversário, ao arremessá-la por dentro de um dos três arcos dourados, o time recebe dez pontos (ROWLING, 2000, p.146(1)).

Além disso, o próprio Harry, buscando entender as explicações, associa o jogo ao basquetebol: “– Os artilheiros atiram a goles pelos aros para marcar pontos – repetiu Harry. – Então é como um basquete com seis cestas e vassouras, não é?” (ROWLING, 2000, p.147(1)). Esse amálgama é percebido pelos alunos e manifesto por um deles: “Quadribol é um jogo, seria o futebol dos bruxos com algumas diferenças [...]”.

Trata-se de um jogo híbrido, formado pela junção de características de outros jogos conhecidos pelo leitor. Esse jogo atua como metonímia do próprio processo de construção da narrativa também híbrida, pois situada na intersecção de gêneros textuais diversos. Essa opção da

autora atua como estratégia que assegura a identificação do jovem leitor com a obra. Esse processo é possível porque o universo de Harry Potter estrutura-se nas referências da realidade desse leitor. Os cenários, nos quais os fatos se desenrolam, incluem os da família (pai, mãe e filho) e da escola (professores, alunos, diretor etc.), ambas representadas tal como o leitor as encontra estruturalmente no mundo moderno, mesmo que os elementos mágicos também estejam presentes em Hogwarts.

Ao lado da “Nimbus 2000”, encontra-se como objeto de desejo dos alunos, também expresso por eles no plano pictórico e verbal, a “capa de invisibilidade”: “Harry apanhou o pano brilhoso e prateado do chão. Tinha uma textura estranha, parecia tecida com fios de água.” (ROWLING, 2000, p.174(1)). Essa Capa representa um meio riquíssimo de satisfazer curiosidades proibidas e extremamente delicadas. Justifica-se, então, a recusa do aluno diante desse poder: “[...] você fica passando pela casa dos outros, e isso não ia dá certo.”

Na obra, a Capa é o objeto que confere a Harry competência nas suas incursões por Hogwarts em busca de soluções para aquilo que o ameaça. Portanto, como o leitor, Harry sente a invisibilidade como arma defensiva, proteção que o abriga dos possíveis ataques do representante “do mal”. Faz-se necessário observar que semelhante estratégia utiliza a personagem Bicho de Palha, de conto popular homônimo⁴⁹, registrado por Luís da Câmara Cascudo (Apud MACHADO, 1994, p.46-8), apontada pelos alunos, por usar uma capa e uma máscara como forma de se ocultar da madrasta.

A invisibilidade é o contra-poder que aniquila o adulto todo-poderoso, com ela, chega-se à independência. Curiosamente, no primeiro volume da série, essa Capa é dada a Harry por um adulto, Dumbledore, que espera do protagonista o mesmo atrevimento que o pai deste demonstrara quando, na juventude, fora aluno de Hogwarts. Assim, Dumbledore opõe-se às personagens adultas de Dupré que esperam dos jovens obediência às regras e bom comportamento. Além disso, Dumbledore deposita confiança em Harry Potter, acredita em sua competência para lidar com dificuldades. Já as personagens adultas de Dupré concebem o jovem como frágil e indefeso.

Em terceiro lugar aparece, nas representações dos alunos, o Espelho de Osejed – “Era um magnífico espelho, da altura do teto, com uma moldura de talha dourada, aprumado sobre dois pés em garra” (ROWLING, 2000, p.179(1)) –, cujo nome disposto ao contrário reflete o que ele é capaz de revelar: os desejos mais profundos de quem o observa. O tema do desejo está associado à ausência, no caso de Harry, de afeto e convívio familiar:

⁴⁹ Conto lido em sala de aula, em 1999, com 95% de aceitação.

Harry estava tão perto do espelho agora que seu nariz quase encostava em sua imagem.

– Mamãe? – murmurou. – Papai?

Eles apenas olharam para ele, sorrindo, e lentamente Harry olhou para os rostos das outras pessoas no espelho e viu outros pares de olhos verdes iguais aos seus, outros narizes como o seu, até mesmo um velhote que parecia ter os mesmos joelhos ossudos que ele [...]. (ROWLING, 2000, p.182(1)).

Também associa-se a Rony, pela necessidade de reconhecimento e valoração pelo grupo ao qual pertence:

– Estou... estou usando um crachá igual ao do Gui... e estou segurando a taça das casas e a taça de quadribol, sou capitão do time de quadribol também! (ROWLING, 2000, p.182(1)).

Esse tema remete o leitor à reflexão sobre a realização de seus anseios na sociedade, local em que, raramente, as relações sociais asseguram reconhecimento e valoração do indivíduo. Harry a obtém, mesmo que provisoriamente, no Espelho. Assim como o aluno obtém a satisfação intelectual de seus desejos de fantasia e de projeção em uma aventura, por meio de um outro objeto material: o livro. Contudo, vale para o leitor o mesmo conselho de Dumbledore a Harry Potter quando este, cativo do Espelho, busca isolar-se para admirá-lo em segredo, usando para tanto da Capa: “Não faz bem viver sonhando e se esquecer de viver, lembre-se.” (ROWLING, 2000, p.185(1)).

Essa afirmação de Dumbledore, por sua vez, revela o exercício dialético de um livro, pois como objeto material é capaz de levar à reflexão e, por meio dela, à conscientização. Assim, o livro opõe-se ao espelho da narrativa, pois não aprisiona, antes, liberta seu leitor.

Desse modo, o Espelho possui papel ambíguo na narrativa, ele expõe, mostra, reflete os desejos de quem o observa, ao mesmo tempo em que retém, captura seu observador, o que justifica seus pés “em garras”. Para se libertar dele, o protagonista deve distinguir realidade de devaneio, sonho, e optar, não sem sofrimento, pela primeira, a fim de “viver”. O Espelho representa o perigo do imobilismo, da sedução que aprisiona, por meio dele, a autora “reflete” para o leitor a realidade de outros meios que também “apresentam imagens” que aprisionam, imobilizam, anestesiaram: televisão, vídeo game etc. No Espelho, há a duplicidade de representação, pois o sujeito que contempla sua imagem, também é contemplado pelo objeto mágico que desvenda sua alma e a expõe.

Conforme Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1999, p.394), o espelho é o instrumento da Iluminação, símbolo da sabedoria e do conhecimento. Na superação do desejo de permanecer diante do Espelho, Harry adquire sabedoria e conhecimento que lhe permitem distinguir

realidade de sonho. O próprio nome do Espelho, formado por letras inversas da palavra “desejo”, “reflete” a imagem invertida da realidade: o universo das ilusões, do sonho.

O Espelho permitiu aos alunos relacionarem-no com o espelho do conto de fadas *A branca de neve*, de Jakob e Wilhelm Grimm (1989, p.48-61), lido em 1998, com 100% de aceitação, e com o conto “A primeira só”, de Marina Colasanti, pertencente à obra *Uma ideia toda azul* (1979, p.47-51), lida em sala de aula, em 1999, com 85% de aprovação. O conto de Colasanti, por apresentar uma distância estética significativa, não atinge 100% de aceitação. Justamente por isso, revelou-se fundamental na formação do leitor, pois lhe propiciou o alargamento de horizontes, resultante de hipóteses e pressupostos frustrados.

O primeiro espelho, o dos irmãos Grimm, aproxima-se do de J. K. por revelar a verdade; o segundo, de Colasanti, por satisfazer provisoriamente o desejo de companhia da protagonista, expõe seus sentimentos de solidão que também podem ser vistos no protagonista Harry Potter. Tanto o espelho dos irmãos Grimm, quanto o de Colasanti mostram a verdade cruel para quem os contempla: o primeiro à madrasta de que não é a mais bela do reino; o segundo, à protagonista o engodo de seu pai que tenta em vão compensar com bens materiais a solidão em que vive imersa a filha. Assim, ambas narrativas tratam do par antitético verdade/mentira. Na narrativa de Rowling, o Espelho representa também que os mortos não podem mais retornar à vida. Dessa maneira, o que Harry vê é, apenas, a projeção de seus desejos, não o retorno à vida de seus pais e ancestrais. Na narrativa, Harry recebe de Hagrid um álbum de fotografias que contém fotos de seus pais, assim, esse álbum atua como sucessor do Espelho. As fotos, que se movem e até mesmo acenam, substituem o Espelho por serem também representações e saciam a curiosidade do protagonista.

O tema da morte perpassa o primeiro volume e toda a série. Em *Harry Potter e a pedra filosofal*, o protagonista sofre com a orfandade e, ao interagir com o Espelho, precisa novamente lidar com a constatação de sua condição de único sobrevivente da família. Por sua vez, Voldemort luta para resgatar seu corpo físico, bem como seus poderes e, desse modo, eliminar aquele que foi responsável pela sua decadência para, finalmente, matá-lo. Justifica-se, então, que o título da obra remeta, pela presença da Pedra Filosofal, justamente ao antídoto da morte, à imortalidade e em torno dele girem todos os mistérios da trama. Ao término da narrativa, Dumbledore apazigua as angústias advindas da morte que sobre o protagonista recaem e, por projeção nessa personagem, também as do leitor. Indagado pelo herói sobre o porquê do alquimista Nicolau Flamel, com o consentimento de sua esposa, de sugestivo nome Perenelle, que remete a perpétuo, ter eliminado a Pedra, o mago lhe responde: “– Para alguém jovem como você, tenho certeza de que isto parece incrível, mas para Nicolau e Perenelle, na verdade, é como

se fossem deitar depois de um dia muito, muito longo. Afinal, para a mente bem estruturada, a morte é apenas a grande aventura seguinte.” (ROWLING, 2000, p.253-4(1)).

A respeito do poder de fortuna que a Pedra também atribui a quem possuí-la, Dumbledore afirma: “[...] O problema é que os humanos têm o condão de escolher exatamente as coisas que são piores para eles.” (ROWLING, 2000, p.254(1)). Suas afirmações revelam que os valores interiores e não as exterioridades são essenciais. Para Smadja (2004, p.24), embora a Pedra remeta às pesquisas dos alquimistas, associa-se à descoberta deste objeto pelo protagonista uma lição de moral atemporal e atual. O diretor de Hogwarts, ao afirmar que a invenção em mãos inescrupulosas tem poder destrutivo, ensina ao protagonista e, por projeção, ao leitor implícito, que invenções como essas que contrariam o ciclo natural da vida merecem ser destruídas. Ecoam, nessas invenções, armas bélicas com poder de destruição em massa. Smadja enfatiza, no caso, a bomba atômica, a qual a humanidade não foi capaz de destruir. Assim, segundo a autora, a destruição da Pedra na narrativa permite uma retificação da história do mundo em que, infelizmente, objetos destrutivos não são eliminados.

No segundo volume da série, o diário de Riddle representa outro objeto mágico com poder destrutivo. A seu respeito, o Sr. Weasley afirma à filha Ginevra (Gina), depois que esta fora salva por Potter, que: “– Será que não lhe ensinei *nada*? Que foi que sempre lhe disse? Nunca confie em nada que é capaz de pensar *se você não pode ver onde fica o seu cérebro*.” (ROWLING, 2000, p.277(2)).

Potter relembra esse conselho, no terceiro e sexto volumes da série. Em *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, esse objeto com “poder de pensar” recebe o nome de “Mapa do Maroto”, criado pelo seu pai e seus três amigos fiéis, ele revela todos que circulam por Hogwarts, permitindo que o jovem protagonista circule pela escola sem ser incomodado. Contudo, esse mapa, aparentemente inofensivo, ao cair nas mãos de um dos seguidores de Voldemort, disfarçado em professor da disciplina de Arte das Trevas, faculta-lhe a execução de seus planos de colocar a vida de Potter à disposição de Voldemort.

Em *Harry Potter e o enigma do príncipe*, o objeto em questão é um livro didático já usado, de um ex-aluno de Hogwarts, que o novo professor da disciplina de Poções lhe empresta. Nesse livro, há inúmeras anotações desse ex-aluno que se intitula “O príncipe mestiço”. Ao seguir essas anotações que, inclusive, questionam as do autor do livro-texto, alterando-as, o protagonista obtém sucesso em suas poções feitas na sala de aula. Hermione o alerta para o uso dessas recomendações, pois não se sabe quem as fez. Gradativamente, Potter se encanta com a inteligência desse “príncipe”, pois suas observações revelam elevado conhecimento da matéria. No livro, há também referências a feitiços que Potter começa a utilizar. Aparentemente simples,

os feitiços são inofensivos. Contudo, há um que Potter espera uma oportunidade para realizar, trata-se do feitiço *Sectumsempra*, que acaba empregando em Malfoy quando este tenta atacá-lo com uma maldição imperdoável. O protagonista se assusta com o resultado do feitiço, pois Malfoy começa a sangrar abundantemente como se tivesse sido cortado várias vezes. Snape se aproxima e salva Draco, pois reconhece o feitiço. Todavia, não revela isso a Potter. Somente no final da narrativa, ele afirma ao protagonista que o livro fora seu. O título de “príncipe mestiço” adveio do fato de sua mãe possuir o sobrenome Princess, proveniente de uma família de “sangue puro”, mas ter se casado com um “trouxa” de sobrenome Snape. Justamente nesse volume, Severo, supostamente, assassina Dumbledore e revela para Potter a sua face de traidor, da qual o protagonista sempre suspeitara. Harry, comentando com Hermione as origens de Snape, afirma: “– É, isso se encaixa – [...]. – Ele daria destaque ao lado puro-sangue para poder fazer amizade com Lúcio Malfoy e os outros... ele é como Voldemort: mãe sangue puro, pai trouxa... vergonha dos pais, tentando ser temido pelo uso das Artes das Trevas, arranjou um novo nome imponente...” (ROWLING, 2005, p.499).

No sétimo volume, esse assassinato é revelado como premeditado. Dumbledore, muito doente por causa de um feitiço que o atingiu ao destruir uma das Horcruxes de Voldemort, pede a Snape que o elimine. O objetivo do pacto era, sobretudo, evitar que Draco o fizesse a mando do Lord das Trevas e, assim, comprometesse sua alma.

Durante a leitura do segundo volume da série Harry Potter, o espelho dos irmãos Grimm será associado pelos alunos à cena em que Harry afirma a Tom Servileo Riddle, uma versão estudante de Voldemort mantida pela lembrança em um diário mágico, que ele não é como pensa o bruxo mais poderoso: “– Não é o maior bruxo do mundo – disse Harry, respirando depressa. – Desculpe desapontá-lo, e tudo o mais, mas o maior bruxo do mundo é Alvo Dumbledore.” (ROWLING, 2000, p.265(2)). Tom consegue sair do diário de Voldemort, pois encanta Gina Weasley. A jovem confessa ao diário seus segredos mais íntimos, imaginando que se trata de um objeto interativo que, com ela dialoga, fornece conselhos, soluciona dúvidas. Ao revelar-se ao diário, explicita sua alma, justamente é desta que Voldemort se alimenta para se fortalecer e retornar a Hogwarts, a fim de descobrir o porquê de Harry ter sobrevivido ao seu ataque. Essa incógnita permanece apenas para Voldemort, pois no final da narrativa do primeiro volume, Dumbledore revela a Harry que este sobreviveu, graças ao sacrifício de sua mãe. Ao morrer pelo filho, sua mãe concedeu-lhe um poder de proteção: o de ter sido amado demais e acima de tudo.

O tema do amor durável sacia desejos profundos do leitor de qualquer idade, conforme Held (1985, p.139-40). Para a autora, esse poder atua como uma muralha contra a solidão. Trata-se da certeza de que se é único, que aquele que o ama jamais amará qualquer outra pessoa da

mesma forma e que o reconheceria além das aparências, como Ulisses sendo reconhecido pela sua cicatriz, assim como Harry, e sob qualquer máscara, como a personagem Bicho de Palha e tantas outras de contos de fadas.

O nome original do Lord Voldemort foi obtido por ele com a junção das letras de seu nome original, Tom Servoleo Riddle, resultando em um anagrama: “Eis Lord Voldemort”, conforme ele revela a Potter (ROWLING, 2000, p.264(2)). Paradoxalmente, nessa cena, Harry atua como um espelho que revela a verdade. Essa associação de ambos como “reveladores” é intensificada pela afirmação de Riddle de que ele e o herói são muito parecidos, conotando que, no confronto entre ambos, há imagens reflexas: “Nós dois somos mestiços, órfãos, criados por trouxas. Provavelmente, desde o grande Slytherin, somos os dois falantes da língua das cobras a frequentar Hogwarts. E até nos parecemos fisicamente... mas no final, foi um simples acaso que salvou você de mim. Era só o que eu queria saber.” (2000, p.267(2)).

O primeiro nome original de Voldemort, por sua vez, remete ao vocábulo homônimo inglês, *riddle*, que significa mistério, charada (MICHAELIS, 2000, p.551), conotando que o vilão possui inúmeros segredos e manifesta-se por enigmas. Justifica-se, então, o uso de um anagrama. Pela sonoridade, esse nome associa-se ao de Hitler. Essa associação intensifica-se para o leitor quando este reflete sobre a Casa a que pertencera Voldemort, fundada por Salazar Slytherin, cujas siglas – S. S. – remetem a um grupo, fundado por Hitler, em 1924, ligado ao partido nazista alemão (*Schutzstaffel* – “Tropas de Proteção”). Esse grupo era constituído por homens selecionados pela raça com o objetivo de exterminar grupos étnicos minoritários e controlar toda vida alemã por meio do medo, da violência e opressão (TREVISAN; AMARAL, 2009, p.3). Salazar, como Voldemort, aprecia os bruxos de “sangue puro”, provenientes de famílias bruxas com longa linhagem e repudia os “mestiços”, filhos de famílias “trouxas” ou de bruxos casados com “trouxas”. O nome de Voldemort, conforme aponta Smadja (2004, p.52), remete ao termo francês *vol de mort*, que, literalmente, significa o voo da morte. Para a autora, a disposição desse nome em três monossílabos remete aos enigmas e charadas que unidos, constituindo uma só palavra, ampliam sua carga semântica negativa.

Essa associação do nome de Salazar Slytherin, fundador da Casa Sonserina, à sigla S. S. evoca a encarnação do mal absoluto, pois também remete ao ditador de extrema direita e estadista António de Oliveira Salazar que, exerceu seu governo de 1932 a 1968, oprimindo Portugal por um longo período (SMADJA, 2004, p.22).

Pode-se observar que a remissão à II Guerra Mundial, mais especificamente ao seu término, aparece no texto descritivo sobre Dumbledore, disposto no verso da figurinha que acompanha o sapo de chocolate comprado por Harry, no primeiro volume:

Alvo Dumbledore, atualmente diretor de Hogwarts. [...] é particularmente famoso por ter derrotado Grindelwald, o bruxo das Trevas, em 1945, por ter descoberto os doze usos do sangue de dragão e por desenvolver um trabalho de alquimia em parceria com Nicolau Flamel [...]. (ROWLING, 2000, p.92(1)).

A associação de Dumbledore aos ideários cristãos, por sua vez, surge na afirmação que reforça sua fama: “por ter descoberto os doze usos do sangue de dragão”. Assim, retoma-se novamente na narrativa o número de apóstolos. Além disso, vale destacar que seu animal de estimação, uma fênix, remete à ressurreição de Cristo.

Para Smadja (2004, p.53-3), a fidelidade desse diretor à Casa Grifinória e a Godric Gryffindor, amplia essa significação, pois o primeiro nome do fundador dessa Casa remete, pela sonoridade, ao termo inglês *god*, que se opõe ao vocábulo *satan*, sonoramente próximo ao primeiro nome do fundador da Casa Sonserina: Salazar.

Pode-se, então, deduzir que essa proximidade de Dumbledore aos ideais cristãos posiciona-o como contrário aos de Voldemort, pois este filia-se à magia negra, conotando sua proximidade com as trevas, com o demônio. O sexto volume da série intensifica a associação desse vilão ao demônio, conotando que ele, ao fragmentar sua alma em seis pedaços, mantendo consigo somente a sétima parte, em busca de imortalidade, realizou um “pacto com o diabo”. Essa atitude de Voldemort tanto remete a Fausto e Mefistófoles, quanto, no desejo de se tornar um deus imortal, aos anjos caídos do ideário cristão que, conforme Chevalier e Gheerbrant (199, p.337), querem partir as asas do criador. Para a personagem Dumbledore, dividir a alma foi o maior erro de Voldemort, pois desconsiderou “[...] o poder incomparável de uma alma imaculada e inteira.” (ROWLING, 2005, p.401). Ecoa em Voldemort, por ter assassinado o próprio pai, também o universo anterior ao “Verbo”, no qual Zeus elimina seu pai Chronos (SMADJA, 2004, p.53).

A referência à Guerra será reforçada no quinto volume, pelo título do capítulo trinta e oito: “Começa a Segunda Guerra” (ROWLING, 2003, p.683), no qual Potter descobre o conteúdo da profecia. Nesse capítulo, os ataques de Vodemort, bem como de seus seguidores, não podem mais ser ocultos pelo Ministério da Magia, inaugurando assim a segunda guerra entre os Comensais da Morte e os da Ordem da Fênix. No terceiro volume, conforme Smadja (2004), a aparição da Marca Negra, composta por uma caveira com uma serpente que lhe sai da boca, remete também ao símbolo usado pelos soldados nazistas em seus uniformes, com o acréscimo do réptil. A serpente associa-se a Voldemort pelo seu poder de ofidioglota, que o levou a trancar um basilisco em uma câmara. Este, por sua vez, também se associa à Medusa, pelo poder de

petrificar quem o vê. Esse Lord mantém ao seu lado, a partir do quinto volume, uma serpente, Nagini, responsável por alimentá-lo com seu leite até que ele obtenha seu corpo físico de volta.

Smadja (2004, p.48) aprofunda a referência à II Guerra, destacando que as características físicas de Dumbledore, de nariz adunco e diminutos óculos de aro, remetem ao imaginário da Alemanha nazista acerca dos judeus, e as de Voldemort, às de Hitler, pois ambos desejam o sangue puro. No sétimo volume, dois Comensais da Morte, ao se aproximarem da casa de Lúcio Malfoy, em que Voldemort está hospedado, erguem um dos braços em direção ao portão encantado e o atravessam, remetendo à saudação nazista.

Enfim, há outras camadas de significação nos demais volumes que não podem ser esgotadas aqui. Entretanto, vale destacar que essas referências aos mitos, aos contos de fadas, às lendas, à história, inclusive, à Bíblia, conforme atesta Smadja (2004, p.54), revelam a competência da autora em se utilizar de um amálgama de sustentação de uma arquitetura complexa e rigorosa. Como essas referências não são explícitas, favorecem ao imaginário, pois asseguram o poder evocador dos livros da série.

A coerência e o rigor na estruturação da série revelam o respeito de J. K. pelo seu leitor, concebido como perspicaz e inteligente, pois capaz de usar sua memória para o resgate das referências e capacidade de síntese para a resolução dos mistérios que exigem o preenchimento de lacunas.

Depois que Harry supera, no primeiro volume, o imobilismo resultante da projeção de seus desejos no Espelho, ele será ao término da narrativa, em uma cena de confronto com Voldemort, exposto novamente a esse objeto mágico. Nessa cena, o protagonista, ao desejar apropriar-se da Pedra Filosofal, antes que Voldemort o faça, realiza um exercício mental de reflexão em busca de um plano estratégico. A Pedra é objeto de desejo de Voldemort, pois ela é capaz de lhe permitir o retorno ao corpo físico, à vida em aspecto humano. Por esta propriedade, esse objeto remete ao simbolismo alquímico da Pedra Filosofal capaz de constituir o instrumento da regeneração (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p.687).

Posto diante do Espelho, Harry vê sua imagem reflexa piscar-lhe o olho e colocar no bolso de sua calça a Pedra. Nesse instante, sente o peso deste objeto em sua roupa. Assim, há um processo de reflexão desdobrado, Harry, ao refletir sobre como pode obter o objeto de desejo de Voldemort, faz com que sua imagem reflexa se aproprie desse objeto. Nessa cena, o Espelho assume seu sentido cosmológico que, conforme Burs (1967 apud CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p.396), reside nas “[...] substâncias receptivas em relação ao Ato puro.” Harry obtém a Pedra, porque somente alguém que não a ambicionasse para seu proveito próprio poderia retê-la consigo. Dumbledore, ao término da narrativa, revela ao herói que enfeitiçou o

Espelho justamente para este fim. Dessa forma, pode-se notar que aparecem na narrativa camadas de simbologia.

Como se apresenta na “[...] cor de sangue” (ROWLING, 2000, p.249(1)), vermelha, a Pedra remete ao fogo que está em suas entranhas, a sua força ígnea que lhe assegura sua dureza. A Pedra de fogo “[...] é o símbolo do raio, instrumento da vingança divina.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p.702). Ora, Harry possui uma cicatriz na forma de raio em sua testa, conotando que ele é o predestinado a possuir a Pedra e a eliminar o inimigo do mundo bruxo, a vingar sua família e, nos outros volumes, seus amigos assassinados, pois detentor de um poder advindo do “fogo”, de sua sobrevivência a um ataque fulminante. Como representante do fogo, marcado pelo seu símbolo, disposto na metonímica cicatriz em sua testa, Harry filia-se à cor vermelha que evoca ação e vida, fazendo contraponto ao verde da antiga Casa de Voldemort, Sonserina, que remete ao frio e, nesse contexto, à morte. Verde é também a cor do feixe de luz que Voldemort lançou, sob a forma de feitiço, sobre Harry Potter. Contudo, este protagonista, protegido pelo amor de sua mãe, sobrevive e, no local da agressão, resta apenas o símbolo que o sustenta, o raio advindo do vermelho do fogo. Para Aguiar, essa cicatriz ígnea também representa um sinal da natureza especial do protagonista, aquele que está predestinado ao sucesso. Símbolo do fogo, o raio “[...] promete a transformação, a mudança de um estado para outro.” (2005, p.18).

Desse modo, o raio é alegoria do rito de iniciação de Harry que, durante os sete volumes, configurados como sete batalhas e provações, evolui e adquire identidade própria. Como também é puro, possui coração nobre e é capaz de amar, ele é o único que pode obter a Pedra, justamente porque já está regenerado das ilusões, conseguiu sobreviver e libertar-se da sedução do Espelho. Ao contrário de seu antagonista que, degradado, semimorto, reduzido a “[...] uma sombra vaporosa [...]”(ROWLING, 2000, p.250(1)), vive às custas de empréstimo do corpo do professor Quirrell, no primeiro volume.

No sexto volume, Dumbledore, apaziguando as angústias de Harry quanto à luta mortal que deverá travar com Voldemort, enaltece a pureza do coração do herói como uma arma que o protege contra a fascinação por um poder como o do vilão:

Apesar de todas as tentações que você suportou, de todo o sofrimento, o seu coração permanece puro, tão puro quanto era aos onze anos, quando você se mirou no espelho que refletia o maior desejo de seu coração, e ele lhe mostrou apenas o caminho para frustrar Lord Voldemort em vez de imortalidade ou riqueza. (ROWLING, 2005, p. 401).

O imaginário cristão também aparece representado na Pedra Filosofal “[...] às vezes tomada como símbolo de Cristo.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p.697). Assim como a cor vermelha, tomada positivamente como o que “[...] dá vida, que purifica e santifica.” (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006, p.99). Também a referência à ave mitológica, fênix, que ressurge das próprias cinzas, da qual surgiram as penas que compõem as varinhas de Harry e seu antagonista, remete ao renascimento, sendo tomada como símbolo de Cristo. No segundo volume da série, a fênix, animal de estimação de Dumbledore, denominada de “Fawkes”, ao salvar Harry da morte, após este ter sido envenenado por um basilisco, atua também como o mensageiro da boa nova, pois anuncia a Dumbledore a fidelidade do herói ao diretor.

O nome dessa ave, pela remissão a Guy Fawkes, conota, conforme Cris Gutkoski, uma homenagem “[...] ao líder da rebelião católica que pretendia explodir o Parlamento inglês em 5 de novembro de 1605, em protesto à perseguição dos católicos no país.” (2005, p.79). Gutkoski, sobre o imaginário cristão, também aponta a cena da decoração de Natal de Hogwarts que, remete aos apóstolos, pois composta, no primeiro volume, por: “[...] doze enormes árvores de Natal [...] dispostas pelo salão [...]”. (ROWLING, 2000, p.170(1)). Há, também, no terceiro volume, *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, a cena da mesa de Natal, com doze lugares, para a qual Harry é convidado. No quinto volume, a casa de Sirius, que serve de sede para a Ordem da Fênix, é o número doze de sua rua.

Rowling, ao se apropriar do nome Fawkes, traz para a obra uma referência histórica que permanece no imaginário britânico. A eleição das personagens, bem como de seus nomes e da própria fênix, expressa a dialogia entre ficção, história e literatura. Algumas personagens são criações da autora, outras têm como referentes figuras históricas, como Salazar, Fawkes e Flamel, ainda outras, representações dispostas em textos mitológicos e do Ciclo Arturiano, como Merlin. Esse nome foi reconhecido pelos alunos no papel timbrado da carta de Hogwarts que a diretora substituta, professora Minerva, envia a Harry. No ofício, Alvo Dumbledore é descrito de forma cômica e hiperbólica, como um diretor pertencente à “Ordem de Merlin, primeira Classe, Grande Feiticeiro, Bruxo Chefe, Cacique Supremo, Confederação Internacional de Bruxos” (ROWLING, 2000, p.49(1)). Justamente, esse elemento cômico despertou a atenção dos alunos, pois associado a uma personalidade hierárquica. Merlin já pertencia ao imaginário dos alunos, graças às histórias lidas em sala de aula, sobretudo do livro *A cavalaria: mitos e lendas*, de Claude-Catherine Ragache e Francis Phillips (1993), composto por lendas carolíngias e arturianas, e aos desenhos animados. Pode-se observar que, na narrativa de J. K., mesmo as personagens que encontram referentes históricos caracterizam-se por serem míticas, definidas de forma incompleta ou obscura pela história, justamente por isso são atraentes para o leitor.

A autora, por meio de seu processo criativo, apresenta ao leitor não os fatos históricos, antes os que poderiam ter sido, como no caso de Nicolau Flamel. A obra oferece para o leitor uma história alternativa – outra e alternada –, nascida da junção de textos que vão se firmando, por meio de renovada tensão entre si, como produto de uma relação e de um processo. Dessa forma, o enredo, por meio da dialogia, abarca seus referentes para além da narrativa, fundindo assim diversas produções históricas, literárias e mitológicas. Nesse processo, interpenetra, em sua problematização, questões contemporâneas a questões próprias ao contexto dos referentes históricos.

Em *Harry Potter e a pedra filosofal*, assim como em outros volumes da série, pode-se perceber, de acordo com Ceccantini (2005, p.32), o recurso ao palimpsesto, o qual permite que sobre uma determinada cena, objeto cênico, personagem ou imagem sobreponham-se sucessivas camadas de referências. Essa estratégia pós-moderna da escritora resulta em um grande poder sugestivo e multiplicador de sentidos.

Entre as representações resultantes da questão II (*vide anexo 40*), somente duas diferiram das demais. Em uma, feita em conjunto por duas alunas, há a representação da cena do banheiro, em que Herminione percebe que está trancada com um trasgo. Essa situação foi resultante de uma ação impensada de Harry e Rony que, deparando-se com esse trasgo, trancaram-no no primeiro aposento que encontraram, esquecendo-se de que se tratava do banheiro feminino, onde Hermione estava.

Indagadas sobre o porquê dessa cena, as alunas afirmaram que é a partir “[...] daí que ela [Hermione] fica legal.” De fato, após essa situação vivida pela personagem, da qual a jovem protagonista é salva pelos desastrados e inexperientes bruxos, Harry e Rony, firma-se um vínculo de amizade autêntica entre eles:

Mas daquele momento em diante, Hermione Granger tornou-se amiga dos dois. Há coisas que não se pode fazer junto sem acabar gostando um do outro, e derrubar um trasgo montanhês de quase quatro metros de altura é uma dessas coisas. (ROWLING, 2000, p.156(1)).

A demonstração de que Hermione sabe como agradecer aos heróis aparece na mentira que verbaliza para a professora Minerva, afirmando que procurara sozinha o trasgo com o objetivo de enfrentá-lo, pois lera tudo sobre o assunto. A jovem heroína visa evitar que Harry e Rony sejam penalizados por lutarem com um trasgo, desobedecendo a ordem de se recolherem ao dormitório. Assim, a heroína também salva seus salvadores. Essa personagem feminina ativa difere das apresentadas nas obras de Dupré, em que as jovens são frágeis e dependentes das personagens

masculinas, atuando no local da aventura no sentido de justificar o cavalheirismo dos jovens protagonistas.

Em outra representação, feita por dois alunos, aparece a cena da invasão das cartas na casa dos tios de Harry Potter. No desenho, aparece o Sr. Dursley dormindo no chão da sala, a fim de evitar que, logo pela manhã, Harry pudesse ter acesso às correspondências enviadas por Hogwarts. Essa tentativa revela-se como frustrada. Indagados sobre o porquê da representação, os alunos afirmaram que era “[...] engraçado.” A indicação dessa cena como atraente coincide com a pesquisa de Ceccantini (2005, p.37), na qual os entrevistados também a mencionam pela mesma razão.

Trata-se de uma cena que confere, pela hipérbole, humor ao texto. A invasão hiperbólica é proporcional à teimosia do tio de Potter. O Sr. Dursley, pelas suas atitudes autoritárias e pelo seu discurso, revela o quanto é ridículo ao evitar que o protagonista leia as cartas a ele endereçadas, além disso, o quanto erra em suas previsões sobre o poder da magia:

Tio Valter não foi trabalhar naquele dia. Ficou em casa e pregou a portinhola para cartas.

– Entende – explicou à tia Petúnia por entre os lábios cheios de pregos –, se eles não puderem entregar então terão de desistir. (ROWLING, 2000, p.39(1)).

Essas previsões, aliás, conferem o tom irônico à narrativa. Há também na menção a essa cena, a desvalorização do componente autoritário representado pelo adulto repressor das manifestações verbais, física e, sobretudo, mágicas de Harry Potter. O humor em todas as cenas referentes às cartas é obtido pela progressão discursiva de ações que se desenvolvem durante uma semana, sendo descritas por meio da gradação. Assim, no primeiro dia, Harry recebe uma carta, que o tio retém e decide, com o consentimento da esposa, ignorar; no segundo dia, chega outra pelo correio; no terceiro, chegam três que são imediatamente rasgadas em pedacinhos pelo tio; na sexta-feira, doze, como não podem ser entregues pela portinhola pregada pelo Sr. Dursley, foram “[...] empurradas por baixo da porta, metidas pelos lados e algumas até forçadas pela janelinha do banheiro no térreo” (ROWLING, 2000, p.39(1)); no sábado, vinte e quatro “[...] enroladas e escondidas nas duas dúzias de ovos que o leiteiro, muito confuso, entregara à tia Petúnia pela janela da sala de estar” (ROWLING, 2000, p.39(1)); no domingo, trinta ou quarenta descem chiando pela chaminé do fogão e saem “velozes da lareira como se fossem tiros.” (ROWLING, 2000, p.40(1)). Mesmo após o Sr. Dursley abandonar sua casa, levando a todos para uma viagem inesperada, em cada local de parada recebe uma carta endereçada a Harry Potter. Finalmente, na segunda-feira, encontra um local inóspito que supõe jamais ser encontrado pelo correio para hospedar a família. Justamente nesse local, a personagem Hagrid, guardião de

Hogwarts, desautoriza mais uma vez a hipótese do tio de Harry, ao entregar pessoalmente a carta ao protagonista. Desse modo, após completar sete dias de fuga, chega o arauto da boa nova, Hagrid, o único capaz de conduzir o herói pelos caminhos que impedem os desvios até Hogwarts.

Pressupondo que o sistema de correio de Hogwarts fosse atraente, pois composto por aves, que carregam os sonhos do jovem, pois encarnam a nostalgia de voar (HELD, 1980, p.114), solicitou-se dos alunos que o descrevessem (*vide anexo 40 – questão 5*). As respostas coincidem: “Eles davam uma mensagem para a coruja e ela levava a mensagem para outra pessoa”; “O correio era feito através de corujas que havia na escola ou dos próprios estudantes. O que recebe a carta podia estar em qualquer lugar do mundo que a coruja o encontrava como um carteiro”; “[...] por corujas dos alunos que levam e trazem as encomendas e cartas dos donos”.

Como se pode observar a característica mais valorizada pelos alunos dessas aves refere-se à sabedoria, à capacidade de encontrar o destinatário “em qualquer lugar do mundo”, como “um carteiro”. A proximidade da realidade pelo aluno, com posterior confronto desta com a organizada no universo ficcional fantástico, revela que a obra atinge sua função social, pois medeia o horizonte de expectativa do leitor, levando-o à reflexão.

O terceiro volume da série ampliou o imaginário do leitor com a apresentação do correio no povoado de Hogsmeade, o qual Potter e Rony Weasley visitam. Enquanto este finge verificar o preço do envio de uma coruja para seu irmão Gui, no Egito, Harry analisa atentamente o cenário: “As corujas estavam pousadas e piavam baixinho para ele, no mínimo umas trezentas; desde as cinzentas de grande porte até as muito pequenas (“Somente para entregas locais”), que eram tão mínimas que caberiam na palma da mão [...]” (ROWLING, 2000, p.226(3)).

As corujas, conforme Smadja (2004, p.36), pela capacidade de levarem cartas e até vassouras voadoras, atuam na narrativa como retificação do mundo dominado pelos malefícios do automóvel, concretizando o desejo atual de se encontrar meios de escapar das tecnologias poluentes.

Com o objetivo de verificar se a personagem Hagrid fascinava os alunos por conter em si o paradoxo do aspecto selvagem e gigantesco, aliado ao sentimentalismo exacerbado, o que favorece ao humor na realização de suas ações e no seu discurso, questionou-se os alunos sobre quem era Rúbeo. Ainda, como ele conseguira um dragão norueguês (*vide anexo 40 – questão 4*).

Algumas respostas sobre Hagrid sintetizaram as demais: “[...] é o guardião das chaves de Hogwarts e o melhor amigo de Dumbledore”; “[...] é amigo de verdade do Harry”; “[...] um aluno expulso de Hogwarts que o Prof. Dumbledore não teve coragem de entregar de volta a casa

e deixou ele servir como guarda-caça”; “[...] ele conseguiu esse emprego, pois não tinha família e foi expulso da escola.”

Pode-se notar que a qualidade de Hagrid, valorizada pelos alunos, é a de ser realmente o melhor amigo de Dumbledore e “amigo de verdade” de Harry. Essa afirmação, de que Hagrid é o melhor amigo de Dumbledore, advém da resposta deste diretor, às dúvidas da professora Minerva sobre ser o guarda-caça a pessoa ideal para trazer um bebê. Dumbledore afirma que confiaria a própria vida ao guardião. Os alunos percebem que Hagrid, durante a narrativa, assume, em relação a Potter, uma postura de protetor. Eles constróem, ainda, duas hipóteses a respeito do guardião, baseando-se na mesma constatação: a de que ele “vive sozinho” em Hogwarts. Assim, consideram que ele não tenha sido mandado embora por Dumbledore, após a expulsão de Hogwarts, porque não tem família, não tinha para onde ir.

Durante a leitura do quinto volume da série, em que fatos da vida e da família de Hagrid são revelados, essas hipóteses mostraram-se válidas, mas a narrativa também apresenta fatos novos que revelaram a angústia do guardião em relação à sua mãe. Pode-se notar que os vazios instaurados no texto no primeiro volume atuam como motivo para antecipações provisórias que os alunos realizam a fim de obter soluções para as lacunas. A comprovação dessas hipóteses fortalece o pacto de leitura, enquanto que a complexidade da apresentação de novos elementos faculta a ampliação do horizonte de expectativas.

Sobre como Hagrid obteve um dragão, as respostas se repetem: “[...] ele conseguiu o dragão num jogo de cartas, de um homem de capa preta que não queria mostrar o rosto”; “[...] quando estava num bar, jogando truco com um desconhecido que o embebedou”; “Num certo dia, ele foi em um bar e encontrou um homem encapuzado que perguntou o que ele sempre quis ter e Rúbeo disse um dragão e disputou um jogo, ganhou e levou o ovo [de dragão].”

Vale destacar a presença do “truco”, há uma projeção do jogo favorito do aluno na ação de Hagrid. Esse leitor interpreta que o jogo é conhecido, além disso, esse jogo é caracterizado pelo disfarce, pelo blefe, justamente o que ocorre com Hagrid. O guardião foi enganado por esse homem “encapuzado” que, ao fornecer-lhe bebida suficiente, espera que ele fale livremente sobre seus anseios e, dessa forma, possa ser manipulado. A manipulação ficou clara para os alunos, mesmo assim, a personagem não deixou de ser atraente, pelo contrário, justamente por ser paradoxal, assustadora e ingênua, apresenta-se como mais humana, sendo valorizada pelos alunos, porque capaz de manter-se fiel aos amigos.

Hagrid, pela infantilidade expressa em suas ações, pelo amor aos monstros em geral, que tenta criar e adestrar, consegue envolver-se em situações problemáticas. Durante o desenrolar da série, nota-se que Potter, Rony e Hermione passam a ajudar esse guardião. No primeiro volume,

o gigante apropria-se, durante um jogo de cartas em um bar na vila próxima a Hogwarts, de um ovo de dragão norueguês que conseguiu de um estranho e passa a chocá-lo ilegalmente em sua lareira, esquecendo-se inclusive de que mora em uma cabana de madeira. Possuir um dragão era um antigo desejo de Hagrid, contudo, trata-se de uma contravenção às leis estipuladas na “[...] Convenção dos Bruxos de 1709 [...]”. (ROWLING, 2000, p.199(1)). Os jovens protagonistas, ao lado de Hagrid, assistem à quebra do ovo do qual origina o dragão. Contudo, um espião indesejado também observa do lado de fora da cabana esse feito: Draco Malfoy.

Diante dessa evidência, os jovens precisam arranjar um meio de se livrarem do dragão, nomeado por Hagrid como Norberto, antes que Malfoy faça uma denúncia. Os heróis, usando de astúcia e habilidade, convencem Hagrid a escrever para o irmão de Rony, Carlinhos, especialista em dragões, pedindo ajuda. O estudioso encontra-se na Romênia e, de lá, aciona amigos que buscam, à meia-noite, o jovem dragão, preso dentro de um caixote, no topo da torre mais alta de Hogwarts. Para a entrega do dragão, os protagonistas se utilizam da Capa de invisibilidade, enquanto precisam driblar Malfoy que sabe da entrega. A sorte os ajuda, antes de chegarem à torre, Malfoy é encontrado perambulando à noite pela professora Minerva que o mantém detido. Como os protagonistas e o dragão estão embaixo da Capa, assistem a tudo, mas não são vistos. Com Malfoy em detenção, conseguem entregar o dragão na hora certa a um grupo de quatro amigos de Carlinhos. Eles prendem o dragão em arreios, a fim de suspendê-lo e, em suas vassouras, levam-no embora. Assim, a obra de Rowling afasta-se das de Dupré, em que os jovens são incapazes de fornecer ajuda às personagens adultas, revelando-se, inclusive, como dependentes destas.

As representações pictóricas dos alunos remetem a cenas iniciais que aparecem na narrativa, demonstrando que seu interesse deve ser capturado, conforme afirma Aguiar, logo nas primeiras impressões da obra que “[...] são fundamentais, pois delas dependem a continuidade da leitura.” (2005, p.13). Entre os elementos iniciais atraentes, os alunos apontaram: a “[...] gata que lê mapa”; “[...] as corujas-correio”, a cena do zoológico, em que Harry conversa com uma cobra e a liberta, e da aparição de Hagrid no casebre em que a família Dursley se esconde das cartas enviadas por Hogwarts; a “[...] parede de tijolos que se movem”, criando uma passagem para o “Beco Diagonal”; e o banco “Gringotes”.

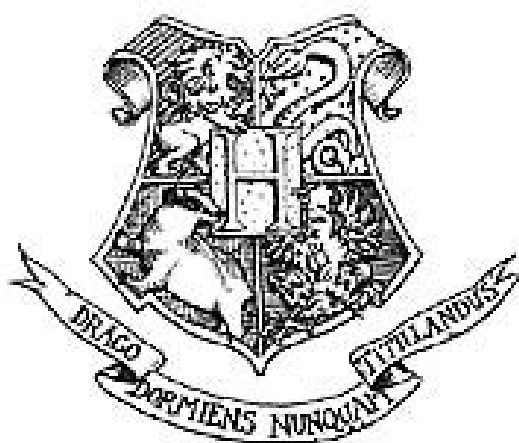
Conforme Ceccantini (2005, p.37), o engenho de um escritor em criar um *incipit* arrebatador assegura a manutenção da atenção e do interesse do leitor pelo livro. Pelos depoimentos dos alunos, J. K. soube estruturar sua narrativa de modo atraente para o jovem leitor, fascinando e cativando-o na representação de objetos, cenas e personagens que, embora

provoquem estranhamento, não apresentam uma ruptura brusca com seu horizonte de expectativa.

Pelas duas cenas apontadas – a do banheiro e a das cartas –, pode-se deduzir que a primeira sacia o desejo do leitor por amigos autênticos, fiéis, “legais”, e a segunda, por liberdade da opressão dos adultos. A repressão do tio de Harry a qualquer manifestação mágica conota a sofrida pelos jovens que anseiam vivenciar a fantasia, o sonho, enquanto os adultos, focados, na realidade prática, buscam, por meio de ações concretas, efetivarem seus projetos de vida.

Como toda obra de arte, *Harry Potter e a pedra filosofal* expressa desejos ou emoções recalçadas e, justamente por isso, liberta o leitor daquilo que não pôde exprimir em seu tempo. Além disso, permite também à sua vivência atual exprimir-se de outra maneira do que com apenas a linguagem corrente, interpessoal.

Desembarque na plataforma^{9/2}



50

Figura 14 – Brasão (Fonte: ROWLING, 2000, p.3(1)).

Capítulo VI

⁵⁰ “Nunca faça cócegas em um dragão dormindo.”

1. A constituição de um imaginário dialógico

Em resumo, fazer falar nosso imaginário pelo recurso aos mitos e às velhas lendas ou a bruxos é informar o homem sobre ele mesmo – sua psicologia, seu inconsciente, seus desejos confessados ou inconfessos – tanto quanto ou mais do que fazem as teorias jornalísticas ou os documentários.

Isabelle Smadja⁵¹

A obra *O Minotauro*, de Lobato, foi fundamental para que os alunos descobrissem seres e animais mitológicos como a Hidra de Lerna, unicórnios, ninfas, sátiros, centauros etc. Assim, conhecê-la assegurou que, durante a leitura, de *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K., os alunos já possuíssem um rico imaginário que lhes permitiu o reconhecimento e a identificação dos moradores da Floresta Proibida de Hogwarts. A proibição a esse espaço é feita por Dumbledore aos alunos durante o banquete inaugural do ano letivo: “Os alunos do primeiro ano devem observar que é proibido andar na floresta da propriedade. E alguns dos nossos estudantes mais antigos fariam bem em se lembrar dessa proibição.” (ROWLING, 2000, p.112(1)). Essa interdição já vem seguida do pressuposto de que é descumprida pelos alunos mais antigos, embora Percy Weasley negue isso, afirmando a Potter: “A floresta está cheia de animais selvagens, todo o mundo sabe disso.” (2000, p.112(1)). Percy é o único membro da família Weasley que se comporta de forma diversa, não possui senso de humor, irrita-se com o comportamento ousado dos irmãos e preocupa-se em seguir as regras, visando manter seu cargo de monitor.

Durante a série, essa personagem permite ao leitor refletir sobre a constituição da personalidade dos indivíduos. Revelando que esta advém dos projetos sociais de cada um e não somente das determinações sociais. Percy, embora nascido em uma família acolhedora, desprendida de bens materiais, afeita à correção e à luta pelas causas justas, revela-se ambicioso e egoísta, justamente por isso, causa profundo desgosto em seus pais e irmãos. Em sua busca pela ascensão social e pelo poder, Percy renega suas origens e ignora sua família. Assim, Rowling, com a apresentação dessa personagem, aborda um tema contemporâneo ao seu leitor: a convivência na mesma família de ideias e comportamentos antagônicos.

Percy encarna os ideais individualistas da sociedade “complexa industrial” de que trata Gilberto Velho (2008, p.16). Nessa sociedade, a ideologia individualizante aparece na camada média, por meio do enfraquecimento das relações familiares, provocado pelo afastamento voluntário dos indivíduos a fim de atender aos seus anseios de ascensão social. O afastamento de

⁵¹ (SMADJA, 2004, p.20).

Percy de sua família advém da negação de suas origens e parentescos, pois estes não lhe conferem *aura social* alguma. Assim, paradoxalmente, essa personagem que deseja se firmar como indivíduo distinto e único na sociedade, em seu processo de busca pela ascensão social, no quarto volume, subordina-se às regras do Ministério da Magia e, no quinto e sexto volumes, à ideologia do seu ministro. A presença do humor como elemento caracterizador dessa personagem, definido por Rony como incapaz de reconhecer uma piada mesmo “[...] que ela dançasse pelada na frente dele [...]” (ROWLING, 2001, p.305(1)), atua como recurso de contenção do drama. Somente no sétimo volume, Percy revê seus posicionamentos, reconcilia-se com a família, luta ao lado dela, da Ordem da Fênix e da Armada Dumbledore, constituída por alguns alunos de Hogwarts, contra os Comensais da Morte e, inclusive, contra o ministro do Ministério da Magia.

Conforme Colomer, o jogo de transgressão das normas sociais e literárias é uma das características mais inovadoras em relação à tradição da narrativa infantil e juvenil. As obras pertencentes a essa tradição não se permitiam burlar as normas sociais, exceto nos casos em que elas se restauravam finalmente no interior da própria narrativa. Também não aceitavam descontrolado, desordem, mau gosto e crueldade, exceto quando se tratava de literatura da tradição oral, não destinada originalmente ao público jovem. Não havia elevados pressupostos de compreensão dos textos, nem aceitação de “[...] extensa gama de formas literárias experimentais que invertem deliberadamente as possibilidades tradicionais da enunciação com um propósito essencial de jogo formal e humorístico.” (2003, p.260). Assim, permanecia na produção para jovens a adequação moral e a compreensibilidade do texto. Filiam-se à essa produção as obras de Dupré.

Nas narrativas de Rowling, a transgressão às normas pelos protagonistas faz-se necessária para desvendar os mistérios que os cercam. Isso não significa que não sejam punidos quando descobertos burlando as regras da escola. Contudo, quando o quebrar dessas normas representa favorecer à coletividade, este é reconhecido e valorizado pelos professores, alunos e pelo diretor de Hogwarts. Essa valoração pode ser observada na cena, do segundo volume, em que Dumbledore, após constatar que os protagonistas salvaram Gina e eliminaram Tom Riddle, ignorando, para tanto, inúmeras regras, afirma: “– Estou-me lembrando que disse a ambos que teria de expulsá-los se infringissem mais um artigo do regulamento da escola [...]. – O que prova que até o melhor de nós às vezes precisa engolir o que disse [...]. – Os dois receberão prêmios especiais por serviços prestados à escola [...]” (ROWLING, 2000, p.278(2)).

Dessa forma, como personagem adulta, Dumbledore, afasta-se das personagens de Dupré, ao manifestar em seu discurso que cometeu um equívoco. As personagens adultas nas obras de

Dupré, quando pertencentes a classes favorecidas, não cometem erros, quando fornecem conselhos ou verbalizam proibições, sempre têm razão. Os jovens protagonistas que as desobedecem, arrependem-se de o terem feito, pois quase morrem de frio, fome e medo no local da aventura. Além disso, ao término da aventura, precisam ser resgatados pelos adultos. Estes, como são modelares, não se alteram, acolhem-nos, pois sabem que estão arrependidos.

Para Colomer (2003, p.261), esse tipo de transgressão de normas, referentes à ordem e conduta, atende a uma flexibilização dessas regras na concepção social atual e a uma vontade da narrativa de incorporar o reflexo dos sentimentos antissociais dos jovens. A crítica a um modelo moral único e delimitado contribui para enfatizar o direito individual à liberdade e ao prazer, diante da submissão e do cumprimento de normas pré-fixadas.

O reconhecimento dos moradores da Floresta pôde ser detectado, por meio do item sete (*vide anexo 40 – questão I*), no qual se indagou os alunos sobre quais animais, seres, vivem nesse espaço, e solicitou-se deles que descrevessem pelo menos um. Como exemplo de animal, os alunos apontaram o unicórnio e como de ser, o centauro. Somente um aluno acrescentou, como exemplo de ser, o lobisomem.

Em relação às descrições do centauro, quanto ao aspecto físico, as respostas se assemelharam: “Eles são homens até a cintura e o resto eles são cavalos”, “[...] metade humano, metade cavalo.” Duas alunas também destacaram que se distinguiram pelas cores: “[...] não eram todos iguais”; “Tinha os vermelhos, negros e louros...” Nota-se, nessas definições, a dificuldade em distinguir quais tonalidades pertencem às características humanas e quais às equinas. Quanto aos poderes desses seres, pôde-se observar o fascínio advindo, para a maioria, da sua capacidade de antever acontecimentos: “[...] eles liam o futuro pelas estrelas”, “Eles faziam previsões através das estrelas e planetas”, descritos por dois alunos como: “[...] dons mágicos”. Somente um aluno valorizou outra característica desses seres: “[...] muito calados, porém muito inteligentes.” Justifica-se que esse aluno destacasse a inteligência, uma vez que enaltecia essa competência, manifesta no seu próprio empenho nos estudos.

As descrições dos alunos são coerentes às apresentadas acerca dos centauros Ronan, Agouro e Firenze, respectivamente: “Até a cintura, um homem, com cabelos e barba vermelhos, mas da cintura para baixo era um lúcido cavalo castanho com uma cauda longa e avermelhada” (ROWLING, 2000, p.217(1)); “[...], de cabelos e corpo negros e de aspecto mais selvagem do que Ronan” (2000, p.218(1)); “[...] parecia mais novo, tinha cabelos louros prateados e o corpo baixo. [...] espantosos olhos azuis como safiras muito claras.” (2000, p.221(1)).

O centauro Ronan foi o primeiro a ser encontrado por Harry, Hermione e Hagrid na Floresta. Essas personagens, bem como Neville e Malfoy, estão, às 23 horas, nesse espaço, na

companhia do guardião, com o objetivo de cumprirem um castigo imposto pela professora Minerva. O nome dessa professora, homônimo ao da deusa romana das artes e da sabedoria, bem como sua capacidade intelectual, aliada à severidade, permitiram aos alunos associarem-na à Palas Atena, sua equivalente grega, conhecida por eles. Esse castigo, que consiste em descobrir onde se encontra um unicórnio ferido, adveio da descoberta de Filch, o zelador de Hogwarts, das personagens perambulando em horário proibido, por volta da meia-noite, pela escola. Malfoy e Neville não conversam com o centauro, pois, nesse momento, como constituíam o segundo grupo de buscas ao unicórnio, estavam distantes do primeiro.

O poder dos centauros em “ler” os astros aparece na cena em que Hagrid solicita de Ronan informações acerca do unicórnio ferido. Olhando para o alto sem piscar, o centauro suspira e afirma: “– Os inocentes são sempre as primeiras vítimas. Foi assim no passado, é assim agora.” (ROWLING, 2000, p.218(1)). Sua resposta instaura um vazio que será preenchido ao término da narrativa, na cena em que Potter ouve a confissão de Voldemort de que, para se manter vivo, seu fiel seguidor, o professor da disciplina de Defesa contra as Artes das Trevas, Quirrel, com o qual o Lord partilha o mesmo corpo, bebeu o sangue do unicórnio. Assim, no passado, Potter, ainda bebê, foi vítima inocente desse Lord e, no presente instaurado no discurso narrativo, é o unicórnio. A aproximação entre o protagonista e o animal mítico justifica-se pela pureza de ambos. Essa característica do unicórnio aparece na frase enigmática de Firenze: “[...] é uma coisa monstruosa matar um unicórnio. [...]. O sangue do unicórnio mantém a pessoa viva, mesmo quando ela está à beira da morte, mas a um preço terrível. Ela matou algo puro e indefeso para se salvar e só terá uma semivida, uma vida amaldiçoada [...]” (ROWLING, 2000, p.222(1)).

Rowling representa os centauros na narrativa como seres em conflito, divididos entre o desejo de observar os astros e interpretá-los, e o de intervir na realidade observada. Assim, enquanto Firenze salva Potter, atacando o ser encapuzado [Quirrel] que se voltou contra o jovem, pois este o surpreendera bebendo sangue do unicórnio, esse centauro é repreendido por outro, Agouro, que o alerta para o fato de que eles juraram não se indispor com os céus, ou seja, não interferir nos acontecimentos. Firenze argumenta, dizendo a Agouro: “– Você não viu o unicórnio! [...]. – Você não percebe por que foi morto? [...]. Tomei posição contra o que está rondando a floresta, Agouro, tomei, sim, ao lado dos humanos se for preciso.” (ROWLING, 2000, p.222(1)). A defesa expressa por Firenze, como contrário ao que “ronda a floresta”, conota que ele se posicionou contra Voldemort.

Em debate em sala de aula, a sabedoria dos centauros, bem como o posicionamento de Firenze permitiu a aproximação desta personagem a outros dois centauros da mitologia grega: Folo e Quíron. Ambos mencionados nos doze trabalhos de Hércules, descritos em *O Minotauro*,

de Lobato. A leitura, em sala pela professora, da lenda de Quíron (ou Quêiron⁵²), com 100% de aceitação, nas versões de Villas-Bôas, intituladas *Asclépio* (1195, p.298-9), *Quíron* (1995, p.299-301) e *Éaco* (1995, p.306-312), facultou aos alunos observarem seu papel na educação de Jasão e no auxílio a Peleu para conquistar a Nereida Tétis. Dessa união, nasceu Aquiles, herói admirado pelos alunos. Após essas leituras, os alunos puderam reconhecer, sobretudo no centauro Firenze, as características que, conforme Chevalier e Gheerbrant (1999, p.219), definem Quíron: a capacidade de aliar a força à bondade, a serviço dos bons combates.

Em *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, a aproximação de Firenze a Quíron é reforçada pelo cargo de professor da disciplina de Adivinhação que o primeiro passa a exercer, no lugar da professora Sibila Trelawney, a convite de Dumbledore. Contudo, o distanciamento também se efetiva pelo discurso de Firenze aos alunos sobre a arte da adivinhação, pois ele afirma que é uma tolice acreditar demais nos sinais, pois até os centauros, por vezes, os interpretam erroneamente. Assim, prevalece, no discurso da personagem, o pressuposto pós-moderno de que nenhum conhecimento, conforme o narrador, é “[...] à prova de erro.” (ROWLING, 2003, p.491).

A ambiguidade no quinto volume também avulta no fato de a obra estruturar-se sobre uma profecia e, ao mesmo tempo, negar qualquer superstição. Essa negação é manifesta pelo discurso de Hagrid, durante a sua aula de Trato das Criaturas Mágicas, à aluna Parvati, que se apavora com a ideia de estudarem os Trestálios, pois concebidos como símbolo do mau agouro: “– Não, não, não – contestou Hagrid rindo –, isso é pura superstição, isto é, eles são muito inteligentes e úteis!” (2003, p.367). A ambiguidade em relação ao que deve ser considerado e desconsiderado como válido pelas personagens e, por projeção nelas, pelo leitor implícito, permite uma reflexão acerca das fronteiras entre os elementos reais e fantásticos na ficção. Nota-se na série de Rowling uma literatura que, segundo Colomer (2003, p.349), acerca da produção contemporânea, descreve o mundo com certo grau de incerteza, utilizando-se, para tanto, da fantasia como uma forma de interrogar e ampliar os limites da realidade mostrada.

Os centauros são seres fascinantes para o leitor, pois concentram em si, conforme Christiane Séris, o paradoxo do confronto entre o instinto e a razão, a força e o pensamento (In: BRUNEL, 2000, p.155). Justamente por isso, mais próximos dos seres humanos. Em 2001, a publicação de *Animais fantásticos e onde habitam*, obra metaficcional de Rowling, livro-texto da escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, exigido na lista de materiais para o primeiro ano e atribuído ao estudioso-bruxo Ártemis Fido Scamander, permitiu a ampliação do imaginário dos alunos a respeito dos animais e seres da Floresta Proibida. O livro é prefaciado por Dumbledore,

⁵² Conforme Harvey (1987, p.425).

o qual afirma que o objetivo da obra é mais elevado “[...] do que a instrução da comunidade bruxa” (2001, p.7(2)), pois pela “[...] primeira vez na história da nobre casa editora Obscurus, um dos seus títulos será oferecido à venda para trouxas.” (2001, p.7(2)).

Em seu prefácio, Dumbledore alerta o leitor para os poderes curativos do riso, reconhecidos inclusive por “trouxas”, por isso justifica-se a opção por publicarem uma duplicata do livro pertencente a Harry Potter, embora este “[...] parecesse um tanto relutante em permitir [...]”, pois nesta “[...] há notas informativas que ele e seus amigos fizeram à margem das páginas” que contribuem “[...] para o tom divertido do livro.” (2001, p.8(2)). O poder do riso, destacado por Dumbledore, estabelece dialogia com *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*⁵³, no qual os alunos do terceiro ano aprendem com o professor da disciplina de Defesa contra as Artes das Trevas, Lupin, a usarem o feitiço *Riddikulus* para repelirem o “bicho-papão”. Esse monstro assume a forma daquilo que o seu interlocutor mais teme. Lupin alerta, então, os alunos para o fato de que não basta lançar o feitiço, proferindo a palavra *Riddikulus*. Deve-se, ao mesmo tempo, projetar mentalmente, nesse “bicho”, uma imagem cômica, forçando-o a assumir uma forma engraçada, pois “[...] o que realmente acaba com um bicho-papão é o *riso*.” (ROWLING, 2000, p.113(3)). O resultado é uma bricolagem de monstro com características ridículas aproveitadas de outros seres e/ou objetos.

Pode-se observar essa bricolagem na cena em sala de aula, em que a personagem Neville Longbottom, primeiro aluno a realizar o feitiço, afirma ao professor Lupin que o que mais teme é outro professor: Severo Snape. Desse modo, o “bicho-papão” toma a forma deste professor que, quando exposto ao feitiço, aparece vestido como a avó do aluno: “Snape tropeçou; usava um vestido longo, enfeitado de rendas e um imenso chapéu de bruxo com um urubu carcomido de traças no alto, e sacudia uma enorme bolsa vermelho-vivo.” (ROWLING, 2000, p.115(3)).

A bricolagem do “bicho-papão” atua como uma metonímia do processo de criação da narrativa de J. K. que, como obra pós-moderna, apropria-se de elementos provenientes de culturas diversas, conferindo-lhes uma nova configuração. Justamente esse processo, do qual se origina o seu livro, diminui o hiato entre a cultura elevada e a cultura de massa.

Por sua vez, o feitiço que elimina esse “bicho” ensina o leitor que o riso é um poderoso antídoto para os medos infundados que, tantas vezes, alimentamos.

Conforme Isabelle Smadja (2004, p.57), a personagem Artur Weasley, em suas performances, também realiza bricolagem, pois este bruxo, fascinado pelos inventos dos trouxas, “brinca” com suas técnicas, os “recicla”, modifica, encantando-os, como se pode ver na

⁵³ Obra lida, em 2000, por um aluno, na modalidade 1, com 100% de aceitação.

afirmação da personagem Rony sobre seu pai ao amigo Potter: “[...] é doido por tudo que os trouxas produzem; nosso barraco de ferramentas é cheio de coisas de trouxas. Ele desmonta um objeto, enfeitiça e torna a montá-lo.” (ROWLING, 2000, p.33(1)). Um exemplo dessa “reciclagem” aparece no carro que voa, um Ford Anglia, modificado pelo Sr. Weasley e utilizado pelos seus filhos, no segundo volume da série, para salvarem Potter. Para Smadja, o Sr. Weasley representa uma projeção da bricolagem da escritora que toma sua matéria de empréstimo “[...] do relato bíblico, [...] dos mitos e das lendas da Antiguidade, [...] da história do nosso mundo [...]”, e constrói com isso uma obra nova e original (2004, p.57). Contudo, vale destacar que não se valoriza o objeto tecnológico dos “trouxas”. Na narrativa, a valoração recai sobre o carro encantado, pois, fruto da junção entre tecnologia e magia, torna-se adequado ao universo mágico.

Como se pode notar, o Sr. Weasley também não se configura como modelo de conduta, afastando-se, portanto, das personagens adultas de Dupré. Como funcionário do Ministério da Magia, ele questiona a atitude desse órgão governamental e de seus representantes, ainda, burla as próprias regras que ajuda a assegurar e esconde seus inventos da esposa. Demonstra posicionamento crítico diante das situações que vivencia e assume riscos em nome de suas crenças. Justamente, por essa fortaleza associada à fraqueza demonstrada no temor das explosões emocionais da esposa que, embora amorosa, irrita-se profundamente com a paixão desmedida do marido por tecnologia dos “trouxas”, essa personagem é atraente porque mais humana.

O Sr. Weasley, assim como Dumbledore, chama a atenção do jovem leitor porque consegue manter em sua personalidade características positivas e reveladoras de sua jovialidade, como boa disposição com o próximo, ousadia e bom humor, não anseia ser o portador da verdade, nem demonstrar autoridade ou superioridade em relação aos jovens ou demais personagens. Pode-se observar na cena do banquete de abertura do ano escolar de Hogwarts que Dumbledore também mantém sua porção jovial, bem humorada e descontraída: “antes de começarmos nosso banquete, eu gostaria de dizer umas palavrinhas: Pateta! Chorão! Destabocado! Beliscão! Obrigado.” (ROWLING, 2000, p.109(1)). Tanto o Sr. Weasley, quanto Dumbledore, embora brincalhões e divertidos, são respeitados, pois têm senso crítico, posicionamento político e agem com seriedade e sabedoria. Essas personagens diminuem o hiato entre formas rígidas comportamentais que diferem os adultos dos jovens e das crianças.

Animais fantásticos e onde habitam foi lido por quatro alunos em 2001, na modalidade 1, e obteve 100% de aceitação. Ao ser comentado em sala de aula, tornou-se objeto de interesse e tema para debate. Nesse livro-texto discute-se de forma cômica a questão da distinção entre seres e animais fantásticos e seu autor-personagem, Scamander, afirma que:

[...] os centauros recusaram a condição de “seres” e solicitaram permanecer como “animais”; entretanto, os lobisomens foram transferidos da Divisão de Animais para a de Seres há muitos anos; no momento em que escrevo há um Serviço de Apoio aos Lobisomens na Divisão de Seres, enquanto o Registro de Lobisomens e a Unidade de Captura de Lobisomens permanecem subordinados à Divisão de Animais. (ROWLING, 2001, p.13(2)).

Como seres híbridos, constituídos por duas espécies diferentes, os centauros representam uma metonímia do processo criativo da própria narrativa de *Harry Potter e a pedra filosofal*, pois esta é capaz de congrega elementos provenientes de imaginários diversos no mesmo espaço da Floresta Proibida, tais como: animais medievais, como os unicórnios, ao lado de seres mitológicos, como os centauros, ainda, ao lado dos lobisomens que não se deixam classificar facilmente. Os lobisomens, segundo Grillot de Givry (1929 apud CHEVALIER E GHEERBRANT, 1999, p.556), simbolizam no imaginário medieval europeu os feiticeiros que se transformam em lobos para irem ao Sabá. Na mitologia Grega, Zeus transforma-se em lobo, sendo denominado de Zeus Lícaios, nome homônimo ao de uma montanha na Arcádia, na qual teria nascido esse deus. Conforme uma lenda, (HARVEY, 1987, p.304), realizava-se um festival em honra a Zeus no monte Lícaios, durante o qual um homem se transformava em lobo e assim se mantinha por nove anos.

Os centauros permaneceram no imaginário dos alunos que, durante a leitura da obra *A história sem fim*, de Michael Ende, apontaram a descrição desse autor como próxima à realizada por Rowling, no que se refere às características físicas de Agouro e às psicológicas de Firenze, e por Villas-Bôas, no que se refere às habilidades curativas de Quíron:

Cairon, o célebre e lendário mestre da arte médica, entrou na sala.
[...]. Tinha figura de homem até as ancas, e o resto era o corpo de um cavalo. Cairon era um dos chamados centauros negros. [...]. Sua parte humana era cor de ébano e apenas o cabelo e a barba eram brancos frisados, mas seu corpo era listrado como o de uma zebra. (ENDE, 1998, p.32).

Pode-se notar, a proximidade sonora entre o nome do centauro de Ende, Cairon, e o do lendário Quíron.

Quanto ao unicórnio, o interesse dos alunos recai justamente sobre sua pureza, a resposta de um aluno sintetizou as demais: “O unicórnio era um animal puro, de sangue prateado, ele é um cavalo especial, pois é branco, bem brilhante, com um chifre na testa”. Além dessas características, duas meninas destacaram outra associada ao comportamento do animal: “Os unicórnios são animais que nem cavalos, porém inteiros brancos, mágicos, dóceis, e com um chifre entre o nariz e os olhos.” Para dois alunos, merece destaque o fato de serem: “[...] animais sagrados [...]”, por isso, conforme suas concepções: “[...] é crueldade matar um.” Provavelmente,

essas interpretações dos alunos tanto advêm da descrição da personagem Firenze, de que o centauro é um animal “puro e indefeso”, quanto do seu imaginário cristão no que se refere à pureza associada ao “sagrado”.

De acordo com Chevalier e Gheerbrant (1999, p.920), o unicórnio figura em diversas estampas de tratados alquímicos de origem oriental. Na Idade Média, tornou-se o símbolo da encarnação do verbo de Deus no seio da Virgem Maria. Para os autores, esse animal fantástico “[...] é dotado de um misterioso poder de denunciar o impuro” (1999, p.919-20), seu mito é “[...] o da fascinação que a pureza continua a exercer sobre os corações mais corrompidos.” (1999, p.920). Sua associação, com a narrativa de Rowling, efetiva-se de duas formas, como o animal que denuncia as atrocidades de Voldemort, o “ser impuro”, e como parte integrante de uma obra que centraliza seu enigma em torno de um poder alquímico, o da Pedra Filosofal. Contudo, de forma dialética, a obra desvincula seus temas da ideia de alquimia, um exemplo pode ser visto na resposta de Potter ao centauro Firenze quando este lhe pergunta se sabe para que fim se utiliza o sangue de unicórnio. O protagonista afirma que não, pois na aula de Poções só usam “[...] o chifre e a cauda [...]” (ROWLING, 2000, p.222(1)). Justamente, as aulas dessa disciplina, ministrada pelo professor Snape, revelam que a narrativa se distancia, como afirma Smadja (2004, p.25), de toda forma de obscurantismo. As poções são realizadas pelos alunos com a precisão de cálculo, aproximando a sua realização de uma aula de química, denotando que a série filia-se à racionalidade, à razão.

Justifica-se, então, a rejeição à superstição em todos os exemplares da série. No volume seis, Dumbledore e Potter, ao saírem em busca da terceira Horcrux, um objeto em que Voldemort ocultou um fragmento de sua alma, passam por um lago no interior de uma montanha escura, no qual boiam inúmeros cadáveres. Diante do medo do jovem protagonista, o diretor afirma:

Nada temos a recear de um cadáver, Harry, como nada temos a recear da escuridão. Lord Voldemort, que naturalmente tem um receio íntimo de ambos, discorda. Mas, de novo, ele revela sua própria falta de sabedoria. É o desconhecido que receamos quando olhamos para a morte e a escuridão, nada mais. (ROWLING, 2005, p.444).

Dessa forma, Dumbledore apazigua as angústias de Harry, desmistificando medos supersticiosos que ocultam sentimentos mais complexos, como o receio do que não se conhece.

A Pedra Filosofal foi associada pelos alunos à Pedra Preta do *Castelo-Rá-Tim-Bum*, pois ambas possuem em seu interior um grande poder. A primeira fornece a imortalidade e a riqueza, anulando assim os poderes da pobreza e da morte, a segunda possui palavras mágicas que anulam os poderes mágicos de um bruxo. Por sua vez, em *O hobbit* também há uma pedra que

oferece poderes. Trata-se da Pedra Arken, o Coração da Montanha, que atribui riqueza a quem a possui. Bilbo sente-se fascinado por essa Pedra e a rouba para si quando se vê sozinho diante do tesouro de Smaug. Em *A história sem fim*, embora não haja uma pedra, a jóia Aurin, que remete à ideia de objeto de valor, confere poderes a quem a possui. Tanto essas pedras, quanto a jóia são objetos de desejo nas narrativas, entretanto, mais importante do que possuí-las é a capacidade do herói de se libertar do encantamento que elas produzem, pois este torna seu possuidor em possuído.

Assim, essas pedras atuam como provações do herói. Para se libertar delas, ele precisa passar por um rito de iniciação, por meio do qual deve superar suas fraquezas, amadurecer e se revelar altruísta, agindo em prol do bem comum. Embora Potter retire do Espelho a Pedra Filosofal, jamais pensou em retê-la consigo, antes em evitar que Voldemort dela se aproprie e não só o destrua, como também aqueles que lhe são caros. Bilbo, ao se apropriar da Pedra, embora esteja fascinado por ela, omitindo dos anões que a lapidaram e a estimam profundamente que a possui, em sua busca pela harmonia entre estes, os homens e os elfos, entrega-a para servir como objeto de barganha pela paz. Os anões, após uma intensa batalha contra os orcs, reconhecem o altruísmo de Bilbo nesse gesto. Nino somente retira a Pedra do espelho de sua tia com o objetivo de vencer Losângela e, dessa forma, salvar os tios e o Castelo. Bastian, apesar de não possuir uma pedra, tem Aurin, denominada de “Brilho”, da qual se torna cativo. Com a ajuda de Atreiu e do Dragão da Sorte, entretanto, consegue se libertar de seu feitiço. Nesse processo, liberta-se também de seus medos e angústias. Ao sair de Fantasia, abre novamente a porta desse reino para outros leitores como ele.

Bastian, como personagem famoso de Fantasia, reverenciado como seu “Salvador”, realiza performances que revelam egoísmo, ambição e dissimulação. Contudo, em momento algum é julgado pelo narrador, pela imperatriz Criança ou pelos seus amigos. Desse modo, embora ele burle as regras, também é prejudicado com isso, sendo convocado a descobrir e assumir normas internas que lhe facultem amadurecer e retornar ao seu universo. Para Colomer (2003, p.261), trata-se do modelo da “pedagogia invisível”, por meio do qual a própria personagem comprova que a violação da norma comporta consequências indesejáveis.

A violação de normas aparece também nos demais textos aproximados pelos alunos à obra de Rowling. Assim, Bilbo, antes do ingresso na aventura, revela-se um glutão acomodado. Em contato com o tesouro de Smaug, rouba para si a Pedra Arken. Todavia, exposto a perigos e provações, o protagonista apresenta sua melhor porção, pois é capaz de manter o bom senso, a coragem e buscar soluções que beneficiem a coletividade.

Nino também burla as regras, tentando copiar do livro da tia Morgana um feitiço. Faz cócegas nesse livro de magia que se recusa a abrir, a fim de ter acesso às suas páginas. Ao deparar-se com o feitiço de levitação, procura executá-lo, contudo, fracassa e termina levitando preso no quarto de Morgana. Nino não é julgado pela tia, antes esta tenta lhe ensinar algo com a experiência que vivenciou. Embora Nino se aborreça com o seu fracasso, foi desta experiência que descobriu onde estava guardada a Pedra Preta.

Pode-se notar que, assim como Potter, os demais protagonistas dos textos aproximados pelos alunos à obra de Rowling, também não são modelares. Eles possuem falhas, irritam-se em determinados momentos, burlam regras, são injustos e/ou desleais, por isso mais humanos e atrantes para o leitor.

Tanto no primeiro volume da série, quanto nas obras a ele aproximadas pelos alunos, o erro conduz à aprendizagem. Dessa forma, essas narrativas afastam-se das de Dupré, em que o erro conduz ao arrependimento e ao sofrimento.

Segundo Chevalier e Gheerbrant (1999, p.919), para o oriente, o unicórnio representa uma variante do dragão, nesta cultura ambos possuem simbologias positivas. A simbologia positiva do dragão não aparece nos três primeiros volumes da série Harry Potter, pois as jovens personagens da obra concebem esse animal como violento e agressivo. Somente Hagrid sente fascínio por eles. Essa percepção dos jovens protagonistas de que se trata de animal feroz, pode ser notada, no primeiro volume da série, na cena em que Hagrid afirma a Potter que ninguém ousaria roubar o banco *Gringotes* porque há feitiços, encantamentos e dragões para guardar os cofres de segurança (ROWLING, 2000, p.59(1)).

Em *Harry Potter e a câmara secreta*, Rúbeo Hagrid tenta ocultar um filhote de dragão em sua cabana, contudo esse animal, mesmo sendo tratado com carinho pelo gigante, que o denomina de Norberto, provoca ferimentos no guardião e em Rony, revelando, pelo seu comportamento, sua irracionalidade e propensão à violência. Justifica-se, então, que o antagonista de Potter, de comportamento agressivo e autoritário, seja nomeado pela autora como Draco, remetendo assim, pela sonoridade, a dragão. O termo *draco*, proveniente do latim, por sua vez, pode ser traduzido tanto como dragão, quanto como serpente (TORRINHA, 1937, p.271). Essa associação de Draco a dragão é evidenciada no terceiro volume da série, em que Harry, pressionado pela necessidade de vitória da Grifinória no jogo de “Quadribol” contra Sonserina, sonha que, tanto Malfoy, como todo o time rival, “[...] chegavam para a partida montados em dragões.” (ROWLING, 2000, p.245(3)). A associação à serpente efetua-se pela escolha em se manter fiel aos ideais da Sonserina e dos Comensais da Morte, grupo de seguidores de Voldemort, do qual seu pai, Lúcio Malfoy, faz parte. O sobrenome Malfoy, por sua vez, remete

aos termos *mal* (GALVEZ, 2008, p.208) e *foi* (GALVEZ, 2008, p.152), do francês, que podem ser traduzidos como o de “má-fé”, também remete a *malfaiteur* (GALVEZ, 2008, p.208), “malfeitor”, conotando aquele que age em benefício próprio e em prejuízo do próximo. Justamente, são essas as características que definem o Lord das Trevas, seus seguidores e simpatizantes.

O gesto de Hagrid de criar um filhote de dragão estabelece dialogia com o primeiro volume da série, no qual ele anuncia a Potter, quando visitam Londres, que o banco Gringotes utiliza esse animal como segurança: “– Sempre quis ter um desde pequeno [...]”. (ROWLING, 2000, p.60(1)). Nesse volume, uma questão de Potter ao guardião instaura um vazio que só será preenchido no segundo volume da série: “– Por que você foi expulso?” (2000, p.56(1)). Hagrid esquiva-se e não responde a questão. Para os alunos, a descoberta desses enigmas, instaurados na narrativa sob a forma de vazios, confere prazer, por consequência, reforça o pacto de leitura, pois assim como os protagonistas realizavam performances em busca de resolução de mistérios, eles também ativavam sua memória, capacidade de dedução e de síntese, durante a leitura, para efetuar a concretude. Justifica-se, então, a proximidade da narrativa a um jogo, ao romance detetivesco e ao enredo fílmico aventureiro.

No livro-texto de Potter, o verbete referente a dragão afirma que, dos animais mágicos, este se encontra “[...] entre os mais difíceis de esconder.” (ROWLING, 2001, p.31(2)). O livro estabelece, assim, dialogia com a performance realizada por Hagrid em esconder um filhote da raça “Norwegian Ridgeback (Dorso Cristado Norueguês)”, o que justifica o nome Norberto, pela proximidade sonora à *Norwegian*, atribuído pelo Guardião das Chaves ao animal. Essa dialogia é ampliada por um “x” disposto sobre o verbete do livro-texto, que tem ao seu lado a seguinte anotação feita por Potter: “O bebê Norberto” (ROWLING, 2001, p.33(2)). Acima dela, outra classificação – “Hungarian Horntail (Rabo-Córneo Húngaro)” – estabelece também dialogia com o quarto volume da série, pois com um animal desta espécie, definida no livro-texto como a mais perigosa, Harry precisou lutar no torneio Tribruxo pela vitória de Hogwarts contra as Escolas Beauxbaton e Durmstrang. Justifica-se que, ao lado da classificação, haja a seguinte anotação feita pelo protagonista: “bota perigoso nisso.” (ROWLING, 2001, p.33(2)).

Há outras anotações de Potter em seu livro escolar que estabelecem dialogia com toda a série, contudo, não é possível esgotá-las aqui. Nesta tese, somente *Harry Potter e a pedra filosofal* é objeto de estudo. Justifica-se a análise do segundo volume da série, pois aproximado pelos alunos ao primeiro durante a recepção. Os demais volumes são citados somente quando necessários à elucidação de dados referentes à recepção do primeiro.

A partir do quarto volume, a percepção de Potter a respeito dos dragões começa a mudar. Ao vencer um dragão no Torneio Tribruxo, ele reflete sobre os momentos que antecederam a realização dessa prova, nos quais ele aguardou em uma barraca: “Ele lembrou a sensação que tivera no momento que procurava fugir do Rabo-Córneo e comparou-a à longa espera antes de sair para enfrentá-lo... não havia comparação, a espera fora imensuravelmente pior.” (ROWLING, 2001, p.288(1)). Dessa forma, deduz-se que, para o protagonista, o medo amplia o perigo imposto pelo risco. Enfrentá-lo, no entanto, é mais fácil do que ficar refletindo sobre ele, torturando-se mentalmente.

No sétimo volume, Potter, Hermione e Rony arrombam um cofre no banco Gringotes em busca de outra Horcrux com a ajuda de um duende, Grampo, que salvaram dos Comensais da Morte. Nos subsolos mais profundos, eles precisam passar por um dragão gigantesco acorrentado no chão, barrando o acesso aos cofres. O duende lhes informa que basta tocar os cêmbalos (címбалos) que o dragão recua, deixando-os passar. Potter observa, então, que, diante do som, o dragão emite um rugido rouco e retrocede, começando a tremer. O protagonista, ao se aproximar do animal, repara “[...] nas cicatrizes deixadas por fundos cortes em sua cara [...]” (ROWLING, 2007, p.417) e imagina que aprendera a temer espadas em brasas quando ouvisse o som dos cêmbalos. A cena atua como uma revelação da crueldade dos duendes com o animal que, devido ao longo confinamento, tinha escamas “[...] pálidas e flocosas [...]” (2007, p.417). Como são descobertos, os jovens, após, apossarem-se da Horcrux e lutarem com alguns bruxos e duendes, sobem, sem que o dragão perceba, em seu dorso, e rebentam suas correntes. Assim que o animal percebe que está livre, começa a fugir pelos labirínticos corredores subterrâneos. Com ajuda dos jovens, de suas varinhas, e com a força bruta do dragão, eles explodem as paredes e fogem. O animal dirige-se a uma distante região de montanhas e lagos. Nesse espaço, os jovens discretamente saem do seu dorso e se atiram em um desses lagos. Quando emergem, observam o animal ao sol: “[...] dando rápidos mergulhos sobre o lago para apanhar água com o focinho cheio de cortes.” (2007, p.426).

Desse modo, nota-se que os heróis, mesmo diante de um animal temido, comovem-se, pois percebem que ele ansiava por liberdade e sofria acorrentado no subsolo do banco. Antecipando a ressignificação desse animal no imaginário do leitor, Rony, ao entrar disfarçado no banco, é apresentado por Hermione, transformada em Belatriz – uma das mais fiéis seguidoras de Voldemort –, por meio de uma poção, como sendo Dragomir. Dessa forma, o nome da personagem antecipa as peripécias que, ainda, serão desenvolvidas nos subsolos do banco com a ajuda do dragão. Essa mudança de percepção dos heróis em relação ao significado dos dragões é evidenciada, na narrativa, no modo como Potter passa a considerar Draco Malfoy. O protagonista

observa que a família Malfoy sofre com as imposições de Voldemort e que o jovem Draco, ao fraquejar no momento de cumprir sua missão de matar Dumbledore, não é um assassino cruel. Draco vacila também no reconhecimento de Potter, Rony e Herminone quando são feitos prisioneiros, demonstrando seu descontentamento com as atitudes do Lord das Trevas. Embora Malfoy sirva a Voldemort, nota-se que ele não tem opção, pois é chantageado. Justifica-se, então, que na luta mortal travada em Hogwarts entre os Comensais, a Ordem da Fênix e a Armada de Dumbledore, Harry salve Draco duas vezes da morte.

Durante a leitura da série, pode-se notar que as descrições das personagens que optam pelo caminho das artes das trevas vão gradativamente revelando o porquê de suas atitudes. Desse modo, Rowling apresenta de forma racional o comportamento dessas personagens como motivado pelas condições sociais que enfrentaram na infância, na adolescência e, mesmo, na idade adulta. Com essa estratégia, a autora torna as personagens mais complexas e humanas. Elas revelam para o leitor que contêm em si o bem e o mal. Mesmo personagens éticas e corretas, como Dumbledore, cometem erros, muitas vezes movidas pela vaidade ou pela ambição. O que as define são as suas escolhas e a capacidade de rever seus erros. Entre essas personagens, a que mais surpreende durante o transcorrer da série é Snape. Agente duplo, a pedido de Dumbledore, Severo protege Potter em nome do amor profundo que sente pela sua mãe. O sentimento dele em relação ao protagonista é ambíguo e complexo, pois reconhece no jovem os olhos da amada e o aspecto físico de Tiago Potter que sempre desprezou. Somente no sétimo volume, Potter tem acesso às memórias desse professor e descobre que ele não matou Dumbledore por crueldade, mas a pedido do próprio diretor de Hogwarts.

A leitura de *A história sem fim*, de Michael Ende, permitiu aos alunos ampliarem seu horizonte de expectativa em relação aos dragões, com a apresentação de um Dragão da Sorte: Fuchur. Os dragões dessa espécie, conforme o narrador: “Não se parecem com os dragões vulgares, que se assemelham a serpentes monstruosas, habitam cavernas profundas, espalham um cheiro pestilento à sua volta e guardam tesouros reais ou imaginários”, são cobertos de “[...] escamas brilhantes, de madrepérola rosado e branco [...]”, e seus olhos cor-de-rubi brilham em “[...] sua cabeça de leão [...]” (ENDE, 1997, p.62). Esse animal mágico, uma vez salvo pelo protagonista Atreiu, torna-se auxiliar deste na missão de salvar a imperatriz Criança e, por consequência, o reino de Fantasia.

Também a leitura da obra *O hobbit*, de Tolkien, ampliou o horizonte de expectativa dos alunos, por meio da apresentação de um dragão ambicioso e, segundo eles, fascinante: Smaug, “[...] um enorme dragão vermelho-dourado [...]”, dotado de “[...] asas recolhidas como as de um morcego incomensurável [...]” (TOLKIEN, 1998, p.210), guardião de tesouros roubados que

acumulava em sua montanha pelo simples prazer de dormir sobre eles. Tanto o dragão da narrativa de Ende, quanto o da obra de Tolkien diferem dos apresentados por J. K., pois possuem capacidade de raciocínio e dialogam com seus interlocutores, tentando persuadi-los e manipulá-los. O de Ende é bondoso e ponderado, seu discurso visa ao bem da coletividade, o de Tolkien, de coração “[...] perverso e manhoso” (1998, p.219), à manutenção de sua riqueza e destruição dos inimigos. Esse dragão mágico possui também o poder de encantar seu interlocutor, dialogando por adivinhas, leva o protagonista Bilbo Bolseiro a dizer mais do que deveria.

O fascínio dos alunos pelo dragão Smaug advém justamente do perigo que ele representa e da vaidade que manifesta em seu discurso: “Eu mato onde quiser, e ninguém ousa resistir. [...]. Minha armadura é como dez camadas de escudos, meus dentes são espadas, minhas garras, lanças, o choque de minha cauda é como um raio, minhas asas, como um furacão, e minha respiração é a morte!” (1998, p.221). Como é dotado de tantos poderes, sua luta contra os homens do lago enalteceu as qualidades do protagonista Bard que o derrotou e, por consequência, foi apreciada pelos alunos.

A obra de Tolkien também permitiu, pela dialogia, uma melhor compreensão, pelos alunos, da expressão “Nunca faça cócegas em um dragão dormindo”, presente no brasão disposto na folha de rosto dos volumes que compõem a série Harry Potter. Em suas peripécias pelo covil de Smaug, o protagonista Bilbo, diante da dificuldade de conseguir fugir desse espaço sem ser morto, relembra provérbios ditos pelo seu pai: “Todo dragão tem seu ponto fraco” (1998, p.215). Após seu diálogo com o dragão, ao perceber que fora ludibriado, profere a seguinte frase que, posteriormente, transformou-se em provérbio: “– Nunca se ri de dragões vivos, Bilbo, seu tolo!” (1998, p.221). Por sua vez, os anões, amigos de Bilbo, discutindo sobre maneiras de se matar um dragão, afirmam que a opinião geral era de que “[...] pegar um dragão dormindo não era tão fácil quanto parecia e que tentar espetar ou aguilhoar um dragão adormecido tinha mais probabilidade de terminar em desastre do que um valente ataque frontal.” (1998, p.223). A dialogia com a série de J. K. está justamente na metáfora da luta frontal, do enfrentamento dos medos, conotando que não se pode dissimular as razões para a luta, nem deixar de considerá-las com seriedade: “fazer cócegas no inimigo”.

A atração que os dragões representam, bem como o mago Voldemort, advém do risco de morte que impõem aos heróis. Conforme José Paulo Paes (1990, p.19), retomando Jankélévitch, esse risco confere à narrativa de aventura uma paradoxal carga de atração e de repulsão, tanto para a personagem quanto para o leitor. Para o autor, o par antitético atração e repulsão parece ter raízes fundas na psique humana, já que o homem anseia por fazer o que mais teme. Mas, como não pode, na vida real, satisfazer seus anseios, os heróis enfrentam a um passo da morte

por ele e para ele as situações mais arriscadas. Testemunhar os heróis enfrentarem a morte produz tanto prazer no leitor, quanto vê-los escapar dela no último momento.

O livro-texto de Hogwarts ampliou também o imaginário dos alunos a respeito do unicórnio, definido por meio do seu verbete como: “[...] um cavalo branco-puro, dotado de um chifre, embora seus potrinhos nasçam dourados e se tornem prateados antes de atingir a maturidade.” (ROWLING, 2001, p.62(2)). Essa descrição informa também que o unicórnio evita contato com os humanos e permite “[...] mais facilmente uma bruxa do que um bruxo se aproximar dele e tem patas tão ágeis que torna difícil sua captura.” (2001, p.62(2)). Dessa forma, retoma-se, na facilidade de acesso das mulheres ao unicórnio, o mito da pureza feminina, pois conforme P. H. Simon (apud CHEVALIER; GHEERBRANDT, 1999, p.920), o animal somente pode ser tocado impunemente por uma virgem. O quinto volume da série amplia essa dialogia, por meio da apresentação na aula de Trato das Criaturas Mágicas de um unicórnio adulto e de um filhote que correspondem a essas descrições.

Harry Potter e a câmara secreta ampliou o imaginário dos alunos com a apresentação de um elfo doméstico, Dobby, diverso dos seres livres, belos, felizes e guerreiros de Tolkien. Dobby é constantemente humilhado pela família Malfoy, a qual serve como criado. O elfo, contudo, demonstra senso crítico e posicionamento político, pois discorda das atitudes dessa família e procura, mesmo sendo castigado, alertar Potter dos riscos que corre em Hogwarts. A contenção de sua tragédia pessoal ocorre na narrativa pelo seu jeito cômico e desastrado de fornecer ajuda, pois suas ações quase matam o protagonista, levando este a pedir ao elfo para não ajudá-lo. Ao término dessa narrativa, Potter, supostamente, devolvendo o diário de Riddle a Lúcio Malfoy, coloca em seu interior uma meia suja. Malfoy, sem perceber a intenção do jovem, ao abrir o diário, atira a meia e Dobby, ao apropriar-se dela, entende que seu amo o libertara, pois esse gesto, o de conceder uma peça de roupa a um elfo, significa que ele foi liberto. Por meio dessa personagem, há na narrativa uma denúncia a toda forma de opressão e de escravidão.

O lobisomem foi apontado por apenas um aluno, sua descrição não enalteceu característica alguma desse ser: “O lobisomem é um homem que vira lobo na lua cheia.” Justifica-se a ausência de características, pois na narrativa esse ser é apenas nomeado. No livro-texto de Potter, pode-se ler sobre os lobisomens, no verbete “Werewolf”, que são encontrados no mundo inteiro, embora sejam provavelmente originários do norte europeu: “Os humanos somente se transformam em lobisomens quando são mordidos. Não se conhece nenhuma cura para esse mal, embora o recente avanço no preparo de poções tenha, em certa medida, aliviado os sintomas mais graves.” (2001, p.62(2)). Essa descrição estabelece dialogia com o primeiro volume e, sobretudo, com o terceiro, *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, em que o professor favorito

de Potter, um dos melhores amigos de seu pai na juventude, R. J. Lupin, como o próprio nome sugere, ingere poções preparadas por Snape, com o objetivo de evitar, durante a lua cheia, a sua transformação em lobisomem. Esse professor foi contratado para a disciplina de Arte das Trevas ministrada aos alunos do terceiro ano. Como é benquisto pela maioria dos alunos, sobretudo por Potter, nota-se que, ao lado do verbete sobre lobisomens do livro-texto do protagonista, no qual se afirma que são feras assassinas, há a seguinte anotação feita por ele, com caneta preta: “nem todos são ruins.” (2001, p.62(2)).

Conforme o aluno, ao qual o primeiro volume não agradou, na Floresta havia: “[...] bichos bravos, diferentes...” Esse aluno demonstra que a presença desses animais, valorizados pelos colegas, não lhe agrada, por isso os define como “[...] bichos bravos”, referindo-se a selvagens, não domesticados. Ele rejeita justamente o que fascina aos demais: a liberdade que a vida selvagem na Floresta propicia a quem a habita e os riscos que seus habitantes conferem àqueles que adentram seu espaço.

Pela introdução de um elemento inusitado na edição do livro-texto, composto pela crítica de um aluno do primeiro ano ao trabalho “científico” de um bruxo-adulto pesquisador, Rowling permite ao jovem leitor refletir sobre seus conceitos prévios a respeito de livros compostos pela função metalinguística da linguagem, dicionários, enciclopédias, didáticos etc., concebidos em sociedade como portadores de “verdades” incontestáveis. Por consequência, as críticas do protagonista desautorizam o discurso formal, conceitual e valorativo manifesto por um adulto. Pela leitura da série, pode-se notar que as críticas de Potter, baseadas em seus conhecimentos empíricos, não são apenas cômicas, antes válidas. Assim, por projeção nessa personagem, o leitor eleva sua autoestima, pois percebe que, como o herói, também é capaz de produzir discursos válidos, inclusive reveladores de equívocos dos adultos. Como obra pós-moderna, o livro-texto questiona justamente as certezas absolutas, relativizando-as e mostrando que não há só uma verdade, mas outra possível e alternativa. Como composto por mais de um discurso, com visões de mundo diversas, esse livro caracteriza-se pela polifonia. O livro, por meio de seu discurso metaficcional, conduziu os alunos à outra reflexão acerca da representação, pois não se trata de um livro didático, voltado para uma disciplina, escrito por um pesquisador, antes de uma produção ficcional da escritora J. K. Assim, o que se apresenta não é de fato o que se vê: um livro-texto, porque apenas o representa, essa detecção pelos alunos produziu-lhes prazer, pois se instaurou sob a forma de um jogo reflexivo acerca de realidade e ficção/encenação.

De acordo com Edmir Perrotti (1986, p.84), a “[...] “encenação” cria no leitor uma distância crítica: ele sabe que o que lê é “ilusão”, “criação”. Com isso, o útil que está sempre presente na obra literária torna-se possibilidade e não certeza, na medida que sua referência é o

universo da ilusão [...]”. Justamente, o que a obra pós-moderna juvenil anseia, a literatura como superação do cotidiano, como catarse e não como doutrinação do destinatário.

Pode-se notar, então, que Rowling, em sua crítica aos livros metalinguísticos, manifesta por anotações irônicas de seu protagonista, aprovadas por uma personagem adulta, Dumbledore, e por uma editora, “Obscurus”, afasta-se das obras de Dupré, pois não se compromete com o projeto escolar de seu tempo, nem com uma visão adultocêntrica. A obra de J. K., ao apresentar o discurso do jovem aluno como válido, inclusive desautorizando afirmações do metalinguístico, produzido por um pesquisador, diminui o hiato entre os discursos provenientes de adultos e jovens, ainda, entre o formal e informal, o científico e empírico.

Os animais fantásticos presentes na saga de Rowling são atraentes para o jovem leitor. Essa atração justifica-se, pois os animais, Conforme Chevalier e Gheerbrant, em sua qualidade de arquétipo, representam camadas profundas do inconsciente e do instinto. Como aparecem com frequência nos sonhos e nas artes, os animais refletem as “[...] pulsões profundas do homem, de seus instintos domesticados ou selvagens. Cada um deles corresponde a uma parte de nós mesmos, integrada ou por ser integrada na unidade harmônica da pessoa” (1999, p.57). Justifica-se, então, que Voldemort se assemelhe a uma serpente e Tiago Potter, bruxo que recusou qualquer associação com as artes das trevas, sob a forma de animago, se transformasse em um cervo. Assim, como Harry Potter, ao conjurar, no terceiro volume da série, um Patrono – imagem defensora dos Dementadores (espectros que subtraem as esperanças e as alegrias de quem se aproximam, e sugam com um “beijo” a alma de suas vítimas), produzida por meio de um feitiço aliado a uma boa lembrança –, perceba que esse protetor assume a forma de um cervo: “[...] um animal envolto em luz [...]. Era fulgurante como um unicórnio.” (ROWLING, 2000, p.310(3)).

A associação entre pai e filho remete ao imaginário cristão. Segundo esse imaginário, aparecerá uma cruz entre as galhadas do cervo e ele se tornará a imagem de Cristo (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p.224). O cervo simboliza também, conforme Chevalier e Gheerbrant (1999, p.224), o anunciador da luz, aquele que guia os homens para a claridade do dia. Essa conotação pode ser observada na cena em que, no terceiro volume, Harry Potter consegue salvar a si mesmo, a Hermione e o padrinho, Sirius Black, dos Dementadores, conjurando, para tanto, um imenso cervo prateado, repleto de luz. Essa cena, por sua vez, remete a outra camada de simbologia do cervo, a do renascimento, dos ritmos de crescimento (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1999, p.223), pois a partir dessa cena, Potter renasce, ao sobreviver ao ataque, e tem a clarividência de uma revelação: a sua salvação está nas suas próprias potencialidades. Essa revelação foi manifesta pelos alunos que a associaram às performances das personagens: Bilbo, de *O hobbit*, Bastian, de *História sem fim*, Antonino, de

Castelo Rá-Tim-Bum, pois descobrem, no espaço da aventura, potencialidades das quais sequer suspeitavam porque verificam que, em suas lutas individuais, não podem contar com auxiliares, além de si mesmos.

Rowling, ao apresentar tanto animais ferozes, indomáveis, quanto domesticados e auxiliares, como o gato de Hermione, Bichento (personagem do terceiro volume), a coruja de Potter, Edwiges, e o rato muito velho de Rony, Perebas⁵⁴, representa-os em suas potencialidades como únicos e individuais. Como exemplo dessas características, pode-se observar a afirmação da personagem fabricante de varinhas, Sr. Olivaras, sobre a composição desses artefatos mágicos dotados de: “[...] pelos de unicórnio, penas de cauda de fênix e cordas de coração de dragão. Não há duas varinhas Olivaras iguais, como não há unicórnios, dragões nem fênix iguais.” (ROWLING, 2000, p.76(1)).

Mesmo os animais selvagens, quando domesticados por Hagrid, como o hipogrifo, Bicuço (personagem que aparece pela primeira vez no terceiro volume), são capazes de fornecer ajuda, desde que respeitados por quem deles se aproxima. Justifica-se, então, que na aula da disciplina de Trato das Criaturas Mágicas, os alunos, antes de se aproximarem desse animal, precisem fazer uma reverência.

Como característica própria dos contos de fadas, o animismo é um dos componentes da narrativa, assim, os objetos também são dotados de vontade própria e da capacidade de agir como os humanos. Exemplos podem ser vistos, no primeiro volume e demais da série, no Chapéu Seletor, dotado de sabedoria e dons mágicos que lhe facultam “ler” a mente de quem o coloca sobre a cabeça; no segundo volume, no Salgueiro Lutador, árvore que não tolera aproximações e guarda segredos; e no carro-selvagem dos Weasley que decide, após uma experiência traumática, em que quase foi destruído ao cair sobre o Salgueiro, ir morar sozinho na Floresta Proibida.

Os animais domésticos, na série, como geralmente são dotados de algum poder mágico, possuem personalidade própria, tomam decisões autônomas e conhecem, por antecipação, dados que seus donos ignoram. Um exemplo disso ocorre, no terceiro volume, na cena em que Bichento persegue Perebas obsessivamente para desgosto de Rony. O felino, antes dos jovens protagonistas, já sabia que o rato era um animago, um bruxo transformado por magia em uma forma animal. Posteriormente, Black faz essa revelação aos jovens: “– O gato não é maluco [...]. – É o gato mais inteligente que já conheci. Reconheceu na mesma hora o que Pedro era.”

⁵⁴ Os alunos criticaram a mudança do nome desse rato, denominado no primeiro volume de Pereba, para Perebas no segundo e terceiro volumes, achavam que se tratava de um descuido da tradutora. Optou-se, nesta tese, por manter o nome Perebas, pois presente em dois volumes.

(ROWLING, 2000, p.293(3)). Sirius afirma que conquistou a confiança do gato e, ao se comunicar com ele, assumindo também sua forma animago, a de um cão negro, conseguiu sua colaboração. O rato Perebas era o bruxo Pedro Pettigrew, um traidor da família Potter, responsável pela orfandade de Harry. Há anos, escondia-se na casa dos Weasley, sob a forma de rato, visando manter-se informado sobre o destino de Sirius, ao qual incriminara injustamente.

A transformação de um bruxo em animal, realizada também pela professora Minerva, no primeiro volume, foi associada pelos alunos à personagem Beorn, de *O hobbit*, que se transformava em um imenso urso negro, sendo denominado por Gandalf como “troca-peles” (TOLKIEN, 1998, p.114).

De acordo com Held (1980, p.106), o animal doméstico e familiar revela-se infinitamente precioso, seja ele um cachorro ou um pássaro de cores brilhantes, pois atua como o arauto da “boa nova” e do “chamado da aventura”. Os animais, em especial os domésticos, são atraentes para os jovens, porque estão presentes quando os adultos estão ocupados, sempre disponíveis e dispostos, pelo menos nos sonhos. O mundo animal é atraente, porque revela um universo de prazeres sem restrições que sempre encantou tanto os jovens leitores. As performances dos animais, motivadas pelo espontaneísmo, pela despreocupação, representam para o leitor: refúgio, desforra, pausa recreativa e compensadora. Essa pausa permite-lhe melhor enfrentamento do universo dos adultos, repleto de regras que deve assumir na proporção de suas forças.

Os animais em *A história sem fim* e *O hobbit* também são dotados de vontade própria e, pelo seu caráter, decidem em uma disputa de qual lado querem ficar. Em *Castelo Rá-Tim-Bum*, os animais não possuem relevo. Contudo, três entes, Mau, Sujo e Feio, que moram nos esgotos do Castelo, por meio do diálogo crítico que manifestam em relação às emoções e ações de Nino, auxiliam na composição da personalidade do jovem bruxo.

Em *Harry Potter e a pedra filosofal*, o “chamado da aventura” inicia-se, por meio das corujas que trazem a carta de Hogwarts até Potter. Como são impedidas, pelo Sr. Durley, de atingirem seu objetivo, outro ser animalesco assume seu lugar, a personagem Hagrid: “Um homem gigantesco estava parado ao portal. Tinha o rosto completamente oculto por uma juba muito peluda e uma barba selvagem e desgrehada, mas dava para ver seus olhos, luzindo como besouros negros debaixo de todo aquele cabelo.” (ROWLING, 2000, p.45(1)). No volume dois da série, esse chamado se efetiva por um carro que, pela capacidade de voar, aproxima-se dos pássaros. Além disso, uma vez solto na Floresta de Hogwarts, esse veículo torna-se “selvagem”.

Nas obras não escritas por J. K. e aproximadas pelos alunos ao primeiro volume da série Harry Potter, o “chamado da aventura” é diverso. Assim, em *O hobbit*, o papel de arauto é realizado pelo mago Gandalf, aproximado, pelos alunos, pelas características físicas e pela

sabedoria, a Dumbledore e Victor Stradivarius. Em *História sem fim*, o chamado da aventura é realizado pelo poder atrativo de um livro que cativa um tímido garoto em um sebo, levando-o a roubá-lo e se esconder com o objetivo de lê-lo sem interrupções. Contudo, nesse livro há um segundo chamado feito a Bastian: o de ingresso como personagem na narrativa. Esse chamado é realizado pelo protagonista Atreiu e seu Dragão da Sorte. No filme *Castelo-Rá-Tim-Bum*, o narrador Nino, cativa o jovem espectador pela promessa de contar-lhe uma história, enquanto o hipnotiza com uma pipa vermelha que voa e mergulha entre prédios. Seu cabelo, com uma mecha espetada, sinalizando a magia em seu sangue, foi aproximado pelos alunos aos de Potter.

Os animais na série Harry Potter diferem em suas caracterizações dos apresentados nas obras de Dupré. Nestas obras, os animais são representados como frágeis e dependentes dos seres humanos, simbolizando a criança frágil e desprotegida. Eles reforçam a imagem da incompetência da criança para cuidar de si mesma e justificam a intervenção do adulto. Enquanto protagonistas, graças à personificação, se conduzem como os humanos, mais especificamente como os jovens protagonistas. Assim, preocupam-se com o julgamento dos adultos, seus donos, são gratos a eles pelo amor e cuidado que lhes dedicam. Por saberem que são amados e bem tratados, estão sempre alegres e satisfeitos com a vida que levam, conotando dessa forma o mito do “jovem feliz”. Eles se comovem com o sofrimento humano e/ou de outros animais, dão conselhos a outros animais, procuram auxiliá-los e são capazes de julgá-los. Também são heróicos quando conseguem defender e/ou proteger os seres humanos, quando comparsas, se conduzem como modelo de companheiro leal, pois amorosos, curiosos, capazes de encontrar outros cães e/ou protagonistas perdidos no espaço da aventura, protegê-los e guiá-los no caminho de volta ao lar, estão sempre disponíveis para excursões, jogos e brincadeiras. Também, pela capacidade de dar conselhos a outros animais, atuam como suportes para o pedagogismo da autora.

Devido ao caráter moralizante das narrativas, os animais se dividem em “bons” e “maus”; os que são companheiros leais, obedecem aos seus donos, fornecem-lhes coragem, respeitam-nos e também a outros animais, e cumprem as suas obrigações; os que são desobedientes e/ou seguem a seus instintos, não respeitam nem a seus donos nem a outros animais.

Esses animais exemplares, embora determinados e companheiros inseparáveis de seus donos, pela fragilidade e necessidade de cuidados constantes, conotam os jovens heróis que necessitam de amparo dos “mais velhos”. Também servem de motivo para justificar as atitudes dos humanos. Essas atitudes, devido ao caráter moralizante das narrativas, definem o “bom” jovem ou adulto como aquele que trata bem os animais, porque os respeita e reconhece o seu valor; e o “mau” jovem ou adulto, o que não os respeita e os maltrata. As personagens tanto

adultas, quanto jovens exemplares são capazes de se comover com o sofrimento dos animais, mesmo quando eles são desobedientes.

Nas obras de Rowling, os animais ou são selvagens, entre os quais se incluem os míticos e medievais, ou domesticados. Os primeiros são temidos e evitados, exceto por Hagrid que os considera “interessantes”; os segundos, embora atuem como auxiliares, não exigem cuidados constantes, pois têm autonomia, são capazes de ir e vir livremente e de obter o próprio alimento. Pode-se ver um exemplo, no primeiro volume: “Edwiges voava para dentro e para fora da janela, quando queria. Era uma sorte que tia Petúnia não aparecesse mais para passar o aspirador de pó, porque Edwiges não parava de trazer ratos mortos para o quarto.” (ROWLING, 2000, p.80(1)). Esses animais também manifestam sua insatisfação com as decisões das personagens, ainda, realizam performances inesperadas, que surpreendem seus donos. Exemplo do primeiro caso ocorre em *Harry Potter e a câmara secreta*, em que a coruja Edwiges presa na gaiola, por determinação do tio de Potter, pia alto sob a forma de protesto, aborrecendo a família Dursley. Exemplo do segundo pode ser visto em *Harry Potter e a pedra filosofal*, quando no trem para Hogwarts, o rato Perebas surpreende seu dono, pois, geralmente apático e passivo, ataca inesperadamente a dentada do dedo da personagem Goyle, um dos amigos inseparáveis de Malfoy, que se aproximou de Rony para perturbá-lo, humilhá-lo e roubar os doces que Potter comprara.

Em relação às motivações para a eleição das obras de Dupré, ao se indagar os alunos, pôde-se detectar que havia a presença do adulto nas sugestões de leitura e na disponibilidade dessas obras que ele assegurava em casa. As sugestões do adulto também estavam representadas pelo vendedor na livraria que as apresentava ao jovem consumidor como indicadas para sua idade, de acordo com os ditames das editoras, quanto ao que agrada ao leitor juvenil. A recepção passava, então, pelo filtro de outros leitores, adultos ou não, que recomendam as obras. Esses leitores gozavam do prestígio de “formadores de opinião”, porque possuíam a confiança e a simpatia dos alunos. Quando questionados se as indicariam a alguém e por quê, responderam afirmativamente que as indicariam a amigos, primos, parentes e a todos que gostam de aventuras.

No que concerne à obra de J. K., proposta pela professora, a recepção também passa pela indicação de um adulto, contudo, segue caminho diverso. Segundo alguns alunos, seus pais e/ou responsáveis, ao notarem o interesse dos jovens pelo livro, começaram a questioná-los a respeito da narrativa, com as respostas que obtiveram, solicitaram a obra emprestada para leitura. Provavelmente, as aparições na mídia de comentários diversos também favoreceram a esse interesse. Os alunos, motivados pela curiosidade e o desejo de saber sobre o desenrolar da série,

também passaram a trazer para a sala de aula todas as informações obtidas na internet, inclusive questões respondidas pela própria escritora a outros jovens leitores.

Indagados se a indicariam a outros leitores, os alunos afirmaram que sim, mas somente aos que gostam de aventura e de “histórias de imaginação.” As respostas relacionadas à indicação de leitura, tanto da obra de Rowling quanto de Dupré, aparentemente banais, representaram um avanço para a interação entre os alunos, pois eles passaram a perceber o outro como diverso, por isso com gostos diferentes que merecem ser respeitados.

Pôde-se observar que os alunos associaram a obra de Dupré à aventura e não especificamente à fantasia, como o fizeram com a de J. K. Justifica-se essa associação, pois Dupré realiza em suas obras uma contenção da expansão imaginária do leitor. Essa contenção provém da nomeação dos espaços da aventura, geralmente, coincidentes com a do mundo empírico, e do discurso do narrador que interpreta, julga e comenta o que as personagens estão sentindo, impedindo-as de verbalizarem suas emoções. O discurso autoritário do narrador limita a presença de vazios na narrativa, resultando em restrição da interação comunicativa. Esse processo decorre do fato de a escritora construir as suas obras objetivando atender a um projeto estético pedagógico condutor de ideologias. Por sua vez, ao atender a esse projeto, Dupré transforma a aventura em pretexto para a transmissão de normas, impedindo a ampliação do imaginário por meio da leitura. Justifica-se, então, a classificação dos alunos, pois nas obras de Dupré o emprego da fantasia é contido, não possui caráter metafórico, apenas compensatório.

Essa contenção do imaginário impede que, por meio da leitura, o leitor seja introduzido em um outro mundo que não o da percepção comum. Justamente, é essa introdução em um outro universo que caracteriza a narrativa fantástica, conforme Held (1980, p.30). Esse universo, essencialmente construído sobre a linguagem, é percebido pelos alunos em *Harry Potter e a pedra filosofal*, cuja narrativa cria uma atmosfera de sonho, com a apresentação de situações e cenários fantásticos descritos de forma imaginativa: “Harry jamais imaginara um lugar tão diferente e esplêndido. Era iluminado por milhares de velas que flutuavam no ar sobre quatro mesas compridas, onde os demais estudantes já se encontravam sentados.” (ROWLING, 2000, p.103(1)), e sinestésica: “Na manhã do Dia das Bruxas eles acordaram com um delicioso cheiro de abóbora assada que se espalhava pelos corredores.” (2000, p.149(1)). O mesmo processo ocorre com as obras aproximadas pelos alunos a esta, escritas ou não por Rowling.

Segundo Edmir Perrotti (1986, p.77), decorre de uma proposta liberal para a cultura o apresentar de uma literatura para os jovens como sucedâneo do sonho, da fantasia, categorias negadas pela prática social em meio à crescente remodelação, pela qual passa a vida urbana.

Vale destacar que essas categorias não eliminam nas obras de J. K. a reflexão crítica, antes, pela aproximação e afastamento da realidade, convocam-na.

1.1 Analogias entre obras

Dando continuidade à primeira questão, solicitou-se dos alunos, no item 2 (*vide anexo 40 – questão 1*), que estabelecessem analogias entre a narrativa de Rowling e outros livros de histórias fantásticas, assinalando com “S” o trecho que se aproximasse e com “D” o que se diferenciasse. Os seguintes trechos foram apontados sem dificuldade como semelhantes: “Alice, bebe do líquido da pequena garrafa e fica muito pequenina...”⁵⁵; “Teseu entrou na caverna do Minotauro. Ele sabe que precisa lutar para salvar seus companheiros...”⁵⁶; “– Diziam que eu era feio, mas que fazer amiguinhos, um cisne nunca é bonito quando é pequenininho...”⁵⁷; “Ulisses não deve sentir medo dos espectros do Hades, ele precisa enfrentá-los para poder voltar para casa...”⁵⁸.

Os heróis mitológicos Teseu e Ulisses permaneceram no imaginário dos alunos leitores. O primeiro, graças à leitura da narrativa mítica *O Minotauro*, na versão de Márcia Villas-Bôas, inserida nos textos *Teseu* (1995, p.323-4) e *Ariadne* (1995, p.337-41), lidos em sala de aula, que também foi associada à obra *O Minotauro*, na versão de Monteiro Lobato ([197-?], p.377-475). O segundo, pela leitura de *Odisseia*⁵⁹ e *Ilíada*⁶⁰, ambas de Homero, além das versões de Villas-Bôas dispostas nos textos *Ulisses* (1995, p.417-421) e *Circe* (1995, p.530-546), lidos em sala de aula, em 1999, com 100% de aceitação. Em 2000, a leitura, em sala de aula, da versão de *Odisseia*, de Ruth Rocha, com 100% de aceitação, ampliou esse imaginário, por meio da releitura que essa escritora realiza e das ilustrações que dialogam com a narrativa.

Por meio de debates, buscou-se levar os alunos a um exercício de reflexão sobre o porquê dessas cenas se assemelharem à narrativa de J. K. As respostas referem-se ao feito de bravura do protagonista em prol da coletividade, como Teseu e Ulisses, Harry “[...] entra em lugares perigosos” para encontrar a Pedra; como o patinho de Andersen, Harry é “[...] meio magrela, de

⁵⁵ Paráfrase de uma cena de *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol (1997, p.19), obra lida por um aluno em 1998, com 100% de aceitação, e narrada oralmente por ele para a sala.

⁵⁶ Paráfrase de uma cena do texto *Ariadne* (In: VILLAS-BÔAS, 1995, p.341), lido em sala de aula.

⁵⁷ Trecho de uma música (In: COLEÇÃO DISQUINHO) apresentada para os alunos, em 1998, após a leitura do conto *O patinho feio*, de Andersen (1988, p.240-251).

⁵⁸ Paráfrase de uma cena do texto *Circe* (In: VILLAS-BÔAS, 1995, p.542), lido em sala de aula, em 1999, com 100% de aceitação.

⁵⁹ Obra lida por 49 alunos, em 1999, com 75,5% de aceitação.

⁶⁰ Obra lida por 50 alunos, em 1999, com 88% de aceitação.

cabelo espetado” e “[...] desprezado por todos”, mas como ele também “[...] descobre que tem valor.” O patinho feio, de Andersen, por sua vez, também foi associado, por uma aluna, à protagonista do conto popular *Bicho de Palha*⁶¹, registrado por Luís da Câmara Cascudo (Apud MACHADO, 1994, p.46-8): “[...] por baixo do disfarce tem uma moça linda.” Essa aluna completou: “[...] não é que o Harry é feio, é que não dão comida pra ele [os Dursley], e fica sempre mal vestido.”

O conto de Cascudo foi apresentado aos alunos com o objetivo de lhes propiciar ampliação de seu horizonte de expectativa. Divergindo das obras de Dupré, o conto de Cascudo apresenta a valorização da expressão popular, configurada pelo resgate de uma história retirada da literatura oral que circulava na região do Rio Grande do Norte.

A narrativa trata de uma jovem personagem feminina, ativa e determinada, capaz de levar a personagem masculina, o príncipe, a rever seus valores. Essa protagonista sofre como Harry, mas persiste em seu objetivo, provando que também tem valor. O texto se configura como uma versão popular do conto de fadas *A Gata Borralheira* ou *Cinderela*. Nessa versão popular, a protagonista torna-se conhecida como Bicho de Palha, devido a uma capa e a uma máscara desse material que utiliza. A capa e a máscara servem como proteção para a personagem que fugira de casa devido aos maus-tratos recebidos de sua madrasta. Graças a elas, a jovem pode manter o anonimato de sua procedência real, escapar da perseguição implacável e mortal dessa madrasta e, com o auxílio de uma boa e velha “fada madrinha” que, ao término da narrativa, é revelada como sendo Nossa Senhora, conquistar um belo príncipe.

A proximidade de *Harry Potter e a pedra filosofal* com os contos de fadas, como órfão que sofre com o estranhamento de sua própria família, assim como o patinho feio, Bicho de Palha, Cinderela, entre outras personagens, permitiu, por meio de debate, que os alunos refletissem sobre o valor da magia, pois nesses contos a resolução dos conflitos recai na performance mágica. Contudo, na narrativa de Rowling, embora a magia exista, os problemas não se resolvem somente por meio dela. As conquistas de Potter exigem demonstrações de caráter, esforço, persistência e planejamento: “Mágica era muito mais do que sacudir a varinha e dizer meia dúzia de palavras engraçadas, como Harry logo descobriu.” (ROWLING, 2000, p.117(1)). Para se aperfeiçoar, o herói precisa frequentar uma escola, assistir a inúmeras aulas, realizar tarefas, pesquisas, como qualquer aluno.

O afastamento da obra de Rowling dos contos de fadas, além de se efetivar pela dimensão do texto, pois aqueles geralmente são breves, também se revela nos sofrimentos dos

⁶¹ Conto lido em sala de aula, em 1999, com 95% de aceitação.

protagonistas, eles se ferem nos jogos de “Quadribol”, em acidentes, durante a busca pela Pedra Filosofal, dirigem-se à enfermaria, onde, embora recebam poções, sofrem com as dores da recuperação. O sofrimento na narrativa não é omitido e o advindo da morte de entes queridos é inevitável. Desse modo, segundo Corso e Corso (2006, p.266), a narrativa de Rowling, ao não apresentar complacência com o leitor, oferece-lhe boas doses de realidade misturadas à fantasia.

Justamente é o sofrimento, advindo da morte que produz orfandade e sentimentos de tristeza e solidão, que Potter e Bastian buscam superar em suas jornadas. Este protagonista, ao saciar-se com as Águas da Vida, resgata sua memória e sabendo quem era e a que lugar pertencia, nasce de novo. Esse renascimento assegura-lhe sabedoria, pois por meio dele compreende que no mundo há milhares de formas de alegria, mas todas se resumem à: “[...] alegria de poder amar.” (ENDE, 1997, p.382). Bastian, nesse processo, supera suas dificuldades relacionadas ao seu anseio de individuação, assim descobre sua própria identidade, tornando-se capaz não só de receber amor como também de fornecê-lo ao seu pai. Diante da transformação emocional do filho, o pai também desperta para a vida, renasce e observa que, vê-lo ao seu lado, é motivo de alegria e felicidade. Esses sentimentos, que advêm do renascimento, são os únicos capazes de anular a morte.

Em *Castelo-Rá-Tim-Bum*, embora a morte não seja mencionada, deduz-se que Nino seja órfão, pois é criado pelos tios. Embora seja amado e protegido por eles, sente-se solitário, “diferente” dos jovens de sua idade. Em sua busca por amigos, realiza também a descoberta de sua individualidade, sente-se valorizado, pois capaz de fornecer ajuda aos tios e, por isso, ser respeitado não só por eles, como também pelos amigos. Estes, por sua vez, ao auxiliarem-no em seu plano contra Losângela, aceitam tanto Nino como ele é, quanto sua família. Essa aceitação da diferença, que representa inclusão social, leva ao congraçamento, pois ao término da narrativa, os jovens são convidados para o baile no Castelo, em homenagem ao alinhamento dos planetas, onde dançam e se divertem muito.

Bilbo é solteiro e solitário, seus pais já faleceram, mas isso é aceitável, pois o hobbit é adulto. Satisfeito com a sua vida pacata, seus amigos se reduzem às pessoas do Condado. Ele ignora a diversidade. O espaço em que vive leva-o ao alheamento. Uma vez exposto à aventura, amplia seu círculo de amizades e conhecimentos. O hobbit renasce para outras realidades e esse despertar propicia-lhe a descoberta de suas potencialidades, enfim de sua identidade. Pode-se notar, então, que os temas apresentados, tanto pelos textos de Rowling, quanto pelos aproximados a sua produção, são atraentes não só para o jovem leitor, mas para todo aquele que se indaga acerca da existência humana.

Com a obra de Lewis, a associação se refere às “[...] provas”, feitos, que o protagonista Potter precisa realizar no espaço da aventura, em especial, na cena em que, durante a busca pela Pedra no subsolo de Hogwarts, desvenda, com a ajuda de Hermione, dois enigmas: o da garrafa que contém um líquido que permita ao herói passar pelas chamas negras, a fim de prosseguir em sua busca, e o da garrafa que contém um líquido que permita à heroína retornar para auxiliar Rony e buscar ajuda:

E para ajudá-lo, lhe damos quatro pistas:
Primeira, por mais dissimulado que esteja o veneno,
Você sempre encontrará um à esquerda do vinho de urtigas;
Segunda, são diferentes as garrafas de cada lado,
Mas se você quiser avançar nenhuma é sua amiga;
Terceira, é visível que temos tamanhos diferentes,
Nem anã nem gigante leva a morte no bojo;
Quarta, a segunda à esquerda e a segunda à direita
São gêmeas ao paladar, embora diferentes à vista.

(ROWLING, 2000, p.244(1)).

O objetivo de Harry Potter, ao desvendar esses enigmas, é o de identificar de qual garrafa deve beber um líquido que o auxilie em sua missão, assim, como Alice no espaço da aventura: “[...] não tinha nenhum *veneno* escrito nessa garrafa, por isso Alice resolveu provar.” (CARROLL, 1997, p.20). O relato dessa obra permitiu estabelecer dialogia com o texto “Alice entra no jogo de xadrez”, de Mônica Rodrigues da Costa, que compõe a obra *Vice-versa ao contrário*⁶², organizada por Heloísa Prieto. Os enigmas na obra de Rowling, apontados como atraentes pelos alunos, também foram associados aos da obra de Tolkien: *O hobbit* (vide anexo 20).

O único trecho indicado como diferente, pela maioria, foi o parafraseado da obra de Oscar Wilde, *O príncipe feliz*: “– Andorinha, andorinha leva esse rubi para aquela costureira, seu filho tem febre e ela não tem dinheiro para comprar laranjas...”⁶³. Segundo os alunos, “[...] nada a ver..., o do Harry é de ação”; “[...] do príncipe é mais pensamento.” Eles diferem as obras pelas performances desempenhadas por suas personagens. O protagonista da obra de Wilde, como é uma estátua, depende de uma andorinha que o ajude em sua missão de auxílio às pessoas, já Potter pode realizar, com um pouco de ajuda, performances de forma mais autônoma, pois dispõe de mobilidade. Além disso, pode-se notar que os alunos percebem que a narrativa de Wilde explora o fluxo de consciência do protagonista, sendo caracterizada como psicológica, “mais pensamento”, já a de Rowling definem como sendo de ação. Somente uma aluna afirmou

⁶² Obra lida em sala de aula, em 1998, com 100% de aceitação.

⁶³ Paráfrase de uma cena de *O príncipe feliz*, de Oscar Wilde (1996, p.59), obra lida por 42 alunos (41 em 1998 e 1 em 1999), na modalidade 2, com 92,8% de aceitação.

que eram semelhantes em “[...] uma coisa, os dois [protagonistas] ajudam os outros.” Em debate na sala de aula, os alunos afirmaram que Harry luta contra Voldemort também pelo bem da comunidade bruxa, mas entre suas razões, figura em primeiro lugar a própria sobrevivência, enquanto a personagem de Wilde, nesse exercício de solidariedade, abre mão aos poucos de sua existência, assim como sua comparsa, a andorinha. Justifica-se, então, para a maioria, o afastamento das narrativas.

Um aluno ainda questionou: “[...] e o Zezé [protagonista de *Meu pé da laranja lima*⁶⁴, de José Mauro de Vasconcelos]? Os dois são judiados [Harry e Zezé].” Essa associação remete às cenas das obras de Rowling e de Vasconcelos em que os protagonistas, face à incompreensão dos adultos e mesmo de jovens pertencentes à sua própria família, são maltratados.

Essa descrição de negociações conflituais acerca da aproximação entre obras que, por sua vez, advém da interpretação individual de cada um, aparentemente banal, representou um avanço nas relações sociais em sala de aula, pois permitiu que os alunos dialogassem entre si e concordassem, pelo menos em parte, com o outro ou discordassem dele também parcialmente, mas argumentando sobre o porquê disso. Nesse sentido, pode-se refletir sobre a afirmação de Antonio Candido, pois a literatura realmente permitiu que, no trabalho em sala, houvesse humanização dos leitores, pois os alunos passaram a perceber que as interpretações e visões sobre um livro diferem, porque a leitura de uma obra também é composta por aquilo que o leitor leva ao texto e não somente pelo que o livro nos oferece. Buscou-se mostrar-lhes que a leitura, quando feita individualmente, embora seja uma atividade solitária, pode ser compartilhada. Conforme Rildo Cosson (2007, p.28), a inserção do texto literário em uma sociedade, que acarreta o “[...] efeito de proximidade”, é resultante do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros.

As obras de Lobato, sobretudo, ampliaram essa dialogia, pois propostas para leitura, na modalidade 3, revelaram-se extremamente ricas por incorporar, em um movimento antropofágico, tanto elementos do folclore brasileiro e europeu, quanto das narrativas míticas. Esses elementos diferem de outras formas de anaforização interdiscursiva (alusões, citações, comentários etc.), porque, uma vez presentes no texto, remetem o leitor a uma espécie de memória transtextual, revelando o caráter dialógico da narrativa.

Na série de J. K., mais especificamente, nos dois primeiros volumes, esses elementos intertextuais podem ser observados nas ações desenvolvidas pelos jovens protagonistas. Essas ações remetem a outras desenvolvidas por personagens de narrativas diversas, como Perseu

⁶⁴ Essa obra, inserida na modalidade 3, foi lida em 1999, por 20 alunos, obtendo 80% de aceitação.

salvando Andrômeda, Héracles lutando contra a Hidra de Lerna e o cão Cérbero, e Tristão⁶⁵ cortando a língua do dragão, sendo, por descuido, envenenado por ela no cenário da luta, como Potter, no segundo volume da série, na luta contra o basilisco, e Ulisses, sendo reconhecido, como Harry, pela sua cicatriz.

Rowling, como Lobato, apropria-se também de forma antropofágica de elementos diversos do folclore europeu, das narrativas míticas, das fábulas etc. Esses elementos intertextuais foram gradativamente trabalhados em sala de aula durante quatro anos. Com esse trabalho, objetivou-se levar os alunos a construir uma *biblioteca vivida*, um lastro mínimo do conhecimento armazenado pela humanidade, para que pudessem se utilizar, durante a leitura, da memória transtextual, da memória de leituras anteriores e de dados culturais, e descobrissem as inúmeras leituras que um texto literário permite e o diálogo que ele estabelece com outros. Ao realizar essas operações cognitivas, o aluno se depara com o prazer que só o olhar de descoberta pode ofertar.

J. K., ao fundir em suas obras culturas diversas, conforme Miguel Rettenmaier, “costurando relatos, re-criando e transformando matérias vivas que pulsam separadamente nos diferentes mitos, tocando em tantos gêneros, em tantas histórias de tantos lugares e tempos diferentes, [...] possibilita a muitos olhares que se enxerguem nas aventuras de seu herói...” (2005, p.185). Dessa forma, essas aventuras, para o autor, acolhem, ao invés de segregarem, os leitores de várias partes do mundo. Justifica-se, então, o interesse inclusive dos jovens brasileiros, sobretudo, dos jovens assisenses, sujeitos da pesquisa que embasa esta tese.

Como se pode notar, a obra de Rowling apresenta uma revisão do passado, por meio de seus restos textualizados. O debate, em sala de aula, permitiu apontar esse mosaico, esse diálogo entre textos que estabelece uma nova relação na leitura. Assim, os dois primeiros itens da primeira questão permitiram observar que a intertextualidade substitui o relacionamento autor-texto pelo leitor e texto, situando o *locus* do sentido textual dentro da história do próprio discurso (BARTHES, 1977 e RIFFATERRE, 1984, apud HUTCHEON, 1991, p.166). Dessa forma, o trabalho desenvolvido esteve direcionado para o questionamento dessa dialogia, para a construção do conhecimento e para a reflexão sobre essa construção. A afirmação de Linda Hutcheon (1991), acerca de que uma obra literária já não pode ser considerada original, mostrou-se válida, pois para os alunos o primeiro volume da série e, posteriormente, os demais, obtiveram sentido e importância porque neles reconhecem discursos anteriores.

⁶⁵ Esse herói tornou-se conhecido pelos alunos em 2001, por meio da leitura da obra *Tristão e Isolda* (1990). Esta obra, pertencente à modalidade 2, foi lida por todos os alunos de 8ª série e obteve 100% de aceitação.

2. Outros labirintos: o espaço

A relação entre os textos e os leitores é a origem e o centro de uma das linhas que parecem mais promissoras do progresso futuro deste campo: a de entender as características dos textos como uma proposta de formação e ajuda ao leitor em seu itinerário de acesso à literatura como discurso social, que configura e expressa a experiência humana.

Teresa Colomer⁶⁶

Na narrativa, as jovens personagens têm medo de adentrar a Floresta, justamente porque esta guarda segredos, abriga seres e animais fantásticos. Além disso, suas árvores em profusão impedem a completa visão enquanto se caminha por ela, suas ruelas são estreitas e seus caminhos labirínticos. Contudo, também sentem atração pelos seus mistérios e segredos. Dessa forma, transpor os limites da Floresta configura-se como um rito de passagem, ao retornar desse espaço, os heróis voltam mais sábios, acrescidos pela revelação de alguns segredos, e fortalecidos, pois sobreviveram a seus grandes desafios.

De acordo com Chevalier e Gheerbrant, a floresta remete ao mistério ambivalente que produz de forma concomitante “[...] angústia e serenidade, opressão e simpatia, como todas as poderosas manifestações da vida.” (1999, p.439). Justifica-se, então, que, na narrativa, a Floresta seja fonte de medo para os alunos de Hogwarts, pois embora ofereça paz e tranquilidade, também representa um local em que se correm riscos, sobretudo, à noite. É nesse horário que Quirrel, no primeiro volume, suga o sangue do unicórnio. Assim, a Floresta também aparece na narrativa como local da dissimulação, do disfarce, do encobrimento e das práticas do encantamento, únicas que justificam o fato dele conseguir aprisionar o unicórnio. A Floresta Proibida configura-se como um umbral que separa o espaço permitido do proibido. Transpassar esse umbral pode significar para o herói não retornar mais e sentir-se preso a um labirinto ambíguo que, embora, situado no espaço aberto, apresenta-se, pela profusão de árvores e plantas, como fechado. Justamente, esse espaço exerce sobre as personagens uma grande atração.

Como guardião do espaço que separa essa Floresta dos jardins de Hogwarts, situa-se uma árvore com vontade própria, o Salgueiro Lutador que, no segundo volume da série, reage violentamente quando Rony e Potter caem com seu carro voador sobre seus galhos. Para Borelli, “[...] essa árvore parece anunciar o mundo inusitado e perigoso à espera daqueles que

⁶⁶ COLOMER, 2003, p.386.

ultrapassarem o limiar.” (2006, p.149). Esse Salgueiro esconde em suas raízes um túnel subterrâneo que conduz, no terceiro volume da série, as personagens a uma casa abandonada. Nesse volume, sabe-se que foi posto ali, justamente, para proteger o local de acesso ao abrigo de um aluno que se transformava em lobisomen na lua cheia: Lupin. Essa revelação sobre o Salgueiro de que dispõe de um conhecimento que muitos em Hogwarts ignoram, resgata o simbolismo da árvore associada à vida, pois esta tem o poder de estabelecer um vínculo entre a terra, na qual aprofunda suas raízes, e o céu, ao qual alcança ou toca com a sua copa (CHEVALIER E GHEERBRANT, 1999, p.439). Dessa forma, deduz-se que esse Salgueiro domina tanto os segredos do túnel, quanto as razões para a sua existência. Além disso, atuando como uma demonstração do poder que as árvores possuem, ele serve de alerta metonímico aos alunos de Hogwarts do que podem esperar das outras árvores da Floresta.

Em *Harry Potter e a câmara secreta*, a imagem da Floresta, como local de elementos surpreendentes e de risco para seus viajantes, será intensificada pela imensa aranha que habita seu centro, a idosa Aragogue, líder de uma colônia: “E do meio da teia enevoadada em forma de cúpula, emergiu lentamente uma aranha do tamanho de um filhote de elefante. Havia fios cinzentos na pelagem do seu corpo e nas pernas negras, e cada olho, em sua feia cabeça provida de pinças, era leitoso. A aranha era cega.” (ROWLING, 2000, p.234(2)). O verbete referente à acromântula, do livro-texto de Potter, estabelece dialogia com esse volume na definição dessa aranha como monstruosa, dotada de oito olhos e de fala humana. Afirma-se que, embora existam boatos sobre uma colônia desses animais na Escócia, esses não foram confirmados. A expressão “não foram confirmados” aparece assinalada com um “x”, seguida pelo comentário do protagonista: “confirmado por Harry Potter e Rony Weasley.” (ROWLING, 2001, p.23(2)). O comentário se refere à constatação pelos jovens da colônia de Aragogue na Floresta de Hogwarts.

A Floresta como local do desafio, abrigo da aventura, da magia e do “bestiário fantástico”, para Borelli (2006, p.151), assume o papel de cenário da paisagem fundamental que conduz Potter e seus amigos a confirmarem suas funções como personagens da narrativa.

Nos livros aproximados pelos alunos a *Harry Potter e a pedra filosofal*, pode-se notar que em *O hobbit*, durante a jornada do grupo aventureiro, as florestas nas imediações das montanhas fornecem abrigo em suas clareiras. Em uma dessas florestas, são as árvores que os protegem dos ataques de lobos e orcs. Uma vez no topo dessas árvores, eles são salvos pelas águias que os conduzem aos seus ninhos e depois os libertam. No centro de uma das florestas, encontra-se a casa de Beorn que os abriga e alimenta. Contudo, também há, na narrativa, a Floresta das Trevas

que, configurada sob a forma de labirinto, afasta-se do papel de proteção e representa o desafio que leva Bilbo e os anões a provarem seus valores.

Em *A história sem fim*, a floresta apresentada, antes da entrada de Bastian na narrativa, é o local que abriga inúmeros seres e animais de diferentes espécies. Após a chegada desse protagonista, ele cria a Floresta Virgem, por ele denominada Perelim, a partir de um grão de areia que a imperatriz Criança lhe fornece. Trata-se de uma floresta noturna que exerce o papel de acolhimento, Bastian deita-se sobre uma imensa flor vermelha no ponto mais alto para avistar sua criação e descansar: “[...] como se estivesse no cesto da gávea de um navio.” (ENDE, 1997, p.189). A floresta fornece-lhe alimento e aconchego, contudo, durante o dia desaparece para ceder lugar ao deserto multicolor, este por sua vez desaparece à noite para que a floresta renasça com a mesma intensidade e profusão de plantas. Nesse processo, o leão Graograman, Senhor do Deserto das Cores, morre petrificado, renascendo quando o dia amanhece. Deserto e floresta são na narrativa os dois lados do mesmo processo, se a floresta dominasse tudo, conforme Bastian explica a Graograman, ela “[...] devoraria tudo e se asfixiaria a si mesma.” (1997, p.204). A floresta e o deserto são ambíguos, pois sinônimos de vida e morte, também simbolizam, como a Floresta Proibida e Hogwarts, angústia e serenidade, opressão e simpatia. Tanto a Floresta Virgem, quanto o deserto fornecem a Bastian uma forma de lidar com presença e ausência, morte e nascimento, enfim com o ciclo natural da vida.

Em *Castelo Rá-Tim-Bum*, não há floresta. O único cenário que se aproxima de uma selva é o da cena inicial do filme em que a pipa sobrevoa os prédios da grande cidade. Contudo, ao redor do castelo há muitos jardins e árvores que, pelo cinturão verde que constituem, remetem à ideia de proteção e de equilíbrio. Na copa de uma das árvores desses jardins fica presa a pipa que permite a Nino realizar seu desejo de encontrar amigos da sua idade. Assim, a árvore atua como facilitadora da realização dos desejos do protagonista, conotando que ela domina os segredos mais íntimos que habitam o coração dele.

Aragogue permaneceu no imaginário dos alunos que a aproximaram tanto das aranhas falantes que atacam Bilbo e seus amigos anões na Floresta das Trevas: “[...] criaturas detestáveis estavam conversando. Suas vozes tinham um som fino, estridente e chiado [...]”. (TOLKIEN, 1998, p.152), quanto do imenso ente falante Ygramul que assume a forma de uma aranha: “[...] de patas longas, numerosos olhos ardentes e corpo grande, recoberto de uma pelagem escura e felpuda” (ENDE, 1997, p.62), para lutar com o Dragão da Sorte, preso em sua teia. Esse ente era constituído por “[...] uma quantidade infinita de pequenos insetos de cor azul-acinzentada, que zumbiam como vespas encolerizadas e, num enxame espesso, adotavam constantemente novas formas.” (ENDE, 1997, p.63). De acordo com Held (1980), os insetos, no caso as aranhas e as

vespas que compõem Ygramul, agradam ao jovem leitor, pelo par antitético atração/repulsão que representam.

Há também na Floresta Proibida, no segundo volume da série Harry Potter, a presença de um elemento contemporâneo, pois nela reside o carro da família Weasley que fugiu de seus donos e se tornou selvagem. Esse carro salva os protagonistas, Harry e Rony, de serem devorados pelos filhos e filhas de Aragogue, quando os jovens a procuraram a fim de obterem respostas acerca do monstro que habita a Câmara Secreta – o basilisco –, único, aliás, temido pelas aranhas. Novamente, o livro-texto de Potter estabelece dialogia com o segundo volume, pois, após a definição desse monstro, aparece uma anotação do protagonista que nega a afirmação acerca da inexistência de registros de basiliscos na Grã-Bretanha nos últimos quatrocentos anos, com a seguinte frase: “é o que você pensa.” (ROWLING, 2000, p.25(2)).

Pode-se notar que a Floresta Proibida, como local da história fantástica é constituída por uma síntese, um amálgama. Nela, encontram-se elementos geográficos e culturais. Além disso, como representa a paisagem afetiva, pois possui elementos primeiros associados à infância que alimentam o imaginário do homem, ela se torna paisagem imaginária que reúne os desejos e as nostalgias do leitor de qualquer idade (HELD, 1980, p.79).

Como se pode observar, as árvores possuem central importância em todas as narrativas. Pela ideia de local onde se abrigam os ninhos dos pássaros, as árvores remetem ao conceito de proteção. Assim, como a ilha, o barco, a água, a casa, a floresta, a caverna, todos esses espaços, constituintes das narrativas mencionadas pelos alunos, exercem o mesmo papel: o de isolar os protagonistas do mundo conhecido, do meio social, do “exterior” e levá-los às origens, aos primeiros elementos da paisagem imaginária da infância que remetem, segundo Jacqueline Held (1980, p.82), à ideia do redondo, do abrigo, do retorno à posição fetal, à mãe. E remetem, ainda, à ideia da viagem como condição da aventura e do sonho. De acordo com Jacqueline Held (1980, p.78), a paisagem imaginária tem origem na nostalgia, em nosso lugar de infância real e nos elementos naturais de que tivemos vontade. Desse modo, ela reúne também os desejos e nostalgias tanto do leitor adulto, quanto do jovem. A paisagem afetiva, por possuir a dialética aventura-proteção, perigo-segurança, é atraente para o leitor.

A Floresta Proibida, ao congregar elementos míticos, medievais e contemporâneos, configura-se como espaço híbrido, repleto de segredos, armadilhas, seres e animais fantásticos que oferecem risco de vida, justamente por isso, atraentes para os jovens leitores. Ao revelar-se híbrida, essa Floresta atua como metonímia do processo de criação da narrativa que, embora ficcional, incorpora em seu interior gêneros textuais diversos. Assim, pode-se observar em *Harry Potter e a pedra filosofal*, a presença de letras de músicas, cantadas pelos alunos de Hogwarts na

festa de abertura do ano letivo e pelo Chapéu Seletor durante a distribuição dos alunos nas quatro Casas que compõem Hogwarts; de textos epistolares, como cartas e bilhetes; utilitários, como listas de materiais, uniformes e livros escolares; publicitários, dispostos em placas de estabelecimentos do Beco Diagonal; informativos, como os que compõem os livros dos alunos, as receitas das poções, o verso dos cartões que acompanham um doce no formato de um sapo de chocolate; jornalísticos, nas matérias do *Profeta Diário* etc.

Nesses textos, nota-se ainda o hibridismo de estilos. Desse modo, o aviso instrucional do banco Gringotes, sobre como seus clientes devem proceder, aparece sob a forma de um ameaçador poema com rimas externas e internas que também remete a um enigma: “Entrem, estranhos, mas prestem atenção/Ao que espera o pecado da ambição/Porque os que tiram o que não ganharam/ terão é que pagar muito caro,/Asssim, se procuram sob o nosso chão/Um tesouro que nunca enterraram,/Ladrão, foste avisado, cuidado,/pois vai encontrar mais do procurou.” (ROWLING, 2000, p.66(1)). Essas ameaças, por sua vez, acabam relativizadas pela notícia, do *Profeta Diário*: “Prosseguem as investigações sobre o arrombamento de Gringotes, ocorrido em 31 de julho, que se acredita ter sido trabalho de bruxos e bruxas das Trevas desconhecidos.” (2000, p.124(1)).

O hibridismo na obra congrega elementos de diferentes campos, retomando a expressão de Pierre Bourdieu. Dessa forma, o campo cultural da literatura juvenil dialoga nas fronteiras entre literatura, cultura oral, cultura popular de massa, mídias e cotidiano vivido pelo receptor. A literatura juvenil ao congregar essa composição multicultural, conforme Colomer (2003, p.121), permite ao jovem leitor compreender a diferença cultural de nossas próprias sociedades. Como na obra de J. K. não há hierarquia entre os diferentes gêneros textuais e as diversas culturas, ela faculta ao leitor observar que na sociedade existem diferentes manifestações culturais e todas são válidas.

Hogwarts também se configura de forma ambivalente, pois em seu interior há risco e conforto, permitido e proibido como: “[...] o corredor do terceiro andar do lado direito [...]” (ROWLING, 2000, p.112(1)), a simpatia e a opressão, a amizade e a inimizade, a paz e o tormento, este imposto, geralmente, por adultos injustos e amargurados, mas também por outros jovens. Seus fartos banquetes tranquilizam e saciam o corpo, seus enigmas, escadas que mudam de lugar, quadros com imagens que não se fixam, portas que levam a lugar algum, salas que aparecem e desaparecem sem deixar vestígios, angustiam, mas também fascinam porque, sob a forma de um jogo, solicitam resoluções de seus moradores. As descrições de Hogwarts revelam-no como um espaço hiperbólico, antítese da casa dos Dursley, pois não imobiliza, aliena, antes, como é mutante, evita o tédio e a mesmice:

Havia cento e quarenta e duas escadas em Hogwarts: largas e imponentes; estreitas e precárias; umas levavam a um lugar diferente às sextas-feiras; outras com um degrau no meio que desaparecia e a pessoa tinha que se lembrar de saltar por cima. Além disso, havia portas que não abriam a não ser que a pessoa pedisse por favor, ou fizesse cócegas nelas no lugar certo, e portas que não eram bem portas, mas paredes sólidas que fingiam ser portas. Era também muito difícil lembrar onde ficavam as coisas, porque tudo parecia mudar frequentemente de lugar. As pessoas nos retratos saíam para se visitar e Harry tinha certeza de que os brasões andavam. (ROWLING, 2000, p.116(1)).

Hogwarts é atraente para os alunos, pois repleto de passagens secretas, escadarias tortuosas, locais de difícil e/ou proibido acesso, monstros, fantasmas, quadros com representações pictóricas que falam, manifestam opiniões, presenciam acontecimentos, atuam como auxiliares e, como esfinges, guardam passagens que só serão abertas aos transeuntes que souberem a resolução do enigma: a senha. Como a Floresta Proibida, Hogwarts é essencialmente uma síntese, um amálgama de vários outros lugares interessantes, presentes em diversas narrativas fantásticas e aventurecas. Além disso, esse espaço representa a “paisagem afetiva”, pois se configura como o lugar da infância e da adolescência. Trata-se de um lugar mítico, idealizado, visto por meio de um prisma dos sentimentos, das lembranças, de todos os seres que, ao longo dos anos, o leitor encontrou ou na vida real ou na ficção e amou. Logo, Hogwarts faz sonhar tanto porque encarna e magnifica as aspirações dos jovens leitores que declaram: “[...] voar com vassouras para agarrar a bola, uma escola de bruxaria e ainda perambular à noite sem ninguém te ver, é demais!”, como também porque apresenta o que esse leitor encontra inconscientemente, além dos temas maiores da paisagem imaginária da infância.

A escola, além de reunir geograficamente o castelo, o porão, o subsolo, contendo criaturas terríveis, a floresta, o lago, todos cenários propícios às condições da aventura, ao rito de passagem e ao do sonho, ainda, apresenta outros temas míticos na exploração de receptáculos em suas diversas formas e componentes, sempre ligados à ideia de segredo; livros proibidos que, na calada da noite, no interior de uma imensa biblioteca, sussuram e, quando abertos, soltam gritos terríveis; armários, contendo segredos e/ou monstros como o “bicho-papão”; portas trancadas ou inacessíveis e/ou vigiadas por guardiões.

O castelo-escola é ambíguo, pois, ao mesmo tempo, apresenta-se como fonte indissociável de satisfação e angústia, segurança e inquietude. Essa ambiguidade está metaforicamente representada no teto do salão utilizado para festas, comemorações e refeições que, embora se situe no espaço interno da escola, por “encanto”, reflete o externo: “[...] Harry olhou para cima e viu um teto aveludado e negro salpicado de estrelas. [...]. Era difícil acreditar que havia um teto ali e que o Salão Principal simplesmente não se abria para o infinito.” (ROWLING, 2000,

p.104(1)). Mal conhecido pelo aluno calouro, Hogwarts, quando protege, o faz sempre de maneira difusa. Ora, o jovem leitor aprecia essa mistura de medo e de segurança que o prazer de ler lhe proporciona, pois mesmo quando Harry sofre, por meio da projeção imagética, esse leitor participa desse sofrimento, partilha de suas angústias e de seus medos, no entanto, permanece a salvo. A aventura em Hogwarts é marcada pela imprevisibilidade produzida pelo risco, mas também pelo tragicômico da existência humana que é apreciado pelo leitor e manifesto por um aluno: “Ser um livro engraçado e ao mesmo tempo um pouco triste.”

Nesse universo escolar, embora se apresente um espaço marcado pela densidade do perigo, este jamais elimina, apesar dos problemas e até sofrimentos, o riso. Por isso, a escola é atraente, rompe com a mesmice, com a rotina, com o dia a dia convencional, com a segurança e com o tédio. Utilizando-se da estratégia do suspense, Rowling, explora o medo e o desejo de saber do leitor. Assim, ele não consegue parar de ler enquanto não vê resolvida a situação em suspenso.

Hogwarts também se aproxima da simbologia da árvore associada à vida. Dotado de uma estrutura ambígua que se aprofunda no subsolo, guardando inúmeros segredos, câmaras secretas e porões, o castelo dispõe de altas torres que o elevam ao céu, conferindo-lhe uma sabedoria que nem mesmo Dumbledore conhece totalmente. Entre suas capacidades mágicas, está a de gerar uma sala, denominada Precisa, contendo todos os meios de que alguém necessita, conforme afirma Dumbledore ao diretor da escola Durmstrang:

– Ah, eu nunca sonharia em presumir que conheço todos os segredos de Hogwarts, Igor [...]. Ainda hoje de manhã, por exemplo, a caminho do banheiro, virei para o lado errado e me vi em um aposento de belas proporções que eu nunca vira antes, e que continha uma coleção realmente magnífica de penicos. [...]. É possível que só esteja acessível às cinco e meia da manhã. Ou talvez só apareça com a lua em quartil ou quando quem procura está com a bexiga excepcionalmente cheia. (ROWLING, 2001, p.331(1)).

A escola também reconhece aqueles que são fiéis aos seus ideais e fornece ajuda aos que a ela recorrem. No segundo volume, ela protege seu diretor que, diante das assinaturas de conselheiros, os quais solicitam seu afastamento do cargo, pois chantageados por Lúcio Malfoy, afirma a este seguidor de Voldemort: “[...] você vai descobrir que só terei *realmente* deixado a escola quando ninguém mais aqui for leal a mim.” (ROWLING, 2000, p.224(2)). Justifica-se, então, que, no sétimo volume, Dumbledore, mesmo depois de morto, passe a ocupar, como outros antigos diretores de Hogwarts, um quadro em sua antiga sala, com o qual Potter dialoga na cena próxima ao final da narrativa. A fidelidade dos alunos, em Hogwarts, a esse ex-diretor é manifesta pela Armada que leva o seu nome.

Os desafios dos espaços labirínticos de Hogwarts amedrontam, a princípio, os protagonistas calouros, mas, ao longo das peripécias, sucessivamente narradas, estes vão adquirindo competência. Essa competência, produzida pela aquisição de um determinado conhecimento mágico e empírico, como reconhecer espaços e nomeá-los no interior da escola, encontrar passagens secretas, diferenciar animais, plantas e feitiços que representam perigo dos que não o representam, é útil. A utilidade advém tanto do fato de os protagonistas poderem lidar com seus medos no espaço da aventura e descobrirem meios para contorná-los e vencê-los, quanto de lhes conferir estatuto em Hogwarts e no retorno ao lar. Mesmo que, no caso de Harry, a família Dursley passe a temê-lo, no seu retorno de Hogwarts, e não a admirá-lo, esse pequeno afastamento dos parentes, representa certo alívio para o herói da opressão que vivencia ao lado deles.

O ingresso dos protagonistas nos subsolos de Hogwarts em busca da Pedra metaforiza a busca que se processa no interior do indivíduo. Conhecer o “outro lado” desse castelo conota o anseio de ter capacidade de ver o mundo de outro ângulo e, de posse desse poder, conseguir também ser visto de outra forma pelas pessoas com as quais se convive. De acordo com Karin Volobuef (1999, p.46-7), o objetivo de uma busca é desenvolver uma forma de vencer o conflito entre os anseios dos indivíduos e as imposições do mundo concreto ao redor.

O leitor implícito é induzido a passar pelo mesmo tipo de experiência vivenciada pelos protagonistas. Ele é levado a avaliar formas e conteúdos diferentes e, baseando-se nessa visão da multiplicidade, reflexo da amplitude e diversidade do mundo, e do universo, formar-se e aperfeiçoar-se. Assim, ao lado da autoridade afetuosa de alguns adultos, como Dumbledore e a professora Minerva, há também a agressiva do professor Snape e do zelador Filch, contudo, nenhuma é acatada pelos heróis como absoluta, pois as personagens não dependem exclusivamente desses adultos, como ocorre nas obras de Dupré, ainda, percebem a incoerência de suas atitudes e as questionam. Se as regras absurdas e rígidas de conduta, que existem no lar do protagonista situado à rua dos Alfeneiros, geram tédio e mesmice, advém justamente disso a necessidade de partir para romper com o *status quo* em busca de emoções e aventuras que promovam competência. Desse modo, pode-se deduzir que Hogwarts aproxima-se e afasta-se da casa dos Dursley, nessa escola também existem adultos que impõem regras incoerentes e parciais, mas também há os que apoiam e motivam o protagonista à realização de performances favoráveis ao seu desenvolvimento.

Hogwarts contém elementos atraentes e cativantes para o jovem leitor que vivencia lutas diárias com seus medos e tédios, enquanto anseia adquirir um poder que confira libertação das opressões e normas dos adultos. Identificando-se com o herói ou grupo heróico, o leitor

implícito adentra o labirinto e o espaço no centro dele, reservado somente ao iniciado, àquele que, por meio das provas de iniciação metaforizadas nos desvios, demonstrou ser digno de chegar à revelação misteriosa. Uma vez atingido o centro, segundo Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1999, p.531), o iniciado está introduzido nos mistérios. Ao término da leitura, o leitor implícito acredita ter adquirido competência, pois conhece todos os mistérios revelados ao iniciado.

De acordo com Regina Zilberman (1984, p.132), a fantasia é o setor privilegiado pela vivência do livro infantil e juvenil. De um lado, porque aciona o imaginário do leitor e, de outro, porque é o cenário em que o herói resolve seus dilemas pessoais ou sociais. Consequentemente, não é a saída que coloca o herói perante o mundo, mas a sua volta. Dessa forma, se a saída é provocada pelo reconhecimento de uma deficiência simbólica, a chegada, o retorno, coloca o herói perante o mundo.

Pode-se observar que, na narrativa, a aventura vivenciada pelo grupo heróico, sobretudo por Harry Potter, revela que os jovens são capazes de demonstrar competência, adentrar o centro do labirinto, localizado no subsolo de Hogwarts e, assim, superar suas deficiências simbólicas, tornando-se capaz de alterar sua condição existencial. Essa aventura inicia-se com uma saída proibida, relacionada a um segredo interdito, dentro de um mundo escolar, situado no cotidiano mágico, para uma região do desconhecido. Nesse espaço, encontram-se fabulosas forças que propiciam a Potter a obtenção de uma vitória, mesmo que provisória. O retorno dessa misteriosa aventura confere o poder ao herói e ao grupo heróico, formado pelos seus comparsas, de ter obtido benefícios para si e para os seus semelhantes: a Casa Grifinória e o universo bruxo.

Há na narrativa a obtenção de um poder no retorno da aventura. Assim, graças às performances desenvolvidas pelos protagonistas, eles são sancionados positivamente, adquirindo uma competência que antes não possuíam. Desse modo, os heróis obtêm sabedoria e equilíbrio provisório, além de um novo olhar a respeito do mundo, pois passam a concebê-lo sob uma nova perspectiva. Os heróis, Ronald Weasley, Hermione Granger e Harry Potter, conseguem efetuar um resgate: o da Pedra, dessa forma, obtêm para si e para o grupo a que pertencem reconhecimento. Este é manifesto respectivamente por Dumbledore, ao final da narrativa, durante a realização do banquete comemorativo de final do período letivo: “– ... pelo melhor jogo de xadrez presenciado por Hogwarts em muitos anos [...]”; “– [...] ... pelo uso de lógica inabalável diante do fogo” [...]; “– Pela frieza e excepcional coragem [...]” (ROWLING, 2000, p.260-1(1)). Desse modo, a narrativa se encerra de forma circular, respondendo às angústias verbalizadas por Potter e Rony, no início da diegese, sobre o medo de não possuírem competência e decepcionarem aqueles que neles projetam seus sonhos e expectativas.

O equilíbrio provisório advém da estratégia da autora em optar pela narrativa seriada. Assim, ao término do primeiro volume, permanecem alguns vazios sobre: o destino de Voldemort, o porquê do assassinato dos pais de Potter e da expulsão de Hagrid de Hogwarts. A cada volume, os ataques desse Lord e de seus representantes instauram novas lacunas que só serão respondidas com a leitura dos próximos volumes. Contudo, vale destacar que, embora Rowling, por motivos publicitários, opte pela serialização, ela não atém sua produção ao completar de lacunas, antes, a cada volume, a narrativa ressignifica ações de determinadas personagens, por meio de revelações parciais das razões que as movem, de suas histórias pessoais e/ou de suas famílias, aprofundando questões e tornando a sua associação aos outros volumes, por meio da memória, mais complexa. De forma homeopática, J. K. problematiza e aprofunda seus temas, pois anseia que sua apresentação seja proporcional à idade de seu leitor modelo, projetado como de mesma idade de seu protagonista. Justifica-se, então, que, só ao término do quinto volume, Potter saiba da existência de uma profecia acerca de seu destino, que lhe solicita uma ação determinante, pois o revelará ou como assassino de Voldemort ou como sua vítima, já que somente um pode sobreviver. Por sua vez, o sexto volume revela que o diário de Riddle era, de fato, uma Horcrux, contendo uma parte da alma de Voldemort. Como a sua alma foi dividida em sete partes, sendo seis guardadas em objetos e uma mantida com o vilão, deduz-se que a luta entre ele e Potter remete à simbologia do número sete, pois, somente com a eliminação desses fragmentos de alma, atinge-se a unicidade no universo bruxo.

No sétimo volume, entretanto, Potter descobre que a profecia possui outro desdobramento: “[...] nenhum poderá viver enquanto o outro sobreviver... [...]” (ROWLING, 2003, p.679). Dessa forma, com a morte de Snape e o acesso às lembranças desse professor, o protagonista percebe que Voldemort criou outra Horcrux sem perceber, pois ao atacá-lo ainda bebê, com o contrafeitiço, o vilão transformou-se em uma mera sombra, assim a sua alma apegou-se à única alma viva naquele espaço, no caso, à de Potter. Com essa revelação, Harry deduz que deve se sacrificar, pois enquanto ele viver, Voldemort também viverá. Antes de partir para o sacrifício, Harry incumbe Neville de eliminar Nagini, uma serpente que também contém uma parte da alma de Voldemort. Encaminha-se voluntariamente, então, para a Floresta Proibida, onde se encontram os Comensais da Morte e Voldemort, a fim de cumprir sua missão e, sobretudo, evitar o derramamento de mais sangue inocente.

Ao ser atacado sem reagir por Voldemort, Potter desacorda e imagina-se morto. Encontra-se, então, com Dumbledore que lhe explica que não morreu, antes, a parte da alma de Voldemort que estava nele. No retorno à consciência, Potter é auxiliado pela mãe de Draco Malfoy que, embora perceba que ele está vivo, afirma ao Lord e aos seus seguidores que o

jovem está morto, pois anseia salvar o filho e vê em Potter essa possibilidade. Carregado por Hagrid, a mando de Voldemort, até Hogwarts, Potter espera Neville matar a cobra, em seguida, levanta-se e enfrenta o Lord das Trevas pela última vez. Como não é assassino, o protagonista rebate o feitiço mortal do vilão, *Avada Kedavra*, com o *Expelliarmus*, um feitiço que desarma o oponente. Desarmando o oponente, Potter desacredita a profecia e revê sua hipótese inicial de que deveria ser assassino ou vítima de Voldemort. Ele encontra uma outra via para a derrota do inimigo, a qual não compromete sua alma. Contudo, a energia desprendida do choque entre os dois feitiços volta-se sobre Voldemort como um ricochete do próprio feitiço. O nome do feitiço de Potter conota o seu papel de espelho na narrativa, capaz de revelar a verdade ao vilão. Ao sacrificar-se pelos amigos e estudantes de Hogwarts, e até pelos inimigos, Harry lançou, sobre todos, o mesmo feitiço antigo que sua mãe lhe relegou: a proteção do amor durável.

Em *Harry Potter e a pedra filosofal*, e nos demais volumes da série, a ausência de intenção pedagógica impede que a aventura se transforme em pretexto para a transmissão de normas. Seus heróis obtêm uma vitória no espaço da aventura, sobrevivem a ela. Assim, são sancionados com um determinado poder e saber capaz de propiciar a iluminação, a conscientização. Embora o ingresso dos protagonistas na aventura seja proveniente de uma fuga, de um afastamento voluntário das normas dos adultos, de uma transgressão à ordem e à obediência, o espaço não se transforma em meio de castigo e lição aos desobedientes. Antes, a experiência propiciada pela aventura leva as personagens à autoafirmação, enquanto confiança em si mesmas e reconhecimento pelos adultos. Ela conduz as personagens à não aceitação das regras do mundo adulto, em termos de obediência, menos ainda da reclusão no âmbito escolar e/ou familiar, pois estes não são idealizados como seguros e distantes do medo, nem do risco de morte.

Desse modo, o relacionamento com o mundo adulto não se liga à confirmação da ideologia familista. A aprendizagem que os heróis retiram de sua excursão aventuresca é a de que são capazes de modificar sua condição e de obter um novo ser.

Embora a narrativa apresente dados retirados do mundo empírico, não há contenção do imaginário, porque prevalece a fantasia e a verossimilhança. Pode-se observar, então, que, na obra, o emprego da fantasia não é contido como nas obras de Dupré, pois possui caráter metafórico, sendo, portanto, emancipatório. Como Rowling leva seu herói a reformular, a cada volume, suas hipóteses acerca de comportamentos de determinados personagens, profecias e conclusões realizadas a partir de dados incompletos, por projeção, nessa personagem, solicita de seu leitor um constante exercício de retomada de pressupostos. Logo, sua obra projeta um leitor implícito interativo, pois capaz de preencher vazios e, a cada nova aventura, ressignificá-los.

No primeiro volume, o retorno das personagens, ao meio em que viviam inicialmente, representa não a restauração do equilíbrio inicial, antes a possibilidade de que outro desequilíbrio possa acontecer, mas os heróis estão mais fortes para enfrentá-lo. Como não há equilíbrio permanente, o suspense se mantém e com ele o desejo de prosseguir na leitura das outras obras da série. A circularidade presente nos volumes da série, figurada na chegada e saída de Hogwarts, propiciada, por sua vez, pelo embarque e desembarque na estação *King's Cross*, não tem por objetivo transformar as narrativas em alçapão que prende o leitor à leitura. Antes, em devolvê-lo ao início da trama para que, por meio de sua memória, reafirme seu pacto de leitura e, movido pela curiosidade, deseje embarcar com o herói para nova temporada em Hogwarts.

Ao saírem de Hogwarts, as personagens retornam com elevada autoestima, pois foram aprovadas em um rito de passagem. Desse modo, a obra rompe o horizonte de expectativa de uma aluna que, a partir das obras de Dupré, define os livros como sendo todos iguais. Para essa aluna, eles transmitem lições, por meio das quais as personagens “[...] aprendem, melhoram”, por isso, no futuro, elas não fugirão, nem desobedecerão mais, sobretudo, porque descobriram como suas “[...] casas são boas”. Por consequência, as ações realizadas pelas personagens projetam a frustração no leitor implícito. Como as personagens, ele também anseia superar suas limitações, fugir do tédio de todos os dias, da opressão dos adultos e de suas normas, anseia tornar-se um sobrevivente, romper o círculo de dominação, ser valorizado e reconhecido por suas performances pelos adultos, mas esses anseios não são concretizados por meio da leitura das obras de Dupré.

Ao contrário das personagens de Dupré, Potter não descobre como sua casa é boa, antes que existem lares melhores, como o dos Weasley, e sair da rua dos Alfeneiros faz-se necessário para a obtenção de competência e de individuação. Todavia, a partir do quinto volume, Dumbledore revela ao protagonista que a casa dos Dursley contém uma antiga magia, está resguardada pela proteção do sangue de sua mãe. Essa proteção faz-se presente no sangue da irmã, Petúnia. Dessa forma, Potter, para manter essa proteção, precisa voltar, pelo menos, uma vez ao ano para esse espaço, até que complete dezessete anos e, assim, atinja a maioridade no universo bruxo. A revelação dessa magia propõe ao herói novo olhar sobre sua tia, pois percebe que, embora ela negue o universo da magia, comunica-se com Dumbledore e também não desconhece o poder de Voldemort.

Nas obras de Dupré, os protagonistas, ao retornarem para casa, postos diante do mundo, diante dos adultos, compreendem que estes sempre têm razão e que, portanto, eles devem adaptar-se aos seus valores e expectativas. Embora os heróis descubram que são capazes de

sobreviver, mesmo que seja por um curto período de tempo, também percebem que são incapazes de, com os conhecimentos adquiridos na aventura, modificar sua condição existencial. Desse modo, o rito que realizam invalida-se, converte-se em um acontecimento sem importância, ilusório, do qual não advém sancionamentos positivos ou, ainda, do qual não resta prova concreta alguma, uma vez que não trazem provas dos feitos realizados no espaço da aventura. Por isso, a aventura pertence ao mundo do sonho, do devaneio.

Os alunos-leitores das obras de Dupré, indagados sobre os conhecimentos adquiridos na leitura, revelaram a mesma conformação a que está condicionado o leitor implícito, que, ao adquirir saberes no espaço da aventura, observa que não os pode utilizar no retorno ao lar para alterar a sua condição existencial. Justifica-se que, indagados sobre o que descobriram com a leitura de uma das obras de Dupré, *A mina de ouro*, os alunos afirmassem: “[...] alguns truques para viver e sair de um labirinto”; “[...] não ir entrando em qualquer buraco”; “[...] a curiosidade mata e os meninos se perderam e quase morreram”, “[...] como arrumar o que comer dentro de uma mina”; “[...] fazer fogo com pedras e físcar peixes”; acostumar-se “[...] com o escuro e com dormir no chão”; sobreviver “[...] em lugar sem nenhum recurso”; “[...] descobri como minha casa é boa”; “[...] eu aprendi a importância do trabalho em equipe”; “[...] como eles planejam para não se perder do grupo e o relacionamento entre o grupo”; “[...] eu aprendo respeito” etc.

As descobertas são concernentes à aquisição de conhecimentos pragmáticos, à valoração do conforto, do lar e do trabalho, do respeito, da obediência e do planejamento em equipe. Um aluno, ao afirmar que “[...] por serem crianças eram bem espertas para viver dentro da mina e a aventura dentro dela”, revelou conformismo em relação à fragilidade de jovens associada à incapacidade de ações concretas.

Dessa forma, os espaços-prisão das obras de Dupré exercem papel semelhante ao da escola, que interrompe os vínculos com a vida atual e intensifica o enclausuramento do jovem, convertido em aluno, isolando-o ainda mais da sociedade e introduzindo-o num meio primitivo, “natural”, sobre o qual igualmente não possui poder algum. Segundo Regina Zilberman (1998, p.19), as relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade. Ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo. Por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e valores da classe dominante que são transmitidos ao estudante. Mesmo assim, as obras de Dupré, de acordo com os alunos, produzem prazer. Esse prazer, segundo Jacqueline Held (1980, p.85), advém da fantasia, do imaginário, da projeção no herói, do partilhar de suas angústias e de seus perigos, que os alunos realizam. Além disso, não se pode negar que Dupré é uma excelente contadora de histórias que sabe cativar o leitor.

Em Hogwarts, entretanto, os alunos revelam-se como críticos e, por meio de interações, competições e conflitos, superam suas diferenças e fogem às regras dos adultos. Os professores, por sua vez, não aparecem como idealizados, alguns conseguem interagir com os alunos, outros querem o afastamento ou mesmo a morte deles. Contudo, esse espaço favorece ao fortalecimento entre grupos pertencentes à mesma Casa e mesmo entre Casas com um mesmo objetivo. Hogwarts permite que as personagens amadureçam e superem seus medos. Assim, a escola afasta-se do âmbito escolar que, muitas vezes, priva o jovem de uma interação com o meio social porque o considera incapaz de assumir uma atitude inquiridora. Desse modo, Hogwarts não se apresenta como contraditória, pois ao invés de proteger o jovem das agressões do mundo exterior, antes as propõem. Nela, todos são respeitados em suas individualidades, inclusive os representantes das Artes das Trevas. Assim, favorece a um convívio social múltiplo, pois não pressupõe um grupo homogeneizado.

Os alunos, quando indagados acerca do que descobriram com a leitura de *Harry Potter e a pedra filosofal*, apresentaram muitas respostas semelhantes, vale destacar entre elas: “[...] não devemos levar em conta o que os outros dizem, sempre tem alguém que defende a gente, nem se for só uma vez, mas já é importante”, “[...] precisamos estar preparados para o inesperado e ser mais criativos nas horas difíceis, além de, é claro, ser honestos com a gente mesmo”, “[...] a escola ajuda a fazer amigos”, “[...] os amigos de verdade são essenciais na vida de cada um, porque se não fossem os amigos dele, o Potter, não conseguiria vencer o inimigo [Voldemort]”, “[...] o dinheiro não importa, mas sim os amigos”, “[...] todo mundo é bom em alguma coisa”, “Tudo que você for fazer, faça com vontade”, “[...] a força de vontade move montanhas”, “[...] tem que perder o medo”, “[...] com a ajuda dos amigos você tudo consegue”, “[...] os amigos são a melhor coisa da vida”, “[...] os desafios mudam as pessoas, porque o Harry não era compreendido, após sua passagem por Hogwarts, tudo mudou, ele voltou com uma nova consciência”, “[...] esse livro é especial por falar coisas imaginárias e coisas do nosso dia a dia porque não adianta ser bom, tem que se esforçar, estudar etc.”, “[...] tudo é possível nesta vida, se você tem alguma dificuldade, você vai em frente e vence essa dificuldade”, “[...] a leitura de imaginação é mais do que um simples livro, é legal. Quando eu leio, é como se eu estivesse na história”, “[...] a coisa certa pode se originar da coisa errada, quer dizer, correr riscos pode trazer coisa boa.” O aluno que afirmou preferir livros mais realistas declarou: “Descobri pouca coisa porque o livro é de fantasia e ficção, mas aprendi que a imaginação não tem limites.”

Pode-se observar que as descobertas não se referem à aquisição de conhecimentos pragmáticos, elas dizem respeito a valores mais humanos, como o respeito ao próximo, a valorização da determinação, da amizade autêntica, do apoio dos amigos no convívio social, dos

valores interiores, em detrimento das exterioridades: “[...] todo mundo é bom em alguma coisa”, “Tudo que você for fazer, faça com vontade”, “[...] a força de vontade move montanhas”, “[...] os amigos de verdade são essenciais na vida [...]”, “[...] com a ajuda dos amigos você tudo consegue”, “[...] aprendi que o dinheiro não importa, mas sim os amigos”.

O aluno que afirmou ter descoberto “pouca coisa”, revelou em seu discurso uma constatação interessante sobre a narrativa fantástica. Embora ele não aprecie esse gênero narrativo, é capaz de perceber que a sua constituição bem sucedida deve-se à capacidade imaginativa “sem limites” da escritora. Dessa forma, ele manifesta certo encantamento pela produção de J. K., em relação à capacidade de criação da escritora.

Entre os depoimentos, não há manifestações de conformismo, antes, os alunos retiram lições de coragem, como confiar em si mesmos, esforçar-se para atingir seus objetivos, encarar de forma positiva os desafios e acontecimentos inesperados, pois destes podem advir elementos positivos: “[...] não devemos levar em conta o que os outros dizem [...]”, “[...] precisamos estar preparados para o inesperado [...]”, “[...] tem que perder o medo”, “[...] não adianta ser bom, tem que se esforçar, estudar etc.”, “[...] os desafios mudam as pessoas [...]”, “[...] a coisa certa pode se originar da coisa errada [...]”.

A frase “não devemos levar em conta o que os outros dizem” é significativa para os jovens, pois o julgamento alheio, entre eles, no âmbito escolar, significa a aceitação do indivíduo no grupo ou sua rejeição. Ao se libertar desse julgamento, o aluno adquire autonomia e eleva sua autoestima. Pode-se notar a valoração do trabalho de criação da autora, sobretudo, da narrativa fantástica: “[...] a leitura de imaginação é mais do que um simples livro, é legal. Quando eu leio, é como se eu estivesse na história.” Em posterior debate sobre essa característica do livro, os alunos afirmaram que a autora era “muito inteligente”, pois capaz de criar um “mundo diferente”, mas que nem por isso distante do nosso. Enfim, percebem que o fantástico na obra atinge seu papel social e estético, pois estabelece uma comunicação com o imaginário, informando conforme Smadja (2004, p.20), o homem sobre ele mesmo, seu inconsciente e desejos confessados ou inconfessos.

Para Anatol Rosenfeld (2000, p.43), há dois tipos de prazer ofertados por uma obra a um leitor: o prazer do conhecimento e o prazer estético. Na ficção em geral, e também na de cunho trivial, o raio de intenção se dirige à camada imaginária, sem passar diretamente às realidades empíricas possivelmente representadas. Todavia, muitos leitores colocam o mundo imaginário quase imediatamente em referência com a realidade exterior à obra – “[...] mas se usar sua imaginação poderá acontecer todos os dias” –, já que as objectualidades puramente intencionais, embora tendam a prender a atenção, são tomadas na sua função mimética, como reflexo do

mundo empírico. Assim, o que ocorre após a leitura da obra *A mina de ouro*, de Dupré, de acordo com os alunos-leitores, é um prazer imediato associado à aquisição de “conhecimentos” pragmáticos, pois lhes é negado o prazer estético. Já, após a leitura da obra *Harry Potter e a pedra filosofal*, de J. K., percebem que é possível estabelecer relações dialógicas com outros textos tanto com os da mesma autora, quanto de autores diversos: “Ter coisas tiradas da imaginação que todo mundo conhece e existe até em outras histórias, mas a gente não costuma lembrar.” O encantamento com a obra advém do trabalho estético, da capacidade de encontrar, por meio da leitura um mundo diverso que atende aos desejos e interesses do leitor de forma criativa e surpreendente, não só pelos temas, mas também pela forma como são apresentados.

A exploração espacial de Hogwarts, assim como dos textos aproximados pelos alunos ao primeiro volume da série, remete a caminhos labirínticos, nos quais se encontram os temas do ingresso na aventura e do retorno. Justifica-se, então, que os alunos os aproximassem. Esses textos, escritos ou não por Rowling, apresentam a mesma exploração quanto ao cenário da aventura: predomínio das ações em espaços labirínticos e manutenção de uma situação básica.

Em *O hobbit* e *A história sem fim*, os cenários são repletos de elementos naturais, como florestas, montanhas, lagos, grutas. Na obra de Tolkien, muitas das ações transcorrem no interior de montanhas com passagens labirínticas que encaminham a ameaças e tesouros. O predomínio dessas ações apresenta-se em um local inusitado e surpreendente, o interior de montanhas, convertido por orcs em ruas escavadas nas pedras, que obrigam os visitantes desavisados a caminharem em círculos, transformando-se, assim, em um espaço labiríntico. Na de Ende, nos cenários que compõem os caminhos pelos quais Bastian percorre para realizar sua jornada, aparecem entes, dragões, florestas, animais fantásticos, todos inseridos em um labiríntico reino de Fantasia, cujas fronteiras não podem ser vistas a olho nu. Já no filme *Castelo-Rá-Tim-Bum*, esse predomínio apresenta-se em espaço fechado, desprovido de tesouros, o próprio castelo que, dotado de uma árvore em seu centro, escadas em espiral, portas secretas, imensa biblioteca, tubos e encanamentos habitados por monstros diversos, constitui-se em labirinto.

Em todos os textos, os espaços diferem dos que compõem as obras de Dupré, em que o predomínio das ações apresenta-se em cenários que, constituídos por montanhas ou matas fechadas e labirínticas, de difícil acesso, transformam-se em uma prisão para os visitantes. Esses espaços, mesmo quando repletos de tesouros, não permitem às jovens personagens, no retorno das aventuras, trazê-los. Dessa forma, não conseguem provar aos adultos que ouvem seus relatos a veracidade das experiências que tiveram.

Em *Harry Potter e a pedra filosofal*, embora as ações se desenvolvam de forma predominante em Hogwarts e haja a manutenção de uma situação básica, há uma relativização

desse espaço, dessa situação e do tempo. Essa relativização ocorre porque a narrativa se desdobra em duas histórias que, em um movimento contínuo de retrospectção e prospecção, se desenvolvem em espaços e tempos diversos. A primeira, na qual protagoniza Potter, se desenvolve na casa dos Dursley e em Hogwarts; a segunda, na qual seus pais são mencionados, desenvolve-se no passado do protagonista, na luta que eles travaram com Voldemort. À medida que outros volumes são lidos, a segunda história recebe relevo. A leitura do segundo volume permitiu aos alunos uma reflexão acerca da temporalidade na cena em que Tom Riddle, personagem constituída pelas memórias de Voldemort quando adolescente, dispostas em um diário encantado, afirma para Potter, em busca de compreensão do porquê de seu fracasso em eliminar o protagonista: “– Bem [...], como foi que *você*, um garoto magricela, sem nenhum talento mágico excepcional, conseguiu derrotar o maior bruxo de todos os tempos?” (ROWLING, 2000, p.264(2)). A que Potter responde: “– Que lhe interessa como escapei? [...]. – Voldemort foi depois do seu tempo...” (2000, p.264(2)). Riddle responde: “– Voldemort [...] é o meu passado, presente e futuro, Harry Potter...” (2000, p.264(2)).

A ambiguidade dessa luta, entre seres dispostos no presente discursivo, revela-se no tempo de origem a que pertence cada um, manifesta por Tom Riddle: “– Aos negócios, Harry [...].– Duas vezes, no *seu* passado, ou no *meu* futuro, nós nos encontramos. E duas vezes não consegui matá-lo. *Como foi que você sobreviveu?* Conte-me tudo.” (2000, p.266(2)). O jogo com o leitor instaura um vazio que conduz à reflexão pelo viés da memória. Por meio dele, percebe-se que o passado de Voldemort determina o presente de Potter como também o seu futuro. Todavia, em um movimento reflexo, o passado de Potter determinou o presente discursivo de Riddle e o passado de Voldemort, assim como determina seu futuro quando, enfim, se realizará a profecia.

Enquanto Potter está em Hogwarts, ouve, a todo momento, os amigos e inimigos de seu pai aproximarem seu comportamento, aparência física e atitudes, daquele em seu próprio tempo. Nesse espaço, o movimento contínuo de retrospectção e prospecção permite a Potter, com a ajuda do Espelho de Osejed, resgatar sua identidade pela semelhança com os pais e, a partir do quinto volume, adquirir individuação pelo afastamento do pai.

Todos os espaços que compõem Hogwarts são para ele desconhecidos, singulares e fascinantes. Nos interiores desses espaços, há mistérios e riscos. Entretanto, esses espaços não dominam ou imobilizam o jovem protagonista aventureiro. Diferindo das personagens de Dupré, as de Rowling podem ir e vir por esses espaços, avançando ou recuando no tempo, quando desejarem, graças ao Espelho, às fotografias, às lembranças relatadas por conhecidos de sua família ou dispostas em uma “Penseira” e, inclusive, ao vira-tempo de Hermione. A

“penseira” é um instrumento mágico apreciado por Dumbledore, no qual se depositam as lembranças para que se evite a sobrecarga ao cérebro e, com o distanciamento de um observador, as analise e reflita sobre elas. O “vira-tempo” é um instrumento que dado à Hermione pela professora Minerva, permitiu à jovem protagonista assistir a aulas que não poderia, pois chocavam com seu horário escolar. Esse instrumento permitiu também à jovem e a Potter voltarem no tempo e salvarem dois condenados ao mesmo tempo: o hipogrifo Bicuço, do sacrifício imposto pelo Ministério da Magia, e Sirius Black, de Azkaban (terceiro volume).

Dessa forma, duplica-se na narrativa a questão do tempo, o passado pode ser “consertado” com o objetivo de assegurar um presente melhor, no qual dois feitos notáveis podem ser realizados “ao mesmo tempo”, modificando o passado e alterando o presente. Essa duplicação temporal representa o desejo de quem já cometeu um equívoco: retornar ao passado e corrigi-lo.

Os efeitos de duplicidade também podem ser observados, por meio da apresentação em *Harry Potter e as relíquias da morte*, da data de morte do casal Potter, gravado em seus túmulos que Harry e Hermione visitam na noite de Natal em *Godric's Hollow*: “Tiago Potter, nascido 27 de março 1960, falecido 31 de outubro 1981/Lílian Potter, nascida 30 de janeiro 1960, falecida 31 de outubro 1981” (ROWLING, 2007, p.259). Como antecipação do desfecho da narrativa, o epitáfio no túmulo afirma: “Ora, o último inimigo que há de ser aniquilado é a morte.” (2007, p.259). Justamente, ao entregar-se em sacrifício, Potter venceu o medo da morte e como Dumbledore afirma, tornou-se Senhor dela, digno de portar suas relíquias: a Capa, a Pedra da Ressureição e a Varinha das Varinhas.

Calculando a idade de Potter, que já tinha um ano quando seus pais morreram, verifica-se que ele completa 11 anos em 1991. Nesse ano, ingressa em Hogwarts e termina suas peripécias nesse espaço em 1997. Mesmo ano em que a autora publica seu primeiro volume. Assim, a duplicação também extrapola a narrativa e atinge o tempo cronológico da realidade, conotando pela ambiguidade, o jogo que autora estabelecesse com seus leitores.

Pode-se observar que, por meio de associações, os alunos recuperam uma estrutura constante em todas as narrativas: o entrecruzamento de caminhos aparentemente sem saída. Esse entrecruzamento revela o arquétipo do labirinto que as sustentam: o desejo do ser humano de realizar uma expedição em direção a si mesmo. Nessa expedição tão complexa, os caminhos entrecruzados constituem impasses que só serão resolvidos se o herói ou grupo heróico, por meio de uma espécie de viagem de iniciação, atingir o centro do labirinto depois de longos desvios ou de uma intensa concentração, até esta intuição final em que tudo se simplifica por uma espécie de iluminação. É ali, nessa cripta, que se reencontra a unidade perdida do ser, que se dispersara na multidão dos desejos. Para tanto, ele deve se mostrar qualificado, competente.

Uma vez dotado desse poder, o eleito chega ao centro do mundo, ou seja, ao símbolo desse centro. Quanto mais difícil a viagem, quanto mais numerosos e árduos os obstáculos, mais o adepto se transforma e, no curso desta iniciação itinerante, adquire um novo ser. Conforme Joseph Campbell (2000, p.41-3), a jornada sofre poucas variações no plano essencial. A procura é sempre motivada por uma deficiência simbólica, e aquilo que é revelado sempre estivera presente no coração do herói ou do grupo heróico.

Conforme Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1999, p.530), a origem simbólica do labirinto é o palácio cretense de Minos, onde estava encerrado o Minotauro e de onde Teseu só conseguiu sair com a ajuda do fio de Ariadne. O labirinto propicia ao aventureiro concentrar-se em si mesmo. Posto em meio aos inúmeros rumos das sensações, das emoções e das idéias, ele tem a possibilidade de eliminar todo obstáculo que favorece à escuridão e voltar à luz sem se deixar prender nos desvios das veredas.

A ida e a volta no labirinto representam respectivamente a morte e a ressurreição. Desse modo, regressar vivo desses espaços representa a superação da morte, o renascimento. Graças a este, os protagonistas podem rever seus conceitos e se (re)descobrirem como seres capazes de retornar à sociedade a que pertencem mais competentes, valorizados e reconhecidos por ela.

Para Joseph Campbell (2000, p.26), retomando Arnold J. Toynbee, o renascimento propicia o novo. Dentro do espírito e do organismo social deve haver, quando se pretende obter uma longa sobrevivência, uma contínua “recorrência de nascimento” (palingenesia) destinada a anular as recorrências ininterruptas da morte. Justifica-se, então, a presença do sol, antítese da escuridão, no labirinto ou na alma do herói, no final de algumas narrativas mencionadas pelos alunos. Ele conota o término da escuridão, representada pela ignorância e pela ameaça de morte, e a chegada da luz. Essa luz, por sua vez, conota a sabedoria adquirida e a felicidade de ter sobrevivido.

Em *Harry Potter e a pedra filosofal*, e nas narrativas aproximadas a essa obra pelos alunos, o término da aventura é marcado pela felicidade, ou pela paz, ou pela presença da luz do sol, pela claridade, metaforizando a vitória obtida no espaço da aventura e a alegria decorrente desta. A iluminação presente nesses espaços conota um determinado tipo de sabedoria adquirida. Assim, o primeiro volume da série apresenta na última cena, após a recuperação de Potter da luta travada contra Quirell, um banquete que celebra o término do ano escolar e a chegada das férias de verão. Mesmo retornando para a casa dos Dursley, o protagonista demonstra a alegria de ter vivido a aventura em Hogwarts e afirma aos amigos na estação *King's Cross* quando Herminone lhe deseja umas boas férias, vacilando diante do desagradável tio Valter: “– Ah, claro que sim – respondeu Harry, e eles ficaram surpresos com o sorriso que

se espalhava pelo seu rosto. – *Eles não sabem que não podemos fazer bruxarias em casa.*” (2000, p.263(1)).

Em *Harry Potter e a câmara secreta*, após o regresso dos jovens protagonistas dessa câmara, trazendo consigo Gina Weasley, Dumbledore pede à professora Minerva que avise a cozinha acerca da celebração que vão realizar: “[...] uma boa *festança*.” (2000, p.278(2)). A festa é divertida e especial para as personagens, pois todos comemoram a noite inteira ainda de pijamas. Após essa festa, o narrador afirma que o “[...] restante do trimestre final passou numa névoa resplandecente de sol.” (ROWLING, 2000, p.286(2)). Em ambos volumes da série, o clima de verão, repleto de luz, conota, respectivamente, o término do medo e da incompreensão e a aquisição da paz, mesmo que esta seja provisória, pois outras lutas serão travadas, já que Voldemort não morreu. Esta aquisição só foi possível porque tanto o sobrevivente, Potter, quanto os protagonistas, Rony e Hermione, tornaram-se mais sábios.

O filme *Castelo Rá-Tim-Bum* também se encerra com um baile de celebração, do qual participam os jovens protagonistas conhecedores do “enigma do alinhamento dos planetas”. O livro *História sem fim* encerra-se com Bastian mergulhando nas iluminadas Águas da Vida que formavam um jorro d’ água semelhante “[...] a uma árvore de cristal.” (ENDE, 1997, p.382). Ao adentrar essas águas, sabe novamente quem é, a que lugar pertence e recupera a alegria de poder amar. Ele compreende que na vida tudo se resume a isto. O narrador afirma que: “[...] mais tarde, depois de Bastian ter voltado ao seu mundo, depois mesmo de ter atingido a idade adulta, e finalmente de envelhecer, nunca perdeu totalmente essa alegria.” (1997, p.383).

A obra *O hobbit* encerra-se com os vitoriosos e sobreviventes protagonistas retornando para casa. Gandalf, ao acompanhar Bilbo até sua casa, observa como o hobbit anima-se a observar a colina em que esta se situa, declamando: “mas os pés que percorrem os caminhos/Um dia para casa vão voltar./Olhos que fogo e espada conheceram/E em antros de pedra horror pungente,/Um dia verdes prados recontemplam/E as colinas e as matas de sua gente.” (TOLKIEN, 1998, p.294). Essa manifestação poética do protagonista leva Gandalf a observar que ele já não é o mesmo hobbit, pois abandonou a superficialidade. O narrador afirma sobre Bilbo que: “[...] embora poucos acreditassem em alguma de suas histórias, ele foi muito feliz até o fim de sua vida, que foi extraordinariamente longa.” (TOLKIEN, 1998, p.295).

Todos os textos remetem à felicidade dos protagonistas pela descoberta da própria identidade, da valoração por eles de seus potenciais que, por consequência, elevou sua autoestima.

Nas narrativas escritas por Dupré, embora a volta ao lar esteja marcada pela presença de luz, no término da aventura não se põe em relevo o sol ou qualquer elemento que conote a

iluminação. A ênfase tanto no sol, como na iluminação conotaria a alegria e a vitória obtidas graças à aquisição de uma determinada sabedoria no espaço da aventura. O regresso dos jovens protagonistas do espaço da aventura é marcado pela frustração deles por não terem trazido prova alguma do que experienciaram. Nas obras de Dupré, o espaço da aventura representa a frustração de expectativas. Nele há medo, risco de morte, escuridão, tempestade, desconforto, prisão e ausência de iluminação. Somente o lar é representante do conforto, da luz e do calor proporcionado pela família.

Em todos os textos mencionados pelos alunos, os heróis, buscando sobreviver, vivem experiências amedrontadoras, sentem medo e chegam a fracassar em algumas de suas performances. Esse medo é desejado pelo aluno leitor porque é tranquilizante. Por meio da aprendizagem lúcida, consciente, ele sabe que os “monstros” dessas narrativas, os seres e animais mitológicos e medievais, bem como fantasmas, pertencem ao imaginário. Eles são objetos mentais dominados pelo aluno-leitor, com os quais ele pode interagir, quando desejar, por meio da leitura.

Para Jacqueline Held (1980, p.98), o leitor empírico tem necessidade de mitos, de símbolos, de situações imaginárias compensadoras para superar dificuldades transitórias, para atingir um equilíbrio real-imaginário. Esse equilíbrio é particular a cada um e se estabelece, em cada caso, de maneira diferente. O prazer encontrado pelos alunos nessas narrativas, descrito como “o mais legal”, provém do método catártico. O medo simbólico propicia o enfrentamento de medos não simbólicos existentes nas relações sociais.

Os mesmos alunos leitores que partilham do medo propiciado pelas narrativas mencionadas, também partilham do prazer que as aventuras produzem, alegando que não “conseguem parar de ler”. Justifica-se, então, ao longo de quatro anos, a crescente atração dos alunos pelas narrativas da série Harry Potter. Suas narrativas percorrem toda a gama de horrores que produzem medo e prazer.

Segundo Walnice Nogueira Galvão (1999), o leitor assiste arrepiado a cenas de personagens à beira da inanição, à queda do protagonista em um poço sem fundo, sendo quase retalhado por algo que se acerca, à morte, e por que não, à tortura, à incineração em vida, a cadáveres em putrefação, aos cataclismos e às catástrofes, enfim à realização de seus mais recônditos pavores primários, como em cenas que o protagonista é enterrado ou emparedado vivo.

Todos esses elementos podem ser observados durante a leitura da série. A morte dos pais de Potter; os protagonistas sendo sufocados pela planta intitulada visgo do diabo e caindo pelo interior de um alçapão; Rony sacrificando-se pelos amigos e pela missão de resgate da Pedra

Filosofal no jogo de xadrez (primeiro volume); Sirius, ao fugir de Azkaban (terceiro volume), e o professor Moody, trancado em seu próprio baú mágico durante um trimestre (quinto volume da série), ambos à beira da inanição; as inúmeras vítimas de tortura de maldições imperdoáveis, caracterizadas pela crueldade e praticadas pelos Comensais da Morte, e por seu mestre; os duelos entre esses Comensais, os integrantes da Ordem da Fênix e da Armada Dumbledore (sexto e sétimo volumes); a busca de uma Horcrux situada em uma ilha em torno da qual há um lago repleto de cadáveres (sétimo volume) etc.

O prazer que essas cenas proporcionam, de acordo com Galvão (1999), reside na “viagem maravilhosa” favorecida pela narrativa, pois que leitor não gostaria de ser pirata, decifrar um mapa desenhado a tinta invisível e achar um tesouro enterrado, protegido por esqueletos e caveiras? Ainda, ser arrebatado por sorvedouros e vórtices, aportar em espaços mágicos ou retornar são e salvo de aventuras que se assemelham a pesadelos terríveis? Justamente, são esses os desafios que a série Harry Potter apresenta.

Como se pode observar, a série possui como marca distintiva a ambiguidade, revelando uma poética que se afasta da presente nas obras de Dupré, pois não mais preocupada com a transmissão de certezas, de alinhamentos rígidos de mundo, mas com seu questionamento. O discurso das narrativas de J. K., ao incorporar inúmeros outros, provenientes de diferentes culturas, não anseia, como o de Dupré, levar o leitor a assimilar o discurso classista, identificado com as forças sociais dominantes, antes, permitir-lhe uma reflexão acerca desse tipo de discurso. Como o discurso da obra de Rowling não é autoritário, desloca-se, assim, do eixo da eficácia para o da participação, afastando-se do utilitário, firmando-se como estético.

3. O narrador

...o verdadeiro autor da narrativa não só é quem a conta, mas também, e por vezes muito mais, quem a escuta. E que não é necessariamente aquele a quem é dirigida: há sempre gente ao lado.

Gérard Genette⁶⁷

⁶⁷ GENETTE, [196-?], p.260.

As obras *Harry Potter e a pedra filosofal* e *Harry Potter e a câmara secreta*, de J. K. Rowling, são constituídas por uma voz narrativa, marcada pela intenção básica do narrador de contar uma história interessante que capture seu leitor e/ou o provoque, instigue, pela apresentação de um mistério. Para tanto, esse narrador configura seu discurso sob a forma de um diálogo descontraído, contudo, repleto de lacunas e negações:

O Sr. e a Sra. Dursley, da rua dos Alfeneiros, nº4, se orgulhavam de dizer que eram perfeitamente normais, muito bem, obrigado. Eram as últimas pessoas do mundo que se esperaria que se metessem em alguma coisa estranha ou misteriosa, porque simplesmente não compactuam com esse tipo de bobagem. (ROWLING, 2000, p.7-8(1)).

Não era a primeira vez que irrompia uma discussão à mesa do café da manhã na rua dos Alfeneiros número 4. O Sr. Valter Dursley fora acordado nas primeiras horas da manhã por um pio alto que vinha do quarto do seu sobrinho Harry.

– É a terceira vez esta semana! – berrou ele à mesa. – Se você não consegue controlar essa coruja, teremos que mandá-la embora! (ROWLING, 2000, p.9(2)).

A *história sem fim*, de Michael Ende, ao desdobrar sua história em duas narrativas, apresenta duas vozes concomitantes. A primeira, situada no plano do real, narra a história de Bastian; a segunda, a de Fantasia. Elas se distinguem, na edição de 1997, pela cores presentes na mancha tipográfica: a primeira aparece impressa em vermelho e a segunda, em verde, sendo separadas por espaço duplo uma da outra, como se pode observar a seguir na cena de passagem de Bastian para Fantasia:

Bastian chorava, mas não percebia as lágrimas que lhe escorriam pelo rosto. De repente, quase sem se dar conta, gritou:

– Filha da Lua! Aqui vou eu!

Nesse mesmo instante, aconteceram várias coisas ao mesmo tempo.

A casca do grande ovo foi subitamente despedaçada por uma força espantosa, ao mesmo tempo que se ouviu o ruído semelhante ao de um trovão. Começou a soprar um vento tempestuoso.

que surgiu das páginas do livro que Bastian segurava sobre os joelhos, revolvendo-as desordenadamente. Bastian sentiu o vento no cabelo e no rosto, quase lhe tirando a respiração; as chamas das velas do candelabro de sete braços bailaram e inclinaram-se, e então uma segunda rajada de vento, ainda mais forte, agitou outra vez as páginas do livro, apagando as velas.

O relógio da torre bateu meia-noite. (ENDE, 1997, p.173-4).

Desse modo, o escritor apropria-se da técnica televisiva e cinematográfica de corte de cena durante o relato.

Depois que o protagonista ultrapassa o umbral, que separa o seu mundo do universo de Fantasia, predomina a letra verde. Desse modo, as duas histórias se fundem, pois Bastian torna-

se personagem de Fantasia. A vermelha só aparecerá ao término do livro quando ele, finalmente, retorna. A primeira história funciona como moldura para a segunda. Nessa primeira, o narrador tem por objetivo cativar e comover o leitor pela apresentação do drama do protagonista, apresentando-o como amedrontado pelos colegas de sua sala que o ofendem, chamando-o de gordo, e o agridem. Para fugir de seus perseguidores, adentra bruscamente uma loja de livros usados, sendo avisado pelo seu rabugento proprietário que ali não há coisas do interesse de crianças, pois ele não as suporta, uma vez que destroem os livros, sujam-nos de geléia, rasgam as páginas e são insensíveis aos problemas dos adultos. O protagonista responde que “– Nem *todos* são assim.” (1997, p.2). Instaura-se, então, uma negação e um vazio que só será preenchido quando Bastian demonstra, ao iniciar a leitura do livro misterioso, seus sentimentos ambíguos em relação ao pai, pois ao mesmo tempo em que se sensibiliza com a tristeza dele, provocada pela morte da esposa, revolta-se com seu alheamento.

O alfarrabista, ao saber pelo jovem que ele entrou na loja para fugir às agressões dos colegas, indaga-lhe sobre o porquê de não reagir e o protagonista responde que não sabe, nem gosta de lutar. Koreander pergunta-lhe, então, se sabe, nadar, correr, jogar bola, fazer ginástica ou se é bom aluno, mas Bastian responde que não domina esses saberes e reprovara na escola no ano anterior. O alfarrabista conclui que ele é um “fracasso total”, contudo, ao indagá-lo sobre quais ofensas os garotos lhe dirigem, o jovem declara que o denominam de “maluco, cabeça de vento, mentiroso” porque conversa sozinho, inventa histórias, nomes e palavras que ainda não existem. Finalmente, Koreander questiona-o sobre o que dizem seus pais a respeito de tudo isso e fica sabendo, então, que o pai não diz nada e a mãe falecera. Nesse momento, o telefone toca e o proprietário da loja se ausenta para atendê-lo, Bastian fica sozinho e observa o livro que aquele senhor estava lendo:

[...] deu-se conta de que durante todo o tempo estivera olhando fixamente o livro que o Sr. Koreander tinha nas mãos [...]. Era como se o livro tivesse uma espécie de magnetismo que o atraía irresistivelmente.

Aproximou-se da poltrona, estendeu a mão devagar, e tocou o livro – e no mesmo instante ouviu dentro de si um “clique”, como se tivesse sido pego em uma ratoeira. Bastian teve a estranha sensação de que aquele toque desencadeara qualquer coisa que agora devia forçosamente seguir seu curso. (ENDE, 1997, p.5).

De posse do livro, capturado por ele, o protagonista foge, esconde-se no sótão da escola e o abre para leitura. Tem início, então, a segunda narrativa, intitulada *A história sem fim*:

A correr, todos os animais do Bosque de Haule escondiam-se em suas tocas, ninhos e buracos.

Era meia-noite, e um vento tempestuoso assobiava nos cimos das antiquíssimas e gigantescas árvores. Os troncos, grossos como torres, estalavam e gemiam.

De repente, uma luzinha fraca passou em ziguezague pelo bosque, [...]. Era uma esfera luminosa, [...], que se deslocava em extensos saltos, [...].

Era um fogo-fátuo. E tinha se perdido. [...], uma coisa muito rara, mesmo em Fantasia. Normalmente, são os fogos-fátuos que fazem com que as pessoas se percam. (ENDE, 1997, p.15).

Como se pode ver, o discurso de ambos narradores, da primeira e da segunda história, tem o mesmo objetivo, o de “prender”, também pelo suspense, a atenção do leitor implícito, mimetizado na narrativa por Bastian, pois, de forma ambígua, cativo do livro que retém consigo. Dividido por duas narrativas, o livro estabelece um jogo com seu leitor, pois, de fato o que se lê sempre foi uma história só: a da aventura de Bastian e de sua jornada por Fantasia. Bastian sempre foi personagem de um único livro, aquele escrito por Michael Ende. Justificasse, então, que o primeiro narrador não ultrapasse o umbral com Bastian, pois ele já está nos dois espaços ao mesmo tempo, com sua voz desdobrada. Para tanto, o autor utiliza-se da estratégia de apresentação de mistérios também desdobrados, os da vida de Bastian e os de Fantasia. A detecção pelos alunos, por meio de debates, desse jogo metaficcional conferiu-lhes prazer e permitiu uma reflexão acerca do processo de criação de Ende.

A interação entre os dois mundos gradativamente se estabelece. Dessa forma, as questões que Bastian formula, manifestas em discurso indireto livre, na primeira história, vão sendo respondidas, durante a sua leitura, pelo discurso do narrador e/ou das personagens situados na segunda história:

Cairon era um dos chamados centauros negros. [...]. Em volta do pescoço, tinha uma corrente com um grande amuleto de ouro, representando duas serpentes, uma clara e outra escura, que mordiam a cauda uma da outra, formando uma figura oval.

Bastian interrompeu a leitura, espantando. Fechou o livro – [...] – e examinou outra vez a capa [...]. Lá estavam as duas serpentes que mordiam a cauda uma da outra, formando uma figura oval! O que significaria aquele estranho símbolo?

Todos os habitantes de Fantasia conheciam o significado daquele medalhão: era o distintivo do enviado da imperatriz Criança [...].

Significava que conferia ao portador poderes secretos, se bem que ninguém soubesse ao certo quais eram. [...]. Todos sabiam o nome desse distintivo: AURIN. [...].

Portanto, o livro trazia o símbolo da imperatriz Criança! (ENDE, 1997, p.32)

Por meio da projeção no protagonista, pressupõe-se que o leitor implícito, ao identificar-se com essa personagem humana, pois angustiada e imperfeita, torna-se como ela cativo do livro. A intenção em levar esse leitor à aceitação das performances de Bastian explicita-se nas

digressões sob a forma de justificativas do primeiro narrador para o roubo que o antagonista está prestes a realizar:

A paixão de Bastian Baltasar Bux eram os livros.
 Quem nunca passou tardes inteiras diante de um livro, [...].
 Quem nunca se escondeu embaixo dos cobertores lendo [...].
 Quem nunca chorou, às escondidas ou na frente de todo mundo, lágrimas amargas porque uma história maravilhosa chegou ao fim [...].
 Quem não conhece tudo isto por experiência própria provavelmente não poderá compreender o que Bastian fez em seguida.
 Olhou fixamente o título do livro [...]. Ali estava uma coisa com a qual ele já havia sonhado [...] muitas vezes desde que dele se apoderara aquela paixão secreta: uma história que nunca acabasse! O livro dos livros!
 Tinha de o conseguir a qualquer custo! (ENDE, 1997, p.6-7).

O discurso proveniente dos narradores de Ende, tanto o da primeira história, quanto o da segunda, revela a voz de um adulto que, embora não participe como personagem da história narrada e conte uma história da qual está ausente, situa sua voz no interior da narrativa: “Para compreendermos a razão da presença destes últimos [...]” (ENDE, 1997, p.29). Dessa forma, pelo seu nível narrativo, o estatuto do primeiro, da narrativa-moldura, de acordo com Gérard Genette ([196-?], p.247), é o de intradiegético, e pela sua relação com a história, o de heterodiegético de primeiro nível. Já o narrador da segunda história, como está inserido na primeira, configura-se como de segundo nível, classificando-se também como intradiegético. Todavia, como narra uma história da qual está ausente, seu estatuto é o de heterodiegético. Assim, a segunda história narrada é metadiegética. Embora iluda a princípio o leitor que imagina ser seu único destinatário, durante o seu desenvolvimento, percebe-se que a história de Fantasia se dirige mais especificamente a Bastian, ou seja, ao protagonista da primeira história, pois ele é seu leitor visado. Após cativá-lo, convertê-lo em personagem, a segunda história assume relevo, relatando seus eventos para o leitor implícito. Bastian, mesmo após seu retorno, não se torna mais leitor de *A história sem fim*, pois a incorporou definitivamente, uma vez que ela faz parte de sua existência, assim como ele pertence a ela.

O emprego da primeira pessoa do plural (“nós”), pelo narrador de Ende, solicita um pacto de leitura com o leitor, conotando que ambos partilham de uma mesma história. Entretanto, durante a enunciação desse narrador, a focalização não aparece configurada em primeira pessoa, sob a forma de um “eu” discursivo.

O jogo instaurado por Ende de destinatários desdobrados aguça a curiosidade do leitor e amplia seu horizonte de expectativa em relação ao estatuto exclusivo de destinatário de um livro. O escritor rompe com o conceito prévio de que personagens são seres de papel atuantes na diegese e não leitoras de outra história. Sua obra atua, então, como um jogo de espelhos.

Bastian se vê refletido em Atreiu, personagem da segunda história, enquanto o leitor implícito vê-se refletido em Bastian e, por identificação, em Atreiu. O leitor empírico não perde de vista as camadas de projeção que tem início em si mesmo, segue pelo leitor implícito que, por sua vez, reflete de forma ambígua Bastian e Atreiu. Justifica-se, então, que Atreiu depare-se, pela primeira vez, com Bastian, através de um espelho: “[...] viu uma coisa para a qual não estava preparado e que também não podia compreender. Um rapaz gordo, de rosto pálido – aproximadamente da mesma idade que ele – sentado de pernas cruzadas sobre uma cama feita de colchões amontoados, lendo um livro.” (ENDE, 1997, p.88).

O discurso do narrador, de J. K., também é o de um adulto que não participa dos eventos relatados. Entretanto, como o de Ende, esse narrador situa sua voz no interior da narrativa, utilizando-se também da primeira pessoa do plural: “[...] na terça-feira monótona e cinzenta em que a nossa história começa [...]” (ROWLING, 2000, p.7-8(1)). Todavia, sua focalização não se efetiva em primeira pessoa. Seu estatuto pode ser definido como intradieético de primeiro nível e, pela sua relação com a história, como heterodieético.

O narrador de Tolkien objetiva também atrair o leitor pela apresentação de uma personagem inusitada que, situada em um cenário surpreendente, pela ausência de definição, instaura o vazio:

Numa toca no chão vivia um hobbit. Não uma toca desagradável, suja e úmida, cheia de restos de minhocas e com cheiro de lodo; tampouco uma toca seca, vazia e arenosa, sem nada em que sentar ou o que comer: era a toca de um hobbit, e isso quer dizer conforto. (TOLKIEN, 1999, p.2).

Entretanto, seu discurso revela a presença de um “eu”, que, ao narrar a história, situa sua focalização no interior dela. Dessa forma, a narrativa mimetiza o papel do adulto narrador de uma história oral para o jovem. Pode-se observar no trecho a seguir que ambos papéis estão representados, pois projeta-se a indagação do narratário:

A mãe desse nosso hobbit – o que é um hobbit? Imagino que os hobbits requeiram alguma descrição hoje em dia. Uma vez que se tornaram raros e esquivos diante das Pessoas Grandes, como eles nos chamam. [...]. Agora vocês sabem o suficiente para continuarmos. Como eu estava dizendo, a mãe desse hobbit – isto é, de Bilbo Bolseiro – era a famosa beladona Tûk, [...]. (TOLKIEN, 1999, p.2).

Embora o narrador de Tolkien seja heterodieético, pois não participa como personagem atuante na narrativa que relata, ao posicionar sua voz dentro da história, define seu estatuto como de intradieético de primeiro nível.

Pode-se notar, então, que o narrador de Tolkien, Ende e J. K. se utiliza de uma função homóloga à emotiva de Jakobson, revelando, conforme Genette ([196-?], p.254), que a sua

relação com a história é de ordem afetiva. Essa estratégia dos autores permite ao leitor observar que o relator da história não só é alguém que está “ao lado”, um “conversador”, como também é apaixonado pela história que relata.

No filme *Castelo Rá-Tim-bum*, de Cao Hamburger, também existem dois narradores. A voz do primeiro focaliza a narrativa em primeira pessoa. De acordo com Gérard Genette ([196-?], p.247), pelo seu nível narrativo, seu estatuto pode ser definido como intradieгético, e pela sua relação com a história, como homodieгético, pois é parte integrante do que narra. A orientação do narrador para ele próprio determina para Genette ([196-?], p.254), uma função também homóloga à emotiva, de Jakobson, demonstrando que a relação do narrador com a história é de ordem afetiva, de alguém que relata sobre as próprias experiências. Esse jovem narrador de primeiro nível anuncia sua presença logo na abertura, enquanto há um *black* de cena: “Meu nome é Nino, e esta história que eu vou contar pode parecer até estranha, mas é a pura verdade...” (HAMBURGER, 2000). Somente no final da narrativa, pode-se notar que se trata de um relato retirado das memórias do protagonista.

A expressão “estranha” instaura um vazio que remete ao mistério que há de vir. Logo em seguida, o olhar do leitor é guiado pela câmera que, ao apresentar sua focalização de baixo para cima (*contra-plongé*), direcionada para a bela pipa vermelha, voando e mergulhando entre prédios no espaço urbano, atua como um narrador observador. Esse filme recorre à fórmula mais corrente do cinema: a objetiva. Segundo Paulo Emílio Salles Gomes (2000, p.107), a objetiva leva o narrador a se retrair ao máximo para deixar o campo livre às personagens e suas ações. A focalização é dada pelo narrador-câmera. A câmera, por meio de seu movimento, exerce uma função nitidamente narrativa. Ela focaliza, comenta, recorta, aproxima, expõe e descreve. Para tanto, utiliza-se dos seguintes recursos: *close-up*⁶⁸, *travelling*⁶⁹ e panorâmica⁷⁰. O filme inicia-se com uma panorâmica, seguida por um *travelling* que revela o giro da pipa em sua queda na árvore e prossegue com um *close-up* nesse objeto. Esse narrador-câmera objetiva capturar o jovem leitor, por isso, elege como ponto de vista o olhar das jovens personagens que

⁶⁸ Um dos recursos utilizados pela câmera que, segundo Carlos Alberto Rabaça e Gustavo Barbosa (1995, p.465), realiza uma tomada bem próxima a fim de isolar um pequeno detalhe, enquadrar pequenos pormenores do corpo da personagem ou de um objeto.

⁶⁹ Um dos recursos utilizados pela câmera que, segundo Carlos Alberto Rabaça e Gustavo Barbosa (1995, p.581), se desloca por qualquer meio, para aproximar, afastar ou acompanhar um objeto. Esse deslocamento pode ser horizontal, vertical, circular, em ziguezague etc.

⁷⁰ Um dos recursos utilizados pela câmera que, segundo Carlos Alberto Rabaça e Gustavo Barbosa (1995, p.440), se desloca lentamente apenas sobre seu eixo, por meio de um movimento giratório horizontal ou vertical, fazendo uma tomada ampla.

soltam a pipa. Justifica-se, então, que a filmagem seja feita de baixo para cima, do jovem que solta a pipa e a observa suspensa.

As personagens verificam que a pipa cai no topo de uma árvore no jardim de um castelo misterioso. No momento em que a pipa fica enroscada, a voz do narrador em primeira pessoa afirma: “Aconteceu numa cidade muito grande, onde moram muitas pessoas... algumas delas diferentes...” (HAMBURGER, 2000). O mistério e o suspense são mantidos pelas pausas e pelos vocábulos: “aconteceu” e “diferente”, que instauram pontos de indeterminação, pois não se sabe o que aconteceu, nem qual é o critério utilizado para se definir o que seja diferente.

A partir dessa cena do primeiro ato, a voz do narrador-personagem desaparece, revelando que servira apenas como moldura para a abertura da narrativa fílmica. A câmera, como observadora, mostra então as jovens personagens no portão do castelo. João pergunta: “– E agora?”, Cacau afirma que devem pegar a pipa, mas Ronaldo teme o local, pois afirma que é repleto de bruxos. Contudo, o trio adentra o jardim, mas quando se depara com os moradores do castelo e suas excentricidades, que aparecem no desejo de “tomar banho de lua” e em suas roupas do século XVIII, fica assustado e sai correndo. Revela-se, então, o porquê dos vazios no discurso do narrador em primeira pessoa marcados pelas reticências. Somente ao final da narrativa, Nino assume o relato, mostrando que a história apresentada foi registrada por ele em seu livro de encantamentos: “E foi assim que nós salvamos meus tios e o castelo daquela bruxa pestilenta. Não falei que esta história era estranha?” (HAMBURGER, 2000). A retomada do vocábulo *estranha*, além de conferir circularidade ao texto, reafirma a hipótese inicial, firmada durante o pacto de leitura, constituída pelo julgamento do protagonista de que a história a qual vai relatar é diferente da usual.

Como se pode observar, nos textos de Ende, Tolkien, Hamburger e J. K. existem vazios intencionais que geram expectativa e tensão. Como exploram o desejo de saber do leitor, estabelecem uma interação. Essa interação entre texto e leitor solicita interpretação. Para tanto, o leitor projeta a expectativa e a memória uma sobre a outra, visando promover sínteses que lhe dê respostas para as lacunas do texto. A capacidade de memória, então, é intensamente requerida nesse exercício de protensão e retenção de informações.

Nota-se, no discurso dos narradores de Ende, do narrador de J. K., de Tolkien e de Hamburger, pelo emprego de verbos no pretérito, que o ato de enunciação se realiza em um tempo posterior ao da diegese. Desse modo, as narrativas apresentam a posição clássica da voz do narrador no passado, atendendo ao modelo de narração ulterior. Como todos os relatos, inseridos no discurso narrativo, referem-se a eventos já ocorridos, esse modelo de narração confere ao narrador o papel de organizador do universo diegético.

3.1 A interação entre texto e leitor

Em todas as narrativas, o interesse do leitor é capturado pelos vazios intencionalmente instaurados no discurso do narrador que solicitam posterior preenchimento. Conforme Zilberman (1984, p.133), os polos entre os quais o narrador oscila são: o recurso aos comentários ou a afluência de lacunas. A quantidade de um ou de outro indicia o tipo de domínio que exerce sobre o deciframento da história do protagonista e, por extensão, do leitor implícito. A presença de lacunas, vazios, instaura a comunicabilidade; a predominância de comentários, a autoridade do narrador. Desse modo, o estatuto do narrador revela o trânsito do âmbito ficcional ao social, da personagem ao leitor implícito que, embora seja uma projeção do texto, vem a ser preenchido por um indivíduo real: o leitor empírico.

O anseio de estabelecer um diálogo com o leitor resulta da função comunicativa dos textos de Ende, Tolkien, J. K. e Hamburger. Graças a essa função, há pontos de indeterminação que, presentes tanto no discurso do narrador, quanto no das personagens, conferem mistério à narrativa e solicitam do leitor implícito uma interação, um ato de projeção (*Vorstellungsakte*), resultante de uma combinação que vise resgatar a *good continuation*. Esses vazios, enclaves, não podem ser preenchidos pelo próprio sistema, antes pelo leitor. Esses enclaves representam um dispositivo importante, pois articulam a interação entre texto e leitor (ISER, 1999, p.107).

A conectabilidade de um texto é rompida tanto pela presença de vazios, quanto pela negação que, por sua vez, constituem pontos de indeterminação. O processo de comunicação é dirigido de maneiras diferentes pelos vazios e pelas potências de negação, embora ambos sejam instâncias controladoras desse processo. Os lugares vazios omitem, ocultam, as relações entre as perspectivas de apresentação do texto, assim incorporando o leitor ao texto para que ele mesmo coordene as perspectivas, levando-o a agir dentro do texto, sendo que sua atividade é, ao mesmo tempo, controlada pelo próprio texto.

As potências de negação evocam dados familiares ou em si determinados, a fim de cancelá-los, todavia, o leitor não perde de vista o que é cancelado, e isso modifica sua posição em relação ao que é familiar ou determinado. Desse modo, eles fazem com que o leitor situe a si mesmo em relação ao texto. Os lugares vazios e as negações do texto ajustam o processo interativo. Assim, o leitor precisa o tempo todo atualizar e modificar o objeto, alternando o

ponto de vista de uma perspectiva de apresentação para outra, e desenvolvendo novas expectativas.

Dessa forma, pode-se notar na afirmação: “Numa toca no chão vivia um hobbit. [...]: era a toca de um hobbit, e isso quer dizer conforto” (TOLKIEN, 1999, p.2), que há um vazio instaurado acerca do que é um hobbit. O narrador retarda a definição com a intenção de aguçar a curiosidade do leitor.

Na frase: “Bastian chorava, mas não percebia as lágrimas que lhe escorriam pelo rosto” (ENDE, 1997, p.173-4), a objetividade presente na afirmação do choro do protagonista não explicita o porquê dessa atitude, cabendo ao leitor o preenchimento desse ponto de indeterminação.

No discurso de abertura de Nino: “Meu nome é Nino, e esta história que eu vou contar pode parecer até estranha, mas é a pura verdade...”, observa-se que há uma estranheza anunciada, contudo, como esta não é revelada para o leitor, ela instaura o vazio.

No primeiro volume da série Harry Potter, a frase, “O Sr. e a Sra. Dursley, [...], se orgulhavam de dizer que eram perfeitamente normais [...]” (2000, p.7-8(1)), ao instaurar o pressuposto de que se nega a anormalidade, gera-se um ponto de indeterminação, pois não se sabe ainda que desvio é esse, nem quem o representa. O fato desse casal não compactuar com aquilo que diverge da normalidade, “Eram as últimas pessoas do mundo que se esperaria que se metessem em alguma coisa estranha ou misteriosa [...]” (2000, p.7-8(1)), instaura um vazio e antecipa uma expectativa de que algo divergente vá acontecer no desenrolar da trama. A afirmação seguinte, “Os Dursley tinham tudo que queriam, mas tinham também um segredo, e seu maior receio era que alguém o descobrisse. Achavam que não iriam aguentar se alguém descobrisse a existência dos Potter” (ROWLING, 2000, p.7(1)), intensifica esse efeito de suspense e revela a ambiguidade de se ter “tudo”, inclusive algo que não se deseja: um segredo. Instaura-se, então, outro vazio com esse vocábulo *segredo*. O preenchimento desses vazios, pela detecção do leitor de que os Dursley abrigaram durante dezessete anos um indivíduo considerado por eles como “anormal,” revela-os como cômicos e impotentes diante do segredo revelado apenas no segundo capítulo: seu sobrinho é um bruxo.

No segundo volume, a frase, “Não era a primeira vez que irrompia uma discussão à mesa do café da manhã”, causada por “um pio alto que vinha do quarto de Harry”, completada pelo discurso do Sr. Dursley de que era a terceira só naquela semana, apresenta um ponto de indeterminação, tanto para o leitor que desconhece o primeiro volume, pois não sabe que “pio” é este e de quem, quanto para o que conhece e, por isso, sabe que é de Edwiges, mas desconhece o porquê dela piar tanto.

A afirmação de quantidade do Sr. Dursley mostra que possui melhor domínio sobre os fatos do que o próprio narrador. A quebra de esquema que seu discurso promove, ao completar o do narrador, produz efeito cômico e revela a ironia, resultante da constatação de que o narrador não adere à visão dessa personagem.

Rowling absolutiza os vazios, por meio das indeterminações acerca de Potter, de sua história, personalidade e, sobretudo, de sua missão. Dessa forma, no primeiro volume, o próprio protagonista desconhece as suas origens e poderes, sendo castigado pelos tios por performances involuntárias que realiza, como a de voar para o teto da escola, a fim de fugir das agressões da “turma de Duda”, conversar com uma cobra no zoológico, causar o desaparecimento do vidro do tanque desse réptil, encolher a roupa ridícula com que a tia quer vesti-lo, aparecer com os cabelos crescidos mesmo após terem sido cortados rentes. Nota-se que o protagonista, embora aceite de forma resignada as atitudes dos tios, inconscientemente, sabota seus planos de se manterem distantes de “anormalidades”.

A revelação por Hagrid de que ele é um bruxo e que seus tios sabiam disso o tempo todo, aumenta a antipatia do leitor em relação ao casal, pois percebe a crueldade dos castigos impostos e a intencionalidade de repressão dos potenciais do herói. Se essas lacunas são preenchidas, outras permanecem em aberto. A revelação de Petúnia de que Lílían, definida por ela como “[...] um aborto da natureza!” (ROWLING, 2000, p.51), era preferida pelos pais por ser bruxa, instaura novos vazios e intensifica a antipatia do leitor por essa personagem, capaz de projetar sua vingança sobre o sobrinho. Uma vez em Hogwarts, Potter será vítima também da vingança de um professor: Snape. Esse professor o castiga por ser justamente filho de Tiago Potter. O protagonista, percebendo o ódio que Snape lhe direciona, indaga Dumbledore do porquê disso. A resposta é parcial e incompleta: Tiago salvara a vida do professor quando ambos ainda eram alunos em Hogwarts. Nos demais volumes, as revelações acerca dessa personagem a tornam mais complexa e atraente para o leitor, pois os sentimentos de Snape em relação a Potter são ambíguos. As hipóteses que Harry formula acerca das performances dessa personagem, tais como a de ser um traidor e assassino de Dumbledore, revelam-se infundadas somente no sétimo volume. De forma surpreendente, Potter descobre que todas as atitudes desse professor foram tomadas em nome do amor que ele sempre alimentou por Lílían.

Ao término do primeiro volume, não se sabe ainda o porquê da morte dos pais do protagonista. A revelação que se obtém é parcial, os vazios que ela instaura aparecem no discurso de Dumbledore em relação às indagações de Potter que lhe solicita a verdade: “– A verdade – [...] – é uma coisa bela e terrível, e portanto deve ser tratada com grande cautela. Mas, vou responder às suas perguntas, a não ser que haja uma boa razão para não fazê-lo, caso

em que eu peço que me perdoe. Não vou, é claro, mentir.” (2000, p.254(1)). O protagonista lhe indaga, então, o porquê de Voldemort ter afirmado que só assassinara Lílian porque ela o impedira de matar Potter. A que o mago responde sem, no entanto, fazê-lo: “– Que pena, a primeira coisa que você me pergunta, eu não vou poder responder. Não hoje. Não agora. Você vai saber, um dia... por ora tire isso da cabeça, Harry.” (2000, p.255(1)). A promessa presente nessas palavras gera expectativa no leitor que a buscará em posteriores discursos de Dumbledore. No desfecho da narrativa, a questão inicial de Minerva sobre Voldemort ter definitivamente desaparecido, feita a Dumbledore, é respondida: o Lord das Trevas não morreu e outros embates entre ele e Potter poderão ocorrer. Assim, a obra estabelece circularidade, mas não fechamento de questões cruciais que só serão respondidas em outros volumes, mantendo, portanto, algumas de suas lacunas iniciais e instaurando novas.

No segundo volume, a angústia do protagonista em relação à sua personalidade, presente no primeiro volume, intensifica-se com a revelação de que seu poder de ofidioglossia o aproxima da Casa Sonserina e de Voldemort. Essa dúvida em relação a si mesmo, instaura a possibilidade de ser ele o herdeiro de Salazar. Embora Potter faça descobertas sobre o passado de seu inimigo, enquanto aluno em Hogwarts, por meio do seu diário, permanece a dúvida quanto à razão da morte de seus pais e pouco descobre sobre eles, aliás, somente o que vê nas imagens do Espelho de Osejed e nas fotos que Hagrid lhe entrega, bem como nos comentários que ouve de amigos dos seus pais. Esse volume confere novos significados às performances do herói realizadas no primeiro. Assim, a cena do zoológico, aparentemente sem importância, narrada de forma ligeira pelo narrador e não mais comentada durante a narrativa, assume relevo pelo valor que encerra esse poder do protagonista.

As demais personagens de J. K. também são constituídas por indeterminações. Desse modo, no primeiro volume, a personagem Gina, ao revelar-se como tímida e encantada com Potter, aliás com o que ele representa no universo bruxo, é apenas mencionada. No segundo volume, embora permaneça tímida, a sua participação, como vítima e sobrevivente das ciladas de Voldemort, melhora seu estatuto na narrativa. Nos demais volumes, seu papel como comparsa vai gradativamente merecendo relevo. Esse espaço de relevo é obtido pela personagem à proporção que aprende a se comunicar, aperfeiçoa-se na arte da magia e passa a integrar a Armada de Dumbledore, despertando assim o interesse de Potter.

A tia de Potter, embora descrita de forma caricatural, pelo seu contato com Dumbledore e pela revelação, no quinto volume, de que ela sabia do pacto de sangue estabelecido com o sobrinho, torna-se mais complexa. Assim, quando o marido ameaça mandar Potter embora, ela

afirma que ele não partirá, enfrentando-o e, demonstrando, que domina conhecimentos e detém segredos dos quais ele sequer suspeita. O próprio Sr. Dursley observa-a assombrado e confuso.

Duda, no sétimo volume, ao optar por aceitar ajuda dos bruxos para escoltar a sua família, demonstra amadurecimento e revisão de seus conceitos prévios. Ao retornar, já no momento de partida, para abraçar Potter, sob a forma de despedida, afirmando que ele lhe salvara a vida, mostra-se não mais tão insensível. Outras personagens aparecem em determinados volumes e não mais retornam, contudo, algumas, como a Sra. Figg, babá de Potter, no primeiro volume, quando os Dursley se ausentam, voltam a aparecer e assumem nova significação.

A definição da toca de Bilbo também apresenta indeterminação e efetiva-se pela potência de negação das características desse espaço provenientes do conhecimento de mundo do leitor. Ao negá-las, o narrador solicita um exercício de aproximação e afastamento, assim, ao instaurar uma nova definição, amplia o horizonte de expectativa do leitor, por meio de uma revisão de seus conceitos prévios. A própria definição de um hobbit efetua-se por meio das potências de negação: “Eles são (ou eram) um povo pequeno, com cerca de metade da nossa altura, e menores que os anões barbados. Os hobbits não têm barba. Não possuem [...] quase nenhum poder mágico, [...]. [...] não usam sapatos porque seus pés já têm uma sola natural semelhante a couro [...]” (TOLKIEN, 1999, p.2). O jogo semântico instaurado pelo discurso do narrador, feito por afirmações e negações, permite que o leitor projete de forma imaginária um hobbit, aproximando-o e afastando-o de si mesmo e dos anões.

A negação presente na afirmação de que os Dursley não compactuavam com “anormalidades” instaura a reflexão acerca do que vem a ser normal e anormal. Para solucionar temporariamente essa questão, o leitor evoca o seu conhecimento de mundo sobre o que seja algo normal e anormal. Como durante o desenrolar dos eventos, o leitor percebe que a “normalidade” dos Dursley filia-se à preocupação com as opiniões alheias, com as aparências na vida em sociedade e com a dissimulação; e a “anormalidade” refere-se a poderes mágicos próprios do protagonista, por isso, autênticos, desloca-se, assim, sua percepção desses conceitos. O leitor, ao filiar-se ao anormal contra essa suposta normalidade instituída socialmente, realiza um exercício de afastamento e de proximidade com a sua realidade, desejando o rompimento com falsos valores e a aproximação com os autênticos.

Também a afirmação de que não era a primeira vez que havia discussão na mesa do café da manhã da família Dursley, revela uma constância de conflitos, sobre os quais o leitor deve se posicionar. O exercício desse leitor de afastamento desse modelo familiar e de proximidade pela comparação com o modelo que conhece, leva-o a refletir sobre as relações familiares em sociedade e seus conflitos, muitas vezes, advindos dos diferentes projetos sociais de cada

indivíduo que compõe uma família. Pode-se deduzir, então, que a retomada de pressupostos que o texto ficcional propicia ao leitor adquire sua função, não pela comparação com a realidade, mas pela mediação entre esta e a outra estruturalmente organizada na narrativa. Desse modo, a ficção transcende o mundo a que se refere.

O interesse do leitor é também ampliado pelo suspense e pelo anúncio do futuro, conforme afirma Dumbledore à professora Minerva: “Ele vai ser famoso, uma lenda. Eu não me surpreenderia se o dia de hoje ficasse conhecido no futuro como o dia de Harry Potter. Vão escrever livros sobre Harry. Todas as crianças no nosso mundo vão conhecer o nome dele!” (2000, p.17(1)). A potência de negatividade, presente na frase: “eu não me surpreenderia”, solicita afastamento do leitor para observar que Potter realmente se tornou conhecido no universo bruxo. Entretanto, essa popularidade não é desejada pelo protagonista, sendo concebida por ele como um fardo. A proximidade com a realidade permite ao leitor reavaliar seus conceitos prévios acerca de personalidades de “sucesso”, cuja projeção social é exposta na mídia sempre como uma benção. Enfim, permite-lhe assumir um posicionamento crítico em relação às informações que circulam nos meios de comunicação.

Em *O hobbit*, Gandalf também realiza o anúncio do futuro, apresentando Bilbo como o “eleito” à aventura. Em *A história sem fim*, o próprio Bastian revela seu futuro, por meio da identificação com Atreíu: “Bastian alegrava-se por ter alguma coisa em comum com Atreíu, pois em outros aspectos não havia grandes semelhanças entre eles, nem do ponto de vista da coragem e da decisão, nem do aspecto físico. Mas também ele, Bastian, tinha partido para a Grande Busca, e não sabia até onde ela podia levá-lo [...]” (ENDE, 1997, p.39).

Por meio dessa estratégia metaficcional, as narrativas de J. K., Tolkien e Ende voltam-se sobre si mesmas, antecipando que a história apresentada ao leitor é a de um herói que alcançará o sucesso. Esses narradores, embora usem tempos verbais pretéritos em seus discursos, porque o dado descrito é passado para eles, não sujeitam as personagens a seu tempo, antes, pelo emprego de advérbios temporais, como “agora”, “de repente”, procuram narrar os fatos como estes se realizassem ao mesmo tempo diante dos olhos das personagens e do leitor:

Agora o terceiro irmão estava se encaminhando rapidamente para a barreira – estava quase lá e, então, de repente, não estava mais em parte alguma. (ROWLING, 2000, p.83(1)).

Harry endireitou-se de repente no banco do jardim. Estivera olhando distraidamente para a sebe – e a sebe estava olhando para ele. Dois enormes olhos verdes tinham aparecido entre as folhas. (ROWLING, 2000, p.15(2)).

Agora estavam num belo apuro: todos arrumadinhos, amarrados em sacos, com três trolls furiosos (e dois com queimaduras e ferimentos memoráveis) sentados ao lado deles, discutindo se deviam assá-los devagar, fazer picadinho e cozinhá-los, ou ainda sentar em cima deles, um por um, e esmagá-los e transformá-los em geléia; [...]. (TOLKIEN, 1999, p.38).

Bastian lembrava-se de que antigamente seu pai gostava de brincar com ele. Por vezes, contava-lhe ou lia-lhe histórias. Mas isso era antes. Agora não conseguia falar com o pai. Era como se estivesse rodeado por um muro invisível que ninguém era capaz de transpor. (ENDE, 1997, p.30).

Na narrativa de Hamburger, os eventos se desenrolam no presente instaurado pela câmera. Como o discurso-moldura de Nino desaparece logo depois da abertura do primeiro ato, cedendo lugar à câmera, o leitor tem a sensação de que assiste a uma história que se desenrola diante de seus olhos.

Como as personagens, Bastian, Bilbo, Potter e Nino, são incapazes de definir a si mesmas e, sobretudo, seu lugar no universo, pois imperfeitas e em busca de individuação, conquistam o jovem leitor que, junto delas, realiza um exercício de deduções, visando interpretar as reações que manifestam.

Tolkien, J. K. e Hamburger utilizam-se também da estratégia do humor para cativar seu leitor e definir suas personagens.

Assim, Bilbo caracteriza-se como covarde, medroso e acomodado. Suas reações face à previsão de que pode correr perigo na jornada em busca do tesouro dos anões, roubado por um dragão, são hiperbólicas e cômicas: “[...] ajoelhado sobre o tapete da lareira, tremendo como gelatina derretendo. Então caiu duro no chão, e ficou gritando “atingido por um raio, atingido por um raio!” repetidas vezes [...]”. O mago Gandalf, diante dessas reações afirma: “– Sujeitinho impressionável [...]. – Tem uns acessos estranhos, mas é um dos melhores, um dos melhores. Feroz como um dragão num aperto.” (1999, p.17). Diante dessa afirmação de Gandalf, o narrador desautoriza seu discurso, dirigindo-se ao leitor em busca de sua adesão: “Se vocês alguma vez na vida viram um dragão num aperto, irão perceber que essa comparação só podia ser uma licença poética quando aplicada a qualquer hobbit [...]” (1999, p.17). As opiniões dos anões sobre Bilbo, – manifesta por Gloin: “– Para Gandalf está tudo bem ficar falando da ferocidade desse hobbit, mas um acesso desses numa hora de agitação seria o suficiente para acordar o dragão e todos os seus parentes, e matar a todos nós” (1999, p.17) –, coincidem com as do narrador e diferem das de Gandalf. Assim, a narrativa não se fecha como a representação de uma única consciência, cada personagem possui um ponto de vista, inclusive o narrador.

Esse narrador, por meio de seu discurso metaficcional, convoca o leitor a refletir sobre a própria narrativa e seu processo de construção com licenças poéticas. Contudo, no transcorrer

das peripécias, Bilbo prova seu valor e o discurso de Gandalf mostra-se válido, revelando que ele sabe mais sobre o protagonista do que o narrador. Justifica-se, então, que ele tenha instigado Bilbo a abandonar o sossego da vida familiar e a acomodação nos valores da sociedade hobbit, convocando-o a partir para a inauguração de um mundo melhor e mais justo. Essa detecção feita pelo leitor solicita-lhe uma tomada de posição, ao desconfiar da capacidade desse narrador, ele adere, então, ao ponto de vista de Gandalf, confiando em sua sabedoria. Contudo, essa personagem também comete erros e equívocos, além disso, ausenta-se em determinados momentos decisivos da aventura, deixando Bilbo e os anões à própria sorte.

Na narrativa de Rowling, a caracterização das personagens, por meio do discurso do narrador, também confere humor e revela que esse narrador não é imparcial. Como na cena em que Duda, ao dizer a Potter que, na escola local para a qual este vai, costumam colocar a cabeça dos garotos no vaso sanitário, afirma em seguida: “– quer ir lá em cima praticar?”. A que o protagonista responde: “– Não, obrigado [...]. – O coitado do vaso nunca recebeu nada tão horrível quanto a sua cabeça, é capaz de passar mal.” Compactuando com o herói, o narrador declara: “– E correu antes que Duda conseguisse entender o que dissesse.” (2000, p.32). Nota-se a capacidade de velocidade de raciocínio que permite a Potter o emprego de humor irônico. Graças a ela, o leitor deduz que o protagonista é inteligente. Essa detecção leva-o a aceitar as interpretações do protagonista acerca daquilo que o rodeia como verdadeiras. Contudo, durante o desenrolar das peripécias, o leitor percebe que Potter equivoca-se em seus julgamentos, sobretudo, nos referentes ao professor Snape. Em busca de compreensão, filia-se aos julgamentos de Dumbledore. Entretanto, o discurso desse mago apresenta-se repleto de pontos de indeterminação. Assim, resta ao leitor confiar em si mesmo.

Cabe ao leitor das obras de Tolkien e de J. K. buscar entender o que Bilbo e Potter ignoram, confiando somente em sua própria capacidade de percepção e desconfiando dos discursos apresentados na narrativa. Ao realizar a jornada com esses heróis, o leitor, como eles, revê seus conceitos prévios e amplia seu horizonte de expectativa em relação ao papel do narrador como controlador do universo diegético, detentor da verdade. Percebendo-se como capaz de tomar decisões e avaliar discursos, o leitor eleva sua autoestima e pode trazer seus conhecimentos para a realidade que o cerca e também, como o fizera durante a leitura, questionar as normas instituídas, estabelecidas por meio de discursos diversos.

O humor no filme de Cao Hamburger aparece como elemento de contenção das situações dramáticas. Desse modo, Nino angustiado com sua incapacidade de redigir em seu livro de encantamento é provocado pelos monstros que habitam os encanamentos do castelo. Infeliz, com sua “anormalidade”, revela-se cômico ao provar inúmeras roupas em busca de uma que

seja “normal”, comum, semelhante as que usam os amigos. Cabem aos monstros do encamento os comentários sobre as atitudes do protagonista, realizadas a portas fechadas em seu quarto, distante do olhar dos tios. Por sua vez, Losângela, em sua ambição desmedida de obter os poderes de Morgana, sem fazer esforços e, sobretudo, merecê-los, pois jamais se empenhou em desenvolver seus próprios poderes, não consegue identificar o feitiço que anula os poderes recém-adquiridos, caindo na armadilha de Nino e de seus amigos. A representação caricatural dessa personagem, revelada em seu discurso e vestimentas hiperbólicas, também confere humor à narrativa e desautoriza o discurso do adulto que se posiciona como superior não só ao jovem como àqueles que se empenham na busca de aperfeiçoamento.

Tratam-se, assim, de produtos culturais úteis sem serem utilitários, pois não instituem verdades, trabalham criativamente com a linguagem, dialogando, com humor e ironia, com os contos de fadas tradicionais, as lendas e a mitologia, na apresentação de heróis que fracassam, ou como afirma um aluno: “se ferram”. Com essa estratégia, essas obras possibilitam ao leitor vários níveis de leitura.

3.2 A norma culta

O discurso dos narradores de Ende, do narrador de Tolkien e de J. K., embora se utilize da norma culta, não apresenta discrepância com o nível de linguagem das personagens, favorecendo, assim, ao equilíbrio quanto ao tratamento da linguagem. Os escritores não exageram a altura do nível culto, principalmente quanto ao vocabulário. Dessa forma, há equilíbrio entre o sumário narrativo e o diálogo das personagens que, adequados à sua idade ou às suas características, são verossímeis. A ânsia de estabelecer dialogia com o leitor, por meio do emprego, no discurso do narrador, da linguagem informal, diminui o hiato entre a norma culta e a coloquial, e entre o discurso do adulto e o do jovem. Essa simplificação na linguagem denota a intenção de clareza e entendimento o mais direto possível, conferindo prazer à leitura.

Diferindo do narrador das obras de Dupré, os de Ende, Tolkien e J. K. não objetivam filtrar, pelo emprego da norma culta, a ansiedade dos jovens protagonistas, por uma norma linguística reguladora e, por isso mesmo, amenizadora da angústia. Antes, apresentam a angústia de seus protagonistas em uma linguagem próxima a deles, utilizando-se do discurso indireto livre, a fim de cativar as emoções do leitor. Assim, transitam para o leitor o dilema dos heróis, sem explicá-los em suas causas e consequências, produzindo sua inclusão no drama da personagem:

Uma brisa arrepiou as cercas bem cuidadas da rua dos Alfeneiros, silenciosas e quietas sob o negror do céu, o último lugar do mundo em que alguém esperaria que acontecessem coisas espantosas. Harry Potter virou-se dentro dos cobertores sem acordar. Sua mãozinha agarrou a carta ao lado mas ele continuou a dormir, sem saber que era especial, sem saber que era famoso, sem saber que iria acordar dentro de poucas horas com o grito da Sra. Dursley ao abrir a porta da frente para pôr as garrafas de leite do lado de fora, nem passaria as próximas semanas levando cutucadas e beliscões do primo Duda... ele não podia saber que, neste mesmo instante, havia pessoas se reunindo em segredo em todo país que erguiam os copos e diziam com vozes abafadas:

– A Harry Potter: o menino que sobreviveu! (ROWLING, 2000, p.20(1)).

Três dias depois, os Dursley continuavam a não dar sinais de compadecimento, e Harry não via nenhuma saída para sua situação. Deitava na cama observando o sol se pôr por trás das grades da janela e se perguntava, infeliz, o que ia lhe acontecer. [...].

A portinhola bateu e a mão da tia Petúnia surgiu empurrando uma tigela de sopa em lata para dentro do quarto. Harry cujas entranhas doíam de tanta fome, saltou da cama e apanhou-a. A sopa estava gelada mas ele bebeu metade de um gole só. (ROWLING, 2000, p.26(2)).

Bastian compreendia que seu pai estava triste. Também ele tinha chorado noites inteiras, tanto que chegara a vomitar com os soluços... mas isso, pouco a pouco, tinha passado. E ele não tinha morrido. Por que seu pai não falava com ele, por que não lhe falava de sua mãe, de coisas importantes, e não apenas do imprescindível? (ENDE, 1997, p.31).

O pobre Bilbo não podia suportar mais. Ao ouvir *talvez nunca voltemos*, começou a sentir um grito agudo vindo de seu interior, que logo irrompeu como o apito agudo vindo de uma locomotiva saindo de um túnel. (TOLKIEN, 1999, p.16).

Nas obras de Dupré há, entretanto, de acordo com Maria Alice Faria (1999, p.34), um equilíbrio quanto ao tratamento da linguagem, pois a escritora também não exagera a altura do nível culto. Nos diálogos, embora haja o rigor da norma culta, encontra-se um vocabulário corrente, o predomínio da coordenação, distribuição discreta de formas linguísticas situacionais, o que no conjunto cria harmonia estilística e não chega a comprometer a impressão de veracidade da personagem. Esse equilíbrio na prosa permite que seus textos sejam lidos atualmente com facilidade e prazer. É válido destacar que uma das razões desse prazer advém justamente da facilidade de leitura.

Os narradores, como se pode notar, tanto absorvem o drama interior dos heróis, pois o expressam na sua sintaxe, quanto, como categoria textual, objetivam controlar a simpatia dos leitores em relação a determinadas personagens e em detrimento de outras. Para tanto, selecionam os dados, organizam e priorizam eventos. (AGUIAR, 2005, p.20).

Desse modo, nos textos de J. K. Rowling, o foco narrativo incide sobre o protagonista Harry Potter, órfão, apresentado como discriminado e injustiçado pela família Dursley que lhe sonega atenção, carinho, roupas e até mesmo alimentação. Justifica-se, então, que, como

romance de personagem, seu nome apareça em todos os títulos que compõem os volumes da série.

A descrição das fotografias na sala dessa família revela, em retrospectiva que, após dez anos, desde que o protagonista fora deixado na porta da casa dos tios, o herói sofre com o descaso deles. Sua presença na casa é negada até pelas fotos que só retratam o filho do casal, Duda, quando bebê: “[...] uma coisa que parecia uma grande bola de brincar na praia, usando diferentes chapéus coloridos [Duda bebê] [...]”; e na infância: [...] mostravam um menino grande e louro na primeira bicicleta, no carrossel de uma feira, brincando com o computador do pai, recebendo um beijo e um abraço da mãe.” (ROWLING, 2000, p.21(1)). Na sala “[...] não continha nenhuma indicação de que havia outro menino na casa.” (2000, p.21(1)). Essa técnica de incidência do foco narrativo sobre objetos cênicos remete ao *close-up* da câmera cinematográfica, além de conferir, pelo sumário narrativo, velocidade à narração. Para Vera Teixeira de Aguiar (2005, p.18), a situação de desvantagem do jovem no núcleo familiar aciona os mecanismos de identificação dos leitores, pois todos já sofreram algum tipo de fracasso e disputam o amor dos pais com os irmãos, ou em outro plano, a atenção dos superiores.

Justifica-se também a identificação do jovem leitor com Bastian e com seu desejo de provar seu valor e ser admirado em Fantasia, pois convive com um pai distante, preso em sua própria melancolia, por isso, alheio ao filho. Em relação a Nino, a identificação ocorre pela detecção de sua solidão, produzida pelo convívio restrito com adultos, os tios, sem a proximidade de outros jovens, pois considerado por eles como “diferente”.

Em *Harry Potter e a pedra filosofal*, a construção de Duda como mimado, obeso, pelo excesso de alimento que os pais lhe ofertam, violento e agressivo, batendo no primo por diversão, conduz a antipatia do leitor para essa personagem que, por sua vez, reforça a simpatia pelo protagonista. O fato deste herói, possuir poderes mágicos e ser intitulado como o único que sobreviveu, desperta o interesse do leitor pelas suas peripécias. A antipatia do leitor por Duda aparece desdobrada em Malfoy que Potter associa ao primo, pelo comportamento consumista e o relacionamento com o pai firmado sobre o poder de compra: “– Acho que vou obrigar papai a me comprar uma [vassoura de corrida] e vou contrabandeá-la para a escola às escondidas.” (2000, p.70(1)).

3.3 O discurso sob a forma de jogo

O desejo do narrador de J. K. em estabelecer uma comunicação com o leitor avulta no plano da organização do seu discurso sob a forma de um jogo criativo, permeado de referências. Um exemplo pode ser visto no final do segundo capítulo, do primeiro volume, quando o narrador afirma sobre o protagonista: “[...] não tinha ninguém. Todos sabiam que a turma de Duda odiava aquele estranho Harry Potter com suas roupas velhas e folgadas e os óculos remendados, e ninguém gostava de contrariar a turma do Duda.” (2000, p.31(1)). Esse jogo se estabelece, pois o capítulo três traz como título “As cartas de ninguém”, instaurando um ponto de indeterminação. Durante as peripécias narradas nesse capítulo, sabe-se que o protagonista recebeu uma carta e sobre isso ele reflete: “Ninguém, jamais, em toda a sua vida, lhe escrevera.” (2000, p.34(1)). O tio o impede de ler a carta e responde à indagação de Potter sobre quem escrevera: “– Ninguém” (2000, p.36). Potter não se convence e deduz que “alguém” lhe escrevera, o capítulo se encerra com a comprovação dessa hipótese, pois há um barulho do lado de fora do casebre, em que a família se escondera – “BUM” (2000, p.44(1)) –, capaz de estremecer a construção. Sobre esse ruído, Potter pensa: “Havia alguém lá fora, que batia, querendo entrar.” (2000, p.44(1)).

A cumplicidade com o leitor se efetiva tanto pelo tom humorístico do discurso do narrador, quanto pelos referentes literários compartilhados, pois se instaura um jogo intertextual que remete ao diálogo de Ulisses com o ciclope Polifemo, filho de Poseidon, e resgata-se a onomatopéia própria das histórias em quadrinhos.

Esse jogo intertextual com a mesma referência literária, visando estabelecer a cumplicidade com o leitor, aparece na narrativa de Ende, em uma cena da primeira história, em que Bastian reflete sobre o fato de Atreú ser denominado de “Filho de Todos”, pois, como era órfão, fora criado pelos homens e mulheres de sua tribo: “Bastian compreendia melhor do que ninguém o significado daquela afirmação, apesar de seu pai ainda estar vivo. Mas Atreú [...] era o “filho de todos”, enquanto ele, Bastian, no fundo não tinha ninguém... Era um “filho de ninguém”.” (ENDE, 1997, p.38).

A mesma referência também está presente na obra de Tolkien, na cena em que Bilbo e os anões lutam contra os trolls. A performance do líder dos anões, Thorin, remete à ação heróica de Ulisses: “[...] apanhou um enorme galho com uma ponta toda em chamas; Bert [troll] levou aquela no olho antes que pudesse pular de lado” (TOLKIEN, 1999, p.35).

As obras apresentam-se, então, pela posse de uma tradição cultural conjunta, como um jogo comunicativo a ser compartilhado. As de Tolkien e de J. K. reforçam essa cumplicidade pela distância reflexiva do humor. Para Vítor Manuel de Aguiar e Silva, a metacomunicação literária “exerce uma poderosa influência na conservação e na transformação da memória do

sistema literário, condicionando a conformação do público leitor, à constituição de um determinado cânone de autores e de textos.” (1993, p.331). Conforme o autor, por meio dessa comunicação, ocorre um processo de educação literária.

Essas obras supõem que houve ampliação dos interesses dos jovens, por isso há uma tentativa de inserção cultural pela transmissão do legado cultural que nelas se acumulam e superpõe temas, e modelos literários, pela organização de recursos que as levam a se apresentarem como mais inovadoras do ponto de vista formal. As obras pressupõem um leitor implícito capaz de conferir novos significados simbólicos e de estabelecer relações intertextuais. Essas relações se devem a referências aos conhecimentos culturais e literários prévios. Com essa estratégia, obtém-se um produto cultural menos protetor em relação a seus destinatários e mais inovador em suas características.

Na cena inicial da narrativa *Harry Potter e a pedra filosofal*, em que Dumbledore, dialogando com Minerva é indagado por ela se realmente Você-Sabe-Quem foi embora, ele responde que não há dúvida e, apesar da situação tensa, oferece-lhe um sorvete de limão. Ela responde com “frieza”: “– Não obrigada” (2000, p.15(1)), porque acredita que não seja o momento para “sorvetes de limão”. Mas volta a afirmar: “– Mesmo que Você-Sabe-Quem tenha ido embora.” (2000, p.15). Nota-se o jogo instaurado entre os interlocutores, no qual o que se cala revela mais do que o que se afirma. Há um ponto de indeterminação que só será preenchido durante o desenvolvimento da trama, pois Dumbledore afirma que Voldemort foi embora, mas não declara que ele desapareceu definitivamente, morreu. A contenção do drama da morte dos pais de Potter revela-se no jogo sinestésico e hiperbólico que conduz ao humor pela dedução do leitor, pois uma personagem tão rígida e afeita às normas de conduta, que desaprova as atitudes irreverentes do seu diretor, não precisa de sorvetes quando já tem “frieza” suficiente.

Com o objetivo de produzir humor e ironia, direcionar a simpatia do leitor e aproximar o nível discursivo do narrador ao das personagens, aparecem na enunciação, infrações à norma culta, como o emprego da dupla negação: “[...] não continha nenhuma indicação [na sala] de que havia outro menino na casa” (2000, p.21(1)), de metonímias, paradoxos, hipérboles e gírias: “O Sr. Dursley, porém, teve uma manhã perfeitamente normal sem corujas. Gritou com cinco pessoas diferentes. Deu vários telefonemas importantes e gritou mais um pouco. Estava de excelente humor até a hora do almoço, quando pensou em esticar as pernas e atravessar a rua para comprar um pãozinho doce [...]” (2000, p.9(1)).

A sinestesia perpassa todas as obras da série, inclusive o primeiro volume, ampliando as sensações do leitor durante a leitura, como se pode ver: “E Harry soltou dos dedos. Um vento

frio e úmido passou rápido por ele, que foi caindo, caindo, caindo e...” (2000, p.237(1)). Assim, como os estrangeirismos: “Hermione abriu o *Poções muy potentes* com cuidado, e os três se debruçaram sobre as páginas manchadas de umidade” (2000, p.142(2)), dispostos não só em títulos de livros da enigmática biblioteca, como nos nomes de certas plantas, animais, personagens, frases proferidas em feitiços etc., e o emprego de palavras parônimas: “Hagrid estava a postos para levá-los à flotilha de barcos que fazia a travessia do lago; e, no momento seguinte, estavam embarcando no Expresso de Hogwarts [...]” (2000, p.262(1)).

Rowling, Tolkien e Ende organizam o discurso de seus narradores e personagens, fazendo uso de figuras de linguagem tanto no plano semântico e morfológico do texto (metáfora, sinestesia, metonímia, catacrese etc.), quanto no sonoro (onomatopéia, assonância, aliteração etc.). O emprego desses recursos estilísticos, que advêm de uma transgressão à norma linguística, possibilita ao leitor, pelo estranhamento que produzem e/ou pelo efeito de humor, o distanciamento e a reflexão sobre os diferentes e novos significados que a criatividade pode conferir a um vocábulo a fim de que ele atenda à função poética e aos desejos do autor de criação de um código próprio que represente sua obra e seus personagens.

No filme *Castelo Rá-Tim-Bum*, também aparecem jogos de palavras e quebras cômicas de hipóteses. Pode-se observar, por meio do emprego da metonímia e da antítese, a exploração do humor na narrativa. Um exemplo de exploração da metonímia aparece na cena em que Morgana, ao despedir-se do irmão, revela-lhe que está angustiada, pois sente “uma coceirinha atrás da orelha esquerda”, interpretada como um anúncio do retorno de Losângela. Outro exemplo de exploração da antítese pode ser observado na resposta de Victor, que imagina ser impossível o retorno de Losângela, para essa preocupação de Morgana: “– Não es quente a cabeça!”. A que Morgana, colocando um chapéu de pele na cabeça do irmão, responde: “– Não se esfrie!”. Os eventos seguintes desautorizam o discurso de Victor, revelando que não só Losângela regressou como, com a ajuda do Dr. Abobrinha e seu assistente, obteve o livro de Morgana. Desse modo, o filme expõe para o jovem leitor que os adultos também se equivocam em seus julgamentos.

Essas obras firmam seus alicerces em um mundo de linguagem, construído a partir de palavras. Assim, nas obras de J. K., um determinado feitiço só obterá sucesso se as palavras mágicas que o acompanham forem bem proferidas, ou seja, se houver concentração e empenho, como no filme de Cao Hamburger. Na obra de Ende, a emissão de uma palavra que nomeie a imperatriz Criança pode salvar Fantasia da destruição. Contudo, a sua existência só será assegurada se outros leitores realizarem a mesma jornada de Bastian e renomearem essa imperatriz. Na de Tolkien, por meio da linguagem, pode-se cativar um hobbit para a aventura,

ainda, resgatar a memória e conservá-la, tanto por meio de uma profecia, quanto sob a forma de um livro de memórias, escrito por Bilbo.

O contato com a função poética da linguagem, por sua vez, permite ao leitor o conhecimento de uma linguagem liberta do automatismo. Enfim, permite-lhe redescobrir sua própria língua e perceber que ela não serve apenas para a transmissão de normas, mas que também pode ser “reinventada” e manipulada.

O emprego de neologismos, na obra de Tolkien e de J. K., convoca a participação do leitor enquanto co-autor do texto, que precisa realizar operações cognitivas de ativação de todo o seu conhecimento linguístico, a fim de decodificar o vocábulo criado. O leitor reage diante dele de forma ativa e inteligente para compensar o desvio:

- Caramba, Bert! Olha o que eu apanhei! – disse William.
- O que é? [...].
- Não sei, não! O que é você?
- Bilbo Bolseiro, um ladr... hobbit – disse o pobre Bilbo, todo tremendo [...].
- Um ladrhobbit? (TOLKIEN, 1999, p.35).

O sol de fim de tarde quase chegara ao horizonte quando Harry e Hagrid refizeram o caminho para sair do Beco Diagonal, atravessar a parede e passar novamente pelo Caldeirão Furado, agora vazio. Harry não disse uma palavra enquanto caminhavam pela rua; nem ao menos reparou quantas pessoas se boquiabriam para eles no metrô [...] (ROWLING, 2000, p.78(1)).

A intenção de Cao Hamburger, Ende, Tolkien e J. K. de capturar o interesse do leitor aparece também na eleição do tema da aventura e do mistério, situando as peripécias no interior de castelos, morros, câmaras secretas, florestas, em espaços desconhecidos, compostos por labirintos, que fazem parte da linha heróico-aventuresca. Essas temáticas, ao longo dos tempos, têm encontrado a mais alta ressonância entre leitores diversos. Os autores, por meio da técnica da efabulação, aguçam a curiosidade do leitor, transportando-o imaginativamente da segurança do seu dia a dia para os terrores do labirinto. As narrativas levam-no, então, a participar emocionalmente de todas as peripécias vividas pelos heróis. No universo paradoxal, construído pelos pares antitéticos vida/morte, perigo/segurança, obediência/desobediência, estão presentes todos os componentes que atraem o pré-adolescente e o adolescente, como o desconhecido, a liberdade de aventurar-se e o impulso em quebrar a rotina e as regras estabelecidas.

As demais obras também se utilizam da mesma estratégia de entabular um jogo dialógico com o leitor, aproximando-se, assim, da narrativa oral, o narrador desses textos explicita seu papel de “contador de histórias”, dirigindo-se a um narratário:

Quando o Sr. e a Sra. Dursley acordaram na terça-feira monótona e cinzenta em que a nossa história começa, não havia nada no céu nublado lá fora sugerindo as coisas estranhas e misteriosas que não tardariam a acontecer por todo o país. (ROWLING, 2000, p.7-8(1)).

Esta é a história de como um Bolseiro teve uma aventura, e se viu fazendo e dizendo coisas totalmente inesperadas. Ele pode ter perdido o respeito dos seus vizinhos, mas ganhou – bem, vocês vão ver se ele ganhou alguma coisa no final. (TOLKIEN, 1999, p.2).

Para compreendermos a razão da presença destes últimos, é preciso que se saiba do seguinte:

A imperatriz Criança – conforme seu título já dizia – era a soberana de todos os inumeráveis países do reino sem fronteiras de Fantasia [...] (ENDE, 1997, p.29).

Meu nome é Nino, e esta história que eu vou contar pode parecer até estranha, mas é a pura verdade... Aconteceu numa cidade muito grande, onde moram muitas pessoas... algumas delas diferentes... (HAMBURGER, 2000).

Conforme Aguiar e Silva (1993, p.698), o narratário representa uma das articulações mediadoras da transmissão da narrativa. Ele não deve ser confundido com o leitor implícito, nem com o empírico, embora a sua função no texto narrativo tenha correlações com ambos. A aparição do narratário, nas obras em questão, atende a propósitos de sentido como o de aproximar o texto dos contos orais e de fadas, e conferir um tom de descontração e familiaridade à narração, visando estimular o leitor, conforme Coelho (1987, p.63) a expandir-se com liberdade. Conforme Genette ([196-?], p.254), a orientação para o narratário demonstra preocupação em estabelecer ou manter com ele um contato, ou até um diálogo, correspondendo, ao mesmo tempo, às funções fática e conativa de Jakobson. Esses narradores, mais preocupados com a relação com seu público, ao se dirigirem a ele, explicitam o canal: o livro. Desse modo, assemelham-se a “conversadores” que apelam para um receptor, buscam cativá-lo para o relato.

Ao eliminar-se a dicotomia entre “presença-oralidade” e “ausência-escrita”, prevalece o hibridismo de gêneros. Dessa forma, a narrativa resgata o papel do narrador oral “ao lado” do ouvinte, que se dirige a uma audiência fisicamente presente. Ao simular essa proximidade, os autores explicitam o pacto de leitura, por meio da cumplicidade, inserindo a ambiguidade e o jogo metaliterário. A voz que se apresenta nessas narrativas busca reproduzir por escrito os tons e ênfases do relato oral.

De acordo com Colomer (2003, p.109-10), a metaficção é uma característica da narrativa pós-moderna que converte a si mesma no tema central da obra narrativa. Por meio dela, o texto tende a explicitar as regras do artifício literário e a propor uma conexão mimética entre ficção e realidade, significado e significante, enfim categorias da teoria literária. Para a autora, o narrador, ao atrair a atenção do leitor para as convenções literárias ou em relação à materialidade do livro, força-o a não se envolver com o texto apenas do ponto de vista

emocional, mas também a apreciá-lo em sua qualidade de obra de arte construída. A metaficção nega que a linguagem seja invisível, e alerta contra a total identificação e absorção no livro, trata-se de um “[...] agente subversor da forma canônica da literatura infantil e juvenil e converte o leitor em colaborador autoconsciente, mais do que em um consumidor facilmente manipulável.” (COLOMER, 2003, p.112). Justifica-se, então, que os alunos enaltecessem a capacidade de criação desses autores. Essas obras ultrapassam as fronteiras da teoria e da prática, envolvendo uma na outra e uma pela outra, sendo a história o cenário dessa problematização. Trata-se, então, de obras que apresentam uma narrativa autoconsciente que exige tanto o distanciamento quanto o envolvimento do leitor.

Desse modo, o leitor encontra-se diante de um diálogo múltiplo de uma comunicação multiforme entre autores e leitores, adultos e jovens. Com essa estratégia, rompem-se as fronteiras hierárquicas em favor da cumplicidade entre jovens e adultos, propondo valores de participação, imaginação e prazer (COLOMER, 2003, p.370). O narrador, embora se apresente como uma figura adulta, ao se situar ao lado do jovem leitor tanto para ajudá-lo a explorar o mundo ficcional criado, quanto a distanciar-se dele em um jogo de humor e cumplicidade, recorda-lhe que o que tem nas mãos é um objeto construído socialmente: o livro.

Pode-se observar, então, que nessas obras existem soluções comunicativas que se efetivam tanto no plano ideológico quanto no linguístico. Nota-se, nesses textos, peculiaridades da estética da literatura infantil e juvenil (MAGALHÃES, 1984, p.137). Assim, no plano retórico, prevalece o cuidado em despir a língua de qualquer forma de rebuscamento que pretenda atingir somente o efeito literário. Dessa forma, no lugar do ornamento verbal, merece relevo a linguagem afetiva. A elegância da frase literária, por sua vez, é relegada pela espontaneidade do estilo infantil e juvenil. O tom de coloquialidade é obtido pela aproximação da sintaxe das construções do discurso oral. A espontaneidade própria do discurso do jovem está representada no emprego de neologismos, onomatopéias e expressões da linguagem popular. Como, no plano ideológico, busca-se, por meio de um discurso liberal do narrador, ativar o senso crítico do leitor acerca do que se propaga como “verdade” na sociedade, esses textos não têm por objetivo apenas capturar o leitor, antes, emancipá-lo.

A respeito do processo de criação dos autores, surgiram vários questionamentos dos alunos, alguns sintetizaram os demais: “[...] o cara pensa mesmo nisso tudo?”; “[...] eu acho que faz tudo sem pensar”; “[...] acho que vai escrevendo, aí percebe que deu certo, né?”; “[...] não, é alguém que já leu muito, daí vai usando o que já sabe”; “[...] é nada, a gente que fica vendo coisa que nem pensaram.” Nota-se que há uma percepção pelos alunos do processo de elaboração do escritor, associado ao seu repertório cultural: “[...] alguém que já leu muito”, à

inspiração: “[...] vai escrevendo”; e à intenção em capturar o leitor pela estrutura de apelo da obra: “[...] aí percebe que deu certo.” O mais significativo de suas deduções advém da constatação de que, na recepção de uma obra, muito do que se lhe atribui advém dos conhecimentos de mundo, conceitos prévios e projeções do leitor, sobretudo, da articulação pela memória de sua *biblioteca vivida* que lhe permite observar as referências culturais.

O discurso dos narradores de J. K. e de Tolkien também é atraente, pois descreve o mundo com certo grau de incerteza, não se posicionando como o adulto detentor da verdade e do conhecimento absoluto sobre a narrativa:

Era um relógio muito estranho. Tinha doze ponteiros mas nenhum número; em vez deles, pequenos planetas giravam à volta. Mas, devia fazer sentido para Dumbledore, porque ele o repôs no bolso e disse:

– Hagrid está atrasado. [...]. (ROWLING, 2000, p.16(1)).

Com a idade de um ano, Harry por alguma razão sobreviveu aos feitiços do maior bruxo das trevas de todos os tempos, Lord Voldemort, cujo nome a maioria dos bruxos e bruxas ainda tinha medo de pronunciar. (ROWLING, 2000, p.11(2)).

Receio que essa tenha sido a última vez que viram aqueles excelentes poneizinhos, entre os quais um alegre e robusto animal que Elrond emprestara a Gandalf, uma vez que seu cavalo não era adequado para as trilhas das montanhas. (TOLKIEN, 1999, p.62).

Embora o discurso do narrador de Ende seja o de um organizador que detém conhecimentos superiores aos das personagens, ele não se impõe como judicativo. Nenhuma ação de Bastian é julgada, nem a do roubo do livro na primeira história, nem a da sua degradação como personagem na segunda história. Essa degradação advém de seus desejos individualistas, movidos pelo egocentrismo. Esses desejos conduzem Bastian à solidão e à alienação de si mesmo, por meio da ausência de sua memória. A cada decisão de Bastian em optar pela realização de novos desejos, instauram-se novos vazios, revelando que ele precisa se adequar às novas circunstâncias, sobretudo, tomar consciência do poder do livre arbítrio.

A ambiguidade do livro, que retém quem o roubou, desdobra-se na narrativa, pois Bastian, ao manifestar seus desejos e vê-los se realizar imediatamente pelo poder de Aurin, torna-se cativo deles, sendo dominado. Na mesma proporção de suas conquistas, aumenta a sua ambição, seu egoísmo e o esquecimento de suas origens. Somente quando percebe que deve se desfazer de Aurin, renunciar ao seu poder, consegue atingir as Águas da Vida e descobrir o que sempre o moveu: o amor.

No filme de Cao Hamburger, embora a câmera seja onisciente, ela relativiza seu papel no relato, pois filia-se à ótica de Nino. O discurso do adulto, representado pelas falas dos tios de Nino, revela uma relação dialógica em que permeiam os questionamentos da jovem

personagem e os ensinamentos transmitidos pelas personagens adultas. As opiniões de Nino são consideradas e suas atitudes quando equivocadas não são julgadas pelos adultos. As próprias consequências que essas ações desencadeiam revelam ao protagonista a dimensão de seu erro.

Como se pode notar, as narrativas, de Tolkien, Ende, J. K. e Hamburger, afastam-se do discurso unívoco e controlador do narrador das obras de Dupré para se adequar às correntes literárias e educativas da cultura atual. A desmistificação da voz do adulto, a cumplicidade com o narrador, a distância em relação à obra e a ambiguidade de significados, configuram uma literatura que intensificou o propósito de oferecer um produto que confere prazer aos seus leitores e uma nova forma de exploração da realidade.

Em todos os textos, sobretudo no filme, a predominância do discurso direto impõe ritmo veloz à narrativa e evita o abandono da narrativa pelo leitor, entediado, pois diante de julgamentos de valor do narrador judicativo e de longas digressões filosóficas e/ou moralistas, filiadas à visão adultocêntrica. Assim, os narradores dos textos em questão diferem do narrador das obras de Dupré. Vale destacar que não há problema em uma obra ser útil, transmitir ensinamentos morais, a problemática recai em ela ser utilitária, servir aos interesses dos adultos, em detrimento daqueles dos jovens, e aos anseios de uma classe social dominante.

3.4 A relativização do papel do narrador

Por meio do discurso indireto livre, os narradores de Tolkien, Ende, e J. K., embora, pela sua relação com a história, sejam heterodiegéticos, apresentam o seu discurso, não de forma distanciada e de modo impessoal, nem claramente marcado por uma posição ideológica, antes fundem seu relato ao do protagonista. Assim, a posição ideológica assumida por esses narradores em seus discursos não tem por objetivo apresentar a superioridade da enunciação do adulto sobre a do jovem.

Esses narradores, embora dotados de focalização onisciente, não a apresentam como panorâmica e total, assim seu discurso não os revela como conhecedor de todos os acontecimentos na sua trama profunda e nos seus pormenores, nem de toda a história da vida

das personagens. Esses narradores evitam penetrar no âmago das consciências, como em todos os meandros e segredos, relegando a avaliação moral, o comentário ideológico e o discurso didático a outras personagens.

Desse modo, o narrador, de primeiro nível, distancia-se ao máximo da narrativa, relativizando o seu papel e permitindo à personagem narradora intradieética, de segundo nível, que conhece as histórias do protagonista e/ou do universo mágico que ele adentrou, narrá-las. Seus comentários e julgamentos são tão válidos quanto os do narrador:

– Sua mãe morreu para lhe salvar [disse Dumbledore]. Se existe uma coisa que Voldemort não consegue compreender é o amor. [...]. Por isso Quirrell, cheio de ódio, avareza e ambição, compartilhando a alma com Voldemort, não podia lhe tocar. Era uma agonia tocar uma pessoa marcada por algo tão bom. (ROWLING, 2000, p.255(1)).

– Será que os seres de Fantasia não podem amar... [...]. [perguntou Bastian].
– Digamos, respondeu ela baixinho [Dama Aiuola], que há algumas criaturas em Fantasia que podem beber das Águas da Vida. Mas ninguém sabe quem são elas. E há uma profecia, de que raramente falamos, segundo a qual, num futuro longínquo, chegará o dia em que os homens trarão o amor a Fantasia. Nesse dia, os dois mundos serão um só. (ENDE, 1997, p.362).

– Então as profecias das antigas canções tornaram-se verdade, de certa forma!
– disse Bilbo.

– É claro! – disse Gandalf. – E por que não deveriam? Com certeza você não deixou de acreditar nas profecias só porque contribuiu em parte para realizá-las? Você não acha, não é mesmo, que todas as aventuras e fugas foram conseguidas por mera sorte, apenas para seu próprio benefício? Você é uma ótima pessoa, Sr. Bolseiro, e gosto muito de você; mas, afinal de contas, você é apenas uma pessoazinha neste mundo enorme! (TOLKIEN, 1999, p.296).

Há então, uma relativização do papel do narrador de primeiro nível. Pode-se observar, no transcorrer do relato, que o discurso desse narrador vai declinando, enquanto o da personagem-intradieética, de segundo nível, ascende. Entretanto, o discurso desta também não se instaura soberano, porque sofre constantemente o assédio e o interrogatório do ouvinte, no caso exemplificado, o dos protagonistas.

A personagem narradora-intradieética, de segundo nível, quando adulta, revela em seu discurso competência linguística, pois é capaz de adequar o seu linguajar ao do seu ouvinte de forma natural e espontânea. Esse adequar conota o profundo conhecimento do autor acerca da linguagem empregada pelo seu público receptor, bem como o respeito para com esse mesmo público. Embora esses narradores intradieéticos, de segundo nível, façam uso de uma visão utilitarista do conhecimento, seu discurso difere do utilizado pelo narrador de Dupré, pois se apresenta como o de uma personagem cuja palavra não é absolutizada, antes diluída em uma situação de igualdade com o ouvinte. Assim, o discurso utilitário nas obras não implica

inferiorização do destinatário face a um emissor detentor da “verdade”, pois não é caracterizado como de e pelo poder. Os autores, embora utilizem esse discurso em sua obra, não optam, como Dupré, por privilegiar a função utilitarista em detrimento da função propriamente estética, porque constroem suas obras comprometidas com a Arte. Dessa forma, seus textos não se convertem, como os de Dupré, em obra moralista ou pedagógica.

Como parte integrante de seu papel didático, essas personagens narradoras intradieéticas, de segundo nível, procuram se concentrar no cerne dos acontecimentos, valorizando a ação e evitando as digressões. Isso ocorre porque seus comentários e explicações decorrem das solicitações das jovens personagens e não do desejo de lhes inculcar valores. Pode-se notar também no discurso do narrador de primeiro nível as mesmas qualidades que configuram os atributos de uma obra voltada para o público juvenil, tais como: a valorização da ação, o desprestígio das descrições e digressões, o emprego de uma linguagem coloquial destituída de intenções ideológicas ou ironias quando se refere às ações e aos anseios dos protagonistas.

O mesmo procedimento é adotado por Cao Hamburger que transfere o comentário didático ofertado a Nino para seus tios, no caso exemplificado, para Victor:

– Agora preste muita atenção, meu sobrinho. A cada quatrocentos anos, depois de darem milhares de voltas, todos os planetas formam uma incrível fileira, alinhando-se numa poderosa corrente energética que percorre todo o espaço sideral! (HAMBURGER, 2000 – 2º ato).

Esses comentários não são exclusivos. Nino adquire mais sabedoria, por meio da observação das ações dessas personagens, do que pelos seus discursos. Essa constatação aparece no discurso de Morgana quando ela, embora o alerte para não mexer no livro de outro bruxo, explicando-lhe que, primeiro, precisa desenvolver seus próprios poderes, pergunta-lhe se entendeu o porquê do conselho. Embora Nino afirme irritado que entendeu, Morgana diz para si mesma, já na ausência dele: “– Não. Ele ainda não entendeu... Mas no momento certo entenderá!” (HAMBURGER, 2000).

O papel de narrador das aventuras também é transferido para a personagem Nino. Esta personagem, em busca de ajuda dos amigos, relata para eles o que Losângela fez com seus tios. Durante o desenrolar do filme, as ações predominam, as personagens reagem a elas, mas nem sempre apresentam comentários elucidativos de suas decisões. Essas personagens, ao não elucidarem o porquê de suas tomadas de decisão para as demais, estrategicamente, solicitam a participação do leitor, conotando uma concepção de receptor capaz de realizar deduções.

A focalização apresentada pela câmera, mesmo quando panorâmica, não é total, pois filiada à visão de Nino. Com essa estratégia, busca-se a identificação do leitor com as personagens. A articulação dessas personagens cinematográficas com o leitor produz a sensação de intimidade. Essa articulação desencadeia facilmente um mecanismo de identificação, segundo Paulo Emílio S. Gomes (2000, p.112), pois pode-se ver dessas personagens, ora o conjunto do corpo, ora o busto, ora só a cabeça, a boca, os olhos, ou um olho só, como ocorre com a visão na realidade. Ainda, embora as personagens nos filmes apareçam, como no espetáculo teatral, encarnadas em pessoas, em atores, elas nada mais são que imagens fotografadas, rostos e ruídos organizados e fixados de uma vez por todas. Por isso, transmitem ao leitor, conforme Paulo E. S. Gomes (2000, p.113), a “afitiva tranquilidade das coisas definitivamente organizadas”. Por consequência, essa organização produz no leitor uma sensação de “consolo”.

A presença da onisciência da câmera, em algumas cenas, expõe para o leitor o que os protagonistas e antagonistas podem ou não ver, utilizando como recursos tanto o *travelling* quanto o *close-up*. Isso não significa que, no filme, a câmera exerça o papel de narrador diretivo. Como ela permite que vazios sejam instaurados, não conduz as possíveis interpretações do leitor. A própria reflexão de Morgana, acerca do comportamento de Nino, constrói um vazio que só será preenchido no final da narrativa quando este protagonista observa o porquê de Losângela ter sido banida pelo Conselho Universal dos Bruxos: roubar poderes que não lhe pertencem.

Dessa forma, não há a exclusão da decodificação pelo leitor. O narrador não anseia apresentar um produto pronto, previamente interpretado e facilmente consumível. Antes, levar o jovem leitor a refletir sobre a aceitação das diferenças.

Embora o filme apresente certa contenção comunicativa, pela restrição de vazios, também pressupõe um leitor que possui um repertório mínimo de leitura e conhece contos de fadas, por isso procura efeitos mais elaborados, enquanto busca também assegurar entretenimento e evasão. O leitor desse filme, embora anseie ser conduzido por um produto que, ilusoriamente, o entretém e consola, pois o satisfaz, pela oferta de um universo organizado e compreensível, depara-se, durante o desenrolar da narrativa, com questionamentos existenciais, como: a exclusão social daquele que é considerado diferente e a ambição desmedida dos que visam apenas ao enriquecimento próprio em detrimento da coletividade. Dessa forma, o filme favorece à revisão de valores do leitor, concedendo-lhe, pelo processo de leitura, uma legitimação de ordem existencial. Pode-se deduzir, então, que se trata de um produto que transmite um saber emancipatório.

Nos textos de J. K., Tolkien, Ende e Hamburger, o narrador, sem avaliações implícitas, reproduz a consciência das personagens sobre o que pensam e sentem, levando o leitor a compartilhar a desorientação ou a inocência delas que devem evoluir e amadurecer ante seus olhos e em sua companhia:

Não seria talvez uma grande peça que os Dursley tinham pregado? Se Harry não soubesse [...], poderia ter tirado uma dessas conclusões; mas por alguma razão, embora tudo que Hagrid tivesse dito até ali fosse inaceitável, Harry não podia deixar de confiar nele. (ROWLING, 2000, p.62(1)).

Harry não teve certeza do que o fez agir assim. Nem ao menos teve consciência de decidir fazer o que fez. A única coisa que soube foi que suas pernas o impeliram para a frente como se ele estivesse sobre rodinhas e que gritou tolamente para a cobra “Deixe-o em paz!” E milagrosamente – inexplicavelmente – a cobra desabou no chão, dócil [...]. Ele sentiu o medo dissolver-se. Sabia que a cobra não atacaria ninguém agora, embora não pudesse explicar *como* o sabia. (ROWLING, 2000, p.167(2)).

Bastian mostrara ao leão a inscrição no reverso da “Jóia”.

– O que significa isto? *Faça o que quiser*. Deve querer dizer que posso fazer tudo o que me apeteecer, você não acha? [...].

[...]

O rosto de Graograman pôs-se de repente muito sério e seus olhos começaram a faiscar.

– Não, disse ele com sua voz profunda e retumbante. Isso quer dizer que deve fazer sua verdadeira Vontade. E nada é mais difícil do que isso. (ENDE, 1997, p.209).

Agora uma suspeita desagradável começava a crescer em sua mente? Será que os anões também tinham esquecido esse ponto importante, ou estavam todo tempo rindo dele às escondidas? É esse o efeito que a conversa de um dragão tem sobre os inexperientes. É claro que Bilbo devia ter se precavido, mas Smaug tinha uma personalidade bastante irresistível! (TOLKIEN, 1999, p.219-20).

– Eu nunca vou ser um feiticeiro de verdade... [disse Nino]. – Eu queria ser uma criança normal! (HAMBURGER, 2000 – 2º ato).

A vantagem de omitir a mensagem moral faz com que este recurso seja adotado por obras que mantêm uma perspectiva não ideológica. Dessa forma, quando o narrador onisciente se sente impelido a avaliar moralmente os fatos, focaliza repentinamente o protagonista e funde sua voz com os pensamentos deste, de maneira que é uma espécie de voz conjunta a que emite juízos de valor sobre as condutas humanas descritas.

O narrador em seu discurso não estrangula a autonomia das personagens de expressar seus próprios questionamentos e, por consequência, a liberdade do leitor implícito de interpretá-los. Antes, filia-se, por meio do discurso indireto livre, suas opiniões às dos protagonistas. Dessa forma, não bloqueia a manifestação da personagem, por meio do discurso indireto, nem a interpretação do leitor implícito. Como todos os atos não são explicados, eles deixam margens para dúvidas.

Nas obras de J. K., o narrador relativiza seu lugar no relato de tal forma que chega a ser interrompido pelo discurso das personagens:

Havia lojas que vendiam vestes, lojas que vendiam telescópios e estranhos instrumentos de prata que Harry nunca vira antes, janelas com pilhas de barris contendo baços de morcegos e olhos de enguias, [...], vidros de poções, globos de...
– Gringotes – anunciou Hagrid. (2000, p.66(1)).

Em *Harry Potter e a pedra filosofal*, o narrador desconhece vários elementos da trama, vacila em seus julgamentos e embora aprecie determinadas personagens, como a avó de Neville, as demais personagens não concordam com ele, nem o próprio Neville. Essa discordância advém do fato de a avó da jovem personagem desaprovar suas atitudes descuidadas, seus esquecimentos e não revelar a mesma bravura, nem determinação de seus pais. Todavia, durante a leitura dos demais volumes, percebe-se que a desaprovação está relacionada, sobretudo, à temeridade do jovem de que seus colegas descubram que seus pais estão internados, pois enlouqueceram após serem torturados pelos seguidores de Voldemort. A percepção dessa avó a respeito do neto vai se alterando quando, gradativamente, começa a observar nas atitudes dele os mesmos ideais de luta e resistência de seus pais. Somente no sétimo volume, as performances dessa avó, que demonstra competência ao enfrentar os seguidores de Voldemort e integrar o grupo de resistência de Hogwarts na luta contra os Comensais da Morte, justificam o porquê da admiração que o narrador nutre por ela.

O narrador, como adere ao ponto de vista do protagonista, não põe em relevo determinadas personagens e situações, permitindo que o leitor atento perceba, que em determinados momentos, sabe mais a respeito dos eventos que o protagonista. Um exemplo ocorre no primeiro livro quando Potter afirma que já ouvira o nome de Nicolau Flamel antes, mas não se lembrava de quando isso ocorrera. O leitor, de forma reflexiva, rememora que foi no verso do cartão, referente a Dumbledore, que acompanha o doce intitulado “sapo de chocolate”.

O narrador extradiegético-heterodiegético, de primeiro nível, presente nas narrativas de Dupré, revela em seu discurso, graças à onisciência, os seus julgamentos. Ele interpreta e decodifica as emoções das personagens sem participar delas. Desse modo, o discurso do narrador orienta-se para o leitor implícito com a intenção de agir sobre ele. Essa orientação assume a função ideológica da linguagem. Devido à focalização heterodiegética, o narrador apresenta-se como um “contador” que se volta para um receptor. Mas, por meio de suas intervenções a respeito da história, ele demonstra que não está interessado em manter uma relação comunicativa e interativa com o leitor; almeja uma relação ideológica.

O anseio por esse tipo de relação avulta em seu discurso quando este assume a forma didática de um comentário autorizado da ação. Dessa forma, a sua focalização heterodiegética não é neutral, antes se reveste de um caráter interventivo que aparece por meio dos juízos, comentários e digressões que expressa. Ele busca, sem perder de vista o leitor, explicar o que acontece na história, ao mesmo tempo em que o conduz para as interpretações desejadas. Assim, afirma-se a sua função ideológica pelo seu discurso explicativo e justificativo motivado por uma intenção: levar o jovem leitor, que se projeta tanto nas personagens quanto no leitor implícito, à obediência aos valores impostos pelos adultos.

O narrador das obras de Dupré, graças à sua função ideológica, apresenta um monopólio deliberado sobre a narrativa. De acordo com Gérard Genette ([196-?], p.256), entre todas as funções extra-narrativas, essa é a única que não cabe necessariamente ao narrador. Grandes romancistas ideólogos, como Dostoievski, Tolstoi, Thomas Mann etc., buscaram com cuidado transferir para certas personagens a tarefa do comentário e do discurso didático, procurando com isso evitar o monopólio do narrador. Esse monopólio resulta na autoridade soberba da presença do narrador nas obras, sendo impossível aos heróis contestarem a ele o seu privilégio de comentário ideológico. Como se trata de um narrador que defende a ideologia dos adultos, ele os conota e, na opressão às personagens e ao leitor implícito, mimetiza a opressão do jovem pelos adultos.

O leitor implícito, assim como o empírico que nele se projeta, vê-se, mesmo no universo ficcional, na fantasia, preso às normas adultocêntricas. A soberania do narrador sobre o leitor implícito avulta quando se exclui a decodificação do destinatário. Essa exclusão ocorre porque a voz do narrador ocupa todos os espaços; ao leitor é fornecido um mundo pronto, previamente interpretado e facilmente consumível. Com isso, impõe-se um processo de percepção textual no qual o recebedor é colocado perante um produto acabado que, se é opressivo no âmbito ideológico, é digerível sob o aspecto estético. Assim, caminham juntas nas obras de Dupré: facilidade de leitura e transmissão de valores repressivos.

Desse modo, a estrutura narrativa das obras aproxima-se da estrutura romanesca monológica descrita por Bakhtin, pois expõe a própria consciência do autor, que subordina a lógica do mundo das personagens à sua própria lógica. Embora as personagens falem, todas exprimem a voz do autor, elas são veículos de posições ideológicas que exprimem unicamente uma visão de mundo, uma ideologia dominante: a dos adultos. Assim, ficam reduzidas ou eliminadas as ambiguidades e contradições. Justamente estas que, segundo Edward Lopes (1999, p.74-5), constituem a riqueza intertextual de uma obra, fazendo-a perder sua

complexidade a troco de uma coerência unificadora que distorce e falseia a realidade multifacetada da existência humana.

Como se pode observar, o discurso do narrador das obras de Dupré não propicia uma comunicação interativa com o leitor. Essa contenção da interação comunicativa ocorre porque a escritora constrói as suas obras objetivando atender a um projeto estético pedagógico condutor de ideologias.

O narrador de J. K., Ende, Tolkien e Hamburger, não filia seu discurso à ideologia dos adultos. Isso se deve ao fato desses autores não construírem suas obras como uma resposta aos anseios pelo pedagógico na produção cultural juvenil. Eles as constroem como uma resposta aos anseios dos jovens. Afastando-se dos interesses das obras de Dupré, nessas produções não prevalece a euforia com o modelo familista, nem seus narradores apresentam-se como autoritários e judicativos.

A obra de Rowling afasta-se das de Dupré, pois ao contrário destas, não reduz os vazios, antes, os absolutiza porque deseja despertar a curiosidade e ânsia de saber do leitor. Embora com essa estratégia, Rowling atenda aos interesses publicitários, sua obra não objetiva, por meio de suas narrativas, transmitir valores da classe dominante, nem seu caráter é moralista.

A relativização do papel do narrador das obras de J. K., Ende, Tolkien e Hamburger não é simétrica à do receptor. Se a duplicação do narrador o enfraquece, a multiplicação do receptor fortalece a posição do leitor. Este encontra aliados, com os quais se identifica e nos quais se projeta. Por isso, os textos representam um reforço da posição do jovem, pois seus autores reconhecem-no como um leitor que impõe normas, na medida em que interfere, interrompe, interroga e julga as personagens, de acordo com suas necessidades e concepções. Assim, nas obras, o problema tratado é visto por várias consciências, de uma forma plural, permitindo ao leitor um contato com modos diferentes de percepção da realidade. Embora a consciência do autor esteja onipresente e permanente, participando de maneira ativa, ela sente, ao lado e diante dela, consciências tão significativas quanto ela mesmo. Como não há uma única consciência, uma única voz, que subordina o mundo das personagens à sua própria lógica, os textos aproximam-se do romance polifônico. Desse modo, apresentam um narrador liberal que, sem abrir mão do seu lugar no relato, relativiza o seu papel, apresentando uma atitude mais democrática desses autores, no que concerne à sua relação com o narrado e, em decorrência, com o leitor.

Pela opção dos autores por um narrador liberal e, por consequência, pela manutenção de uma estrutura comunicativa, nota-se que os textos resultam emancipatórios. Desse modo, eles incentivam a criatividade e o posicionamento crítico, convocando o leitor a uma tomada de

posição face ao que lhe é apresentado; enfatizam a necessidade do saber como um meio de cada um se impor no mundo; e ampliam a imaginação. O valor emancipatório desses textos também advém do fato de apresentarem de forma simbólica e essencial os principais desejos e tensões dos jovens em estágio de desenvolvimento. O discurso paródico aos contos de fadas, produzido pela apresentação de personagens que são boas e más, dependendo das situações com as quais se deparam, desfaz o maniqueísmo, permitindo ao leitor uma reflexão acerca da constituição da personalidade e do livre arbítrio.

Enfim, esses textos, embora inseridos no mercado, pelos valores humanísticos que transmitem, pela estrutura de apelo comunicativa, pela instauração de jogos intertextuais e de linguagem, bem como pela temática abordada, resultam em produtos culturais que propiciam conhecimento.

Considerações finais

[...] sem questionar as condições culturais a que está submetida a criança [e o jovem], sem relacionar a promoção da leitura e tais situações, parece difícil criar condições que facilitem a descoberta de pontes entre leitura e cultura, ou seja, entre leitura e o universo de relações, valores, objetos, concepções que sobrevivem à nossa precariedade – o *mundo*.

Edmir Perrotti⁷¹

Esta tese é resultante de uma pesquisa científica voltada para o ensino de literatura, concebido como mediação de leituras, realizada em uma escola privada, de 1998 a 2000. Seu objetivo geral foi o de dar prosseguimento às reflexões apresentadas na dissertação de Mestrado, *A leitura dialógica e a formação do leitor* (2003), desenvolvida junto ao programa de Pós-graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Assis.

Durante a consecução desse objetivo, pôde-se observar a respeito da formação do leitor que se mantiveram válidas as seguintes proposições: a interação em sala de aula é condição básica para a existência da interação aluno/texto, pois somente quando o texto é concebido em sala de aula como reflexão sobre a experiência e experiência de reflexão está instaurado o diálogo; este, por sua vez, favorece à tomada de decisões conjuntas e permite detectar quais são os conceitos prévios dos alunos. Essa detecção, aliada a um trabalho constante, permitiu que a colaboração e a participação em tomadas de decisões mais amplas eliminassem gradualmente a indisciplina, a rejeição à leitura de obras, o egocentrismo, o desprezo pelos colegas e pelo ensino de literatura.

Essa mudança de postura dos alunos foi propiciada pela interação em sala de aula e pelo diálogo que, por sua vez, permitiu-lhes que concluíssem a partir de observações que: não se lê somente para realizar provas; faz-se necessário para o exercício da leitura que exista um local calmo e acolhedor, logo, é preciso que haja silêncio, disciplina e respeito pelo outro em sala de aula; pode haver frustração mesmo quando se escolhe o próprio livro para leitura; a qualidade de uma obra não pode ser medida pelas ilustrações, nem pelo número de páginas que a constitui; a competência para leitura pode ser construída e conquistada; alguns livros, sob a promessa de divertimento, apresentam um discurso ideológico que pretende submeter o leitor à visão do autor; a leitura de uma obra pode ser agradável, mas precisa, sobretudo, ser emancipatória, propor reflexões, questionamentos; é possível construir de forma coletiva um instrumento –

⁷¹ (PERROTTI, 1990, p.99).

“passaporte do leitor” –, que permita emergir o repertório de leitura de cada indivíduo; o conhecimento construído por um sujeito é patrimônio de sua conduta; e toda leitura é comparativa porque a compreensão do que se lê ocorre na forma de uma articulação no interior de uma *biblioteca vivida*.

A opção por trabalhar com três modalidades de leitura: opcional; proposta pela professora; e opcional entre uma série de obra(s) de autor(es) indicado(s) pela professora, proporcionou aos alunos a possibilidade de efetuar escolhas e assegurou um equilíbrio entre o “querer” e o “dever” em sala de aula. Também revelou a importância do professor como mediador desse processo. Pela exposição das três modalidades de leitura, assegurou-se uma prática democrática que não se reduziu à unidirecionalidade de leituras, pois os alunos perceberam que suas opiniões eram respeitadas, podiam realizar escolhas e, ainda, negociar suas opções de leitura. O desenvolvimento das negociações de leitura em sala de aula adveio da detecção de que a razão de ser da escola e dos seus efeitos sociais reside justamente no diálogo. Por meio deste, o espaço da sala de aula tornou-se local democrático que permite a formação de leitores críticos.

Pôde-se perceber, durante os anos de construção do “passaporte”, que a democracia é uma conquista gradual e deve ser praticada até que haja a superação de um comportamento egocêntrico. Se a princípio, alguns alunos recusavam-se a construir seus “passaportes”, ou seja, a expor suas opiniões, enfim suas “vozes”, esta atitude foi-se modificando, cedendo lugar à conciliação, deliberação coletiva, discussão e, por meio destas, à contínua revisão dos compromissos tomados anteriormente. Assim, houve finalmente cooperação e instaurou-se o diálogo em sala de aula. Por meio deste, os alunos passaram a conceber as leituras mais elaboradas e complexas como um desafio, perderam enfim o “medo” de não conseguir ler determinadas obras consideradas por eles como difíceis. Essa superação evidenciou-se no crescente índice de iniciativa para ler: de 12,77%, em 1998, para 29,42%, em 1999, e para 92,31%, em 2000. Essa iniciativa permitiu-lhes conquista gradual de autonomia, representada pela libertação da influência dos adultos pertencentes ao seu universo. A autonomia conquistada, por sua vez, facultou-lhes a aquisição de autoestima e de senso crítico, além de motivá-los a buscar material para leitura em bibliotecas diversas e livrarias. Essa procura por obras para leitura propiciou também mudança nos lares dos alunos, representada pelo aumento de consumo de livros: de 1998 para 1999, passando de 21,28% para 60,79%, e de 1999 para 2000, de 60,79% para 80,77%.

A progressiva participação dos alunos pôde ser verificada nos índices de “passaportes” disponibilizados à pesquisa: 81%, em 1998, 85,0%, em 1999, e 94,55%, em 2000. A consecução do “passaporte do leitor” conferiu prazer aos alunos, pois revelou-lhes que eram

coinvestigadores críticos no diálogo pedagógico e responsáveis pelo seu próprio processo cognitivo. Durante a realização do “passaporte”, os alunos puderam acompanhar ativamente a construção de sua *biblioteca vivida*. Assim, esse instrumento apreendeu, na construção da história de leitura, o repertório de obras eleitas pelos alunos e por mim. Por meio dele, o aluno percebeu que a produção escrita neste instrumento é um intercâmbio válido de experiências culturais e de reflexões significativas, pois capaz de mobilizar o acervo de conhecimentos herdados que ele possui, ao mesmo tempo em que lhe permite efetuar um constante relacionamento entre o horizonte anterior e o conquistado no presente.

Pela construção de um acervo de obras disposto no “passaporte do leitor”, objetivou-se assegurar um senso ativo de história entre os alunos, por meio da valorização de sua memória, única capaz de eliminar a sensação de perpétuo presente da era pós-moderna que torna o sujeito superficial, inseguro, marcado por depressões e mudanças de humor. Conforme Sanfelice (2009, p.6), eufórico nas corridas pelo consumo e pelo espetáculo; depressivo, pois diante de um vazio niilista resultante da privação de historicidade.

O diálogo instaurado em sala de aula e o acesso a textos variados demonstraram a validade da hipótese de que, incorporar um seletivo e diversificado repertório cultural, permite aos alunos a percepção da leitura como uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras. A reflexão sobre o que possibilita aproximações entre obras permitiu a explicitação do diálogo que se estabelece entre elas. Essa constatação, pelos alunos, propiciou seu desenvolvimento cognitivo e aumento do interesse pela leitura. Sobretudo, favoreceu à revisão do conceito prévio, proveniente do ideário iluminista, de que a leitura “serve” a fins utilitários. Esse conceito era proveniente da leitura das obras de Dupré que atendem aos princípios do Iluminismo, tais como: racionalização da conduta, valorização da vida doméstica e da família, e concepção de leitura como meio de fornecer conhecimento e expandir o racionalismo. O livro era percebido, pelos alunos, como de leitura utilitária, por isso capaz de restaurar o lado prático da existência. Eles ignoravam que uma obra pudesse apresentar o ludismo, a fantasia e o humor, conferindo prazer durante a leitura.

Pôde-se observar que, a partir da década de 1970, retomando a tendência contestadora lobatiana, a produção infanto-juvenil escapa a esses propósitos, pois conquista a legitimidade da resistência que é capaz de impor quando recupera o discurso de seu destinatário, logo a capacidade dialógica. Há, nesse período, uma percepção por alguns autores de que uma produção é capaz de conduzir a posicionamentos críticos, favorecendo, assim, a desejos de mudança. Todavia, para que ela se efetive, faz-se necessário que haja produtividade por parte de seu receptor. Essa produtividade requer dialogia, tanto entre leitor e texto, quanto entre o texto

em questão e outros textos contemporâneos ou não, verbais e/ou visuais. Logo, essa produtividade depende de um lastro, de um repertório, de uma memória composta por referências literárias que só pode ser obtida pelo intenso convívio com textos diversos.

Desse modo, a conversão de obras num meio de cultura e questionamento deu relevo à função formadora da leitura. O desenvolvimento dessa função, por sua vez, incrementou no leitor a capacidade de compreensão do mundo e de investigação, ao mesmo tempo, pôs em questão o comportamento que promove obras e as considera boas, porque transmitem valores socialmente utilitários, que só interessam ao adulto.

O convívio dos alunos com obras diversas, de diferentes autores, pertencentes a variadas culturas, levou-os à compreensão de concepções diversas das suas. Perceberam que a leitura permite um discernimento do mundo e um posicionamento perante a realidade. Logo, o livro não é instrumento de transmissão de normas linguísticas ou comportamentais, mas, em lugar disso, é propiciador de questionamentos e conhecimento. Assim, houve uma ruptura epistemológica com modos de pensamento, conceitos, métodos que têm a seu favor todas as aparências do senso comum.

A explicitação da dialogia entre obras tornou a leitura mais interessante e saborosa para os alunos, pois permitiu-lhes perceber a “piscadela umbertiana do texto”, a remissão, a citação intertextual, presente no jogo ficcional. Desse modo, favoreceu à formação do leitor estético que se preocupa com o “como” um texto foi construído. Justifica-se a opção pela formação desse leitor, como uma metodologia de leitura, pois buscou-se privilegiar o ato de ler como um exercício de comparações artísticas e culturais que o texto carrega.

O diálogo entre obras, uma vez detectado pelos alunos e manifesto em sala de aula, transformou esse espaço em local de debates e de expressões de interpretações diversas. Além disso, como a leitura passou a ser notada como uma atividade lúdica e prazerosa, essa atividade adquiriu valor simbólico entre os alunos, permitindo que se instaurasse a reflexão sobre a produtividade durante a sua realização. Desse modo, os alunos puderam perceber que cada indivíduo possui, a respeito de uma obra literária, uma interpretação diversa e esta merece ser considerada, pois advém de seu referencial artístico e cultural, enfim, de suas experiências individuais. Descobriram que a literatura é intelectualmente provocativa, pois permite que vários pontos de vista sejam utilizados para examinar pensamentos, crenças e ações. Assim, a hipótese de que a eleição pelo caminho da dialogia, com posterior explicitação dessa relação dialógica entre obras, incentiva a leitura plurissignificativa mostrou-se válida.

O contato com textos literários ativou nos alunos o que Candido (1995) entende por humanização, pois confirmou traços essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do

saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. Sobretudo, por meio da leitura, esses textos permitiram, pelo seu potencial de subjetividade, que não houvesse alienação cultural.

A hipótese de que a obra *Harry Potter e a pedra filosofal*, de Joanne Kathleen Rowling, possui potencialidades que favorecem à ampliação do horizonte de expectativa do leitor ficou comprovada, por meio de sua análise e recepção. A recepção da obra revelou que houve mudança nos conceitos prévios dos alunos, pois perderam o receio de ler narrativas longas e não lineares, de estrutura complexa, sem ilustrações e com descrições detalhadas.

Essa mudança de conceitos prévios também ocorreu em relação ao mercado editorial, no que concerne à publicação, e aos conceitos prévios acerca do que agrada aos jovens, pois notou-se que eles apreciam a narrativa fantástica e não apenas os textos de temática realista, e adquirem seus livros de forma espontânea em livrarias, não somente a partir das solicitações do espaço escolar. Em relação ao *ranking* de vendas, verificou-se que os livros juvenis podem se tornar fenômeno de mercado e seus autores serem reconhecidos como celebridades globalizadas. A obra de J. K., pelo sucesso de vendas obtido, chegou a alterar, em 2000, a metodologia de constituição de listas de exemplares mais vendidos, sendo inclusos apenas os com vendagem igual ou superior a 45.000 e, não mais, com 30.000. No Brasil, a série Harry Potter também alterou o critério de classificação, inclusive porque muitas listas de “Os mais vendidos”, de diferentes meios de comunicação, não incluíam produção infantil e juvenil.

Como obra literária pós-moderna, *Harry Potter e a pedra filosofal* configura-se como um romance híbrido, situado no mercado de bens simbólicos, sob a forma de *best-seller*, que estabelece dialogia com outras produções, por meio de sua narrativa intertextual. Seu sucesso com os alunos pôde ser detectado pela classificação como a mais atraente entre as inseridas na modalidade 2 de leitura. Assim, pode-se deduzir que a obra conhece e prevê com bastante exatidão a enciclopédia, os códigos e as volitivas do leitor ideal ou modelo (AGUIAR E SILVA, 1993, p.328), imerso nas formas de vida de uma sociedade pós-industrial e democrática que se caracteriza pela extensão dos sistemas audiovisuais de comunicação. Justifica-se, então, que a narrativa incorpore técnicas cinematográficas em sua focalização, faça referências a histórias em quadrinhos, jogos diversos e a textos provenientes da oralidade. Essa exatidão advém da constatação de que apresenta temas de interesse dos jovens, sob a forma de uma estrutura atraente e cativante.

J. K. supõe um leitor inteligente, capaz de realizar deduções, que não teme desafios e possui um repertório de referências literárias. A coerência e o rigor na estruturação da série

revelam o seu respeito pelo leitor, concebido como perspicaz, pois capaz de usar sua memória para o resgate das referências e seu poder de síntese para a resolução dos mistérios que exigem o preenchimento de lacunas.

O leitor ideal de Rowling difere, portanto, do projetado por Dupré, concebido como habituado ao mínimo esforço, que deseja ser conduzido pelo narrador, pela estrutura formal da obra, enfim o que busca entretenimento e consumo fácil. Ao atender a esse leitor, Dupré limita o número de vazios em suas obras, determinando uma menor atividade imaginativa. Por consequência, há nas obras um estreitamento de relação projetiva, realizado pelo controle da participação do leitor.

O prazer proveniente da leitura de *Harry Potter e a pedra filosofal* advém da comunicabilidade com o leitor, instaurada no texto pela presença de vazios intencionais que geram expectativa e tensão, pelo jogo ficcional estabelecido na remissão a outras narrativas, pela presença de um narratário que configura o papel do narrador como “um contador” de história ao lado do leitor.

Os vazios instaurados no texto atuam como motivo para antecipações provisórias que os alunos realizam a fim de obter soluções para as lacunas. A comprovação dessas hipóteses fortalece o pacto de leitura, enquanto que a complexidade da apresentação de novos elementos faculta a ampliação do horizonte de expectativas.

A obra mobiliza pela intertextualidade a *biblioteca vivida* do leitor. As potencialidades de sua narrativa levam-no a mergulhar na leitura e aproximar-se dos sentidos que dela emanam, buscando os outros livros da série graças a uma estrutura de apelo que invoca a participação. O livro de J. K. gera fidelização porque, pela serialização, um volume faz referência a outro, por meio de sumários narrativos introdutórios, despertando a curiosidade do leitor, produzindo-lhe a sensação de intimidade, de familiaridade, enfim de consolo, porque já conhece o grupo relativamente fixo de heróis e de cenários, e de conforto, porque atende parcialmente ao seu horizonte de expectativa. Assim, a narrativa equilibra elementos conhecidos e desconhecidos, apresentando respostas que o jovem leitor busca e, ao mesmo tempo, propondo questões que o entusiasmam.

As obras de J. K., bem como as de Ende e Tolkien não apresentam como as de Dupré complacência com o leitor, pois apresentam complexidade narrativa, por meio de: focalização direcionada para um protagonista ainda em fase de definição de sua individualidade; vozes simultâneas e intradieéticas tanto de primeiro, quanto de segundo nível; e anacronismo na ordem do discurso. Contudo, Rowling, explora a complexidade de seus temas e discursos, bem como da própria dimensão da narrativa, de forma gradual, visando adequar cada volume da série

à idade de seu leitor, supostamente próxima a do protagonista. A explicitação da voz narrativa intradieética de primeiro nível, das obras de Rowling e dos textos aproximados, revela uma relação de ordem afetiva do narrador com o seu relato, comprometido em cativar o leitor implícito.

Harry Potter e a pedra filosofal favorece à ampliação do imaginário, por meio da fusão de elementos originários da história mundial, da mitologia grega e dos grandes mitos e lendas religiosos. A manutenção do fantástico na narrativa se efetiva, por meio da linguagem que cria uma atmosfera onírica. A narrativa revitaliza os contos de fadas, atendendo às necessidades de ficção e de imaginação do seu leitor. Por apresentar um protagonista que precisa superar obstáculos, descobrir seus potenciais, suas origens e, principalmente, cumprir uma missão em prol do bem comum, aproxima-se das histórias de encantamento primitivas que são concebidas pela psicologia e pela psicanálise como uma representação do trajeto humano pela vida, ou seja, como ritos de passagem, por isso, propicia uma identificação com o jovem leitor em fase de transição. Pelo caráter simbólico que possui, atende, assim como os contos de fadas, as necessidades de resolução de conflitos inconscientes.

A narrativa é cativante para o jovem leitor porque produz encantamento, estimula a sua imaginação e o satisfaz individualmente e imediatamente, pois composta por aventura, mistério, fantasia e humor. Algumas de suas personagens são atraentes porque encontram referentes literários, outras, históricos, estas se caracterizam por serem míticas, definidas de forma incompleta ou obscura pela história. Por meio do fantástico, a obra oferece um cenário mágico, Hogwarts, dotado de uma realidade ficcional coincidente com a do leitor de seu tempo, no qual se realizam as aventuras de um menino-bruxo em busca de sua identidade. A série, ao trazer para o centro o ser humano e a expansão de suas potencialidades latentes ainda inexploradas, é atraente para o jovem leitor em formação que se reconhece nessa situação, pois como o herói está, também, em busca de sua identidade. O tema da individuação, apresentado na narrativa como o do ser humano como território desconhecido a ser explorado, representa abertura da obra para o leitor adulto e fascínio para o jovem leitor.

Harry Potter e a pedra filosofal, bem como *Harry Potter e a câmara secreta* asseguram comunicação com o leitor, por meio de:

1. desafios propostos pelas indicações de leitura;
2. jogos literários e semânticos com os nomes de determinadas personagens, feitiços, animais;
3. humor ambivalente que convoca o leitor a rir de si mesmo, ao se reconhecer em determinada situação, por meio da projeção nas personagens;

4. relativização do papel do narrador e diminuição de seu controle sobre a narrativa;
5. opacidade intencional e provisória de certas situações e/ou personagens;
6. estabelecimento de perspectivas distanciadas, por meio do humor;
7. lacunas que instigam no leitor o desejo de prosseguir na busca de respostas para as questões enigmáticas do livro e para os seus interditos;
8. mistério proveniente do romance policial que trabalha com a curiosidade, o desejo de saber e a esperança de um final que traga prazer;
9. ambiguidade no significado, sobretudo, na relação entre elementos reais e fantásticos;
10. anúncio do futuro;
11. referentes literários provenientes do aproveitamento da tradição folclórica européia e da fusão de elementos originários de inúmeras fontes literárias, indo ao encontro de um imaginário que explica a universalidade de seu sucesso.

Todas essas estratégias da autora, bem como uma desmistificação da voz do adulto e cumplicidade com o narrador configuram uma literatura que intensificou o propósito de oferecer um produto que confere prazer aos seus leitores e uma nova forma de exploração da realidade. O prazer obtido pela leitura dessas obras também é resultante do fato de a narrativa oferecer a magia como compensação do materialismo exacerbado, manifesto na sociedade pós-industrial.

As narrativas de Tolkien, Ende e Hamburger também exploram o anúncio do futuro, desse modo, por meio dessa estratégia metaficcional, voltam-se sobre si mesmas, antecipando que a história que se apresenta ao leitor é a de um herói que alcançará o sucesso.

As disposições do narrador de J. K. revelam que ele, assim como o narrador de Tolkien, Ende e Hamburger, afasta-se do discurso unívoco e controlador do narrador das obras de Dupré para se adequar às correntes literárias e educativas da cultura atual. Dessa forma, a narrativa não se fecha como a representação de uma única consciência, cada personagem possui um ponto de vista, inclusive o narrador. A enunciação do narrador de Rowling, bem como o das obras aproximadas pelos alunos, favoreceu-lhes a revisão de seus conceitos prévios e ampliou seu horizonte de expectativa em relação ao papel dessa personagem que, diferindo do papel do narrador das obras de Dupré, não é controladora do universo diegético, nem detentora da verdade. Aliás, nesses textos, a verdade jamais é absoluta, nem definitiva, por isso o mundo é descrito com um certo grau de incerteza. Assim, como não existem verdades, os acertos não são absolutos, pois os erros podem levar à aprendizagem, bem como o quebrar de regras e normas.

Há uma crítica, portanto, a um modelo moral único. Pode-se notar, então, que esses textos configuram-se como produtos culturais úteis sem serem utilitários, pois não instituem verdades.

Nas narrativas de Tolkien, J. K., Ende e Hamburger, o problema tratado é visto por várias consciências, de uma forma plural, permitindo ao leitor um contato com modos diferentes de percepção da realidade. Como não há uma única consciência, uma única voz, que subordina o mundo das personagens à sua própria lógica, os textos aproximam-se do romance polifônico. Desse modo, apresentam um narrador liberal que, sem abrir mão do seu lugar no relato, relativiza o seu papel, apresentando uma atitude mais democrática desses autores, no que concerne à sua relação com o narrado e, em decorrência, com o leitor.

No discurso do narrador, de primeiro nível, das obras de J. K., Tolkien e Ende, pôde-se notar as mesmas qualidades que configuram os atributos de uma obra voltada para o público juvenil como: valorização da ação, desprestígio das descrições e digressões, emprego de uma linguagem coloquial destituída de intenções ideológicas ou ironias quando se refere às ações e aos anseios dos protagonistas.

A opção dos autores por um narrador liberal e, por consequência, pela manutenção de uma estrutura comunicativa, permite que seus textos resultem emancipatórios, pois incentivam a criatividade e o posicionamento crítico, convocando o leitor a uma tomada de posição face ao que lhe é apresentado; enfatizam a necessidade do saber como um meio de cada um se impor no mundo; e ampliam a imaginação. O valor emancipatório desses textos também advém do fato de apresentarem de forma simbólica e essencial os principais desejos e tensões dos jovens em estágio de desenvolvimento. Por sua vez, o discurso paródico aos contos de fadas, produzido pela apresentação de personagens que são boas e más, dependendo das situações com as quais se deparam, desfaz o maniqueísmo, permitindo ao leitor uma reflexão acerca da constituição da personalidade e do livre arbítrio.

Assim, esses narradores diferem do presente nas obras de Dupré porque não anseia entabular com o leitor uma relação com fins de transmissão de uma ideologia dominante: a dos adultos. A não filiação do discurso do narrador de J. K., Ende, Tolkien e Hamburger, à ideologia dos adultos deve-se ao fato desses autores construírem suas obras desvinculadas do pedagógico. Eles as constroem como uma resposta aos anseios dos jovens.

Pela análise da narrativa fantástica de J. K., pôde-se observar que ela apresenta função social, estética e pedagógica. A social aparece em sua crítica às formas de vida da sociedade pós-industrial, inclusive, no âmbito familiar não mais idealizado como nas obras de Dupré, e na escola. Assim, a fantasia na obra atua como instrumento de desqualificação dessa sociedade, representada como desprovida de magia, pois voltada para o capital, composta por indivíduos

consumistas, egocêntricos e pobres de espírito, pois preconceituosos, desprovidos de imaginação e de humor, preocupados com as opiniões alheias e com as aparências, ambiciosos, consumistas, dissimulados e incapazes de gestos altruístas. A negatividade descrita no comportamento desses indivíduos conota a negação das exterioridades e a valorização do *ser interior*. Dessa forma, a narrativa atua como alegoria do resgate das potencialidades do ser humano, justamente por isso é atraente para o leitor contemporâneo preso a uma realidade em que os indivíduos se definem pelo poder de compra, pelas exterioridades.

Justifica-se, então, na narrativa, a restrição de elementos que compõem um cenário próximo ao dos centros urbanos, enfim, “cenas da vida pós-moderna”. A presença na narrativa de uma atmosfera voltada ao passado e mais para a antimodernidade resulta da busca de um mundo mais humano, em que haja valorização da competência imaginativa e do humor. Além disso, a escritora desvela nas relações sociais preconceitos relacionados tanto à origem dos indivíduos, quanto à classe social a que pertencem.

O mesmo processo de restrição de elementos provenientes do cenário social da pós-modernidade ocorre nos textos aproximados pelos alunos à *Harry Potter e a pedra filosofal*: o filme *Castelo-Rá-Tim-Bum*, de Cao Hamburger, *O hobbit*, de Tolkien e *A história sem fim*, de Michael Ende. Da mesma forma que, na obra de J. K., efetiva-se nesses textos uma crítica às formas de vida na sociedade. Também, pela leitura, pode-se notar que os temas trazem para o centro da narrativa o questionamento das relações sociais na família, na sociedade e/ou no âmbito escolar. Além disso, Tolkien, Ende e Hamburger também revelam que nessas relações existem preconceitos diversos relacionados à aparência física, e/ou à raça (anões, elfos, homens) e à competência mágica ou não dos indivíduos.

Desse modo, se os espaços nos textos de Rowling, Ende, Hamburger e Tolkien permanecem associados ao passado, os temas, pela atualidade, como na obra de Rowling, permitem identificações com o leitor.

Vale destacar que a opção dos autores em se afastar da realidade observada e ofertar outra alternada, mais humana, gera satisfação na leitura, pois assegura uma atmosfera da narrativa fantástica, cuja matéria provém da mesma origem dos sonhos e da fantasia, categorias negadas pela sociedade pós-industrial. O contato do jovem leitor com essa realidade mais humana é, sobretudo, emancipatório, pois leva-o a indagar sobre o porquê da sua realidade e, ao desejar que esta seja diferente, as obras promovem desejos de mudança social no leitor.

As relações de consumo exacerbado ou com fins de manipulação apresentadas na narrativa atuam como elementos de contestação de valores que se instauram na sociedade. Prevalecem, então, como valores positivos, os humanísticos como: amizade, compreensão, lealdade, ética,

generosidade, entre outros. Pode-se notar que não se efetiva na narrativa a valorização de bens de consumo e mesmo de poder aquisitivo.

Durante a recepção, como os alunos apontaram esses valores, deduz-se que são desejáveis e justificam o sucesso da série em uma sociedade marcada pela ausência de relações humanas autênticas. Justifica-se, inclusive, que a obra, em sua recepção, dirija-se tanto ao gosto dos jovens, quanto ao dos adultos, havendo, então, uma atenuação da fronteira entre idades. Dessa forma, prevalecem na obra e na série valores interiores em detrimento das exterioridades. Assim, a série afasta-se das obras de Dupré em que são valorizadas as personagens provenientes de classes sociais privilegiadas e desvalorizadas as de camadas menos favorecidas. Logo, as obras de Rowling não se filiam ao discurso ideológico da classe dominante como as de Dupré.

Harry Potter e a pedra filosofal em seu processo de criação, paradoxalmente, revela e questiona as normas predominantes e pode fazê-lo porque encarna os dois processos. Justifica-se, então, que a narrativa apresente um jogo de transgressões das normas sociais e literárias. Desse modo, nesse processo há um ato de inserção e subsequente contestação daquilo que está sendo questionado. O primeiro volume, bem como toda série, por meio da crítica social, demonstra que o consumo não pode ser evitado, mas pode ser estudado a fim de demonstrar como legitima certos tipos de poder. Assim, convocam o leitor a se questionar sobre os valores que estão por trás das práticas culturais. Desse modo, a obra busca subverter a fragmentação das disciplinas especializadas, com a pluralização dos discursos da literatura, da sociologia, da filosofia, do marketing, da publicidade, entre outros. Definindo-se, então, pelo hibridismo. A crítica ao hibridismo presente na obra desconsidera o teor crítico do livro que se utiliza das convenções da literatura, dos conceitos de representação, de tal maneira, que pode de fato usar a agressiva indústria cultural para contestar, a partir de dentro, seus próprios processos de commodificação. Além disso, ignora que a apropriação pela obra de discursos diversos de diferentes culturas, conferindo-lhes uma nova configuração, diminui o hiato entre cultura elevada e cultura de massa.

A obra não nega que todos os discursos atuam no sentido de legitimar o poder, em vez disso, questiona como e por quê, e o faz investigando autoconscientemente, até mesmo didaticamente, a política da produção e da recepção de produtos nas diferentes camadas sociais. Dessa forma, confirma-se a hipótese inicial desta tese de que o leitor, ao ler *Harry Potter e a pedra filosofal*, pode rever seus conceitos prévios e, por consequência, ampliar sua visão de mundo.

Na obra, a representação da fantasia manifesta a ideia de uma aliança entre a escritora e seu público, diante da hostilidade da sociedade produtiva moderna. Assim, a magia na série de J. K., pela comunicabilidade da narrativa, satisfaz o desejo do leitor de participação do universo

mágico e de, por projeção no protagonista, da descoberta de suas potencialidades, elevando sua autoestima. O jovem leitor, que nessa personagem se projeta, recebe lições de coragem para também enfrentar suas dificuldades e, justamente, por isso descobrir seu valor. O prazer da leitura de uma obra fantástica para os jovens advém justamente dessa possibilidade de vivência da fantasia.

Por meio da função estética, a escritora concede à sua obra o encanto do exotismo proveniente do universo mágico, e da pedagógica, transmite uma mensagem moralizadora sem que esta tenha o peso de uma lição de moral. A superposição de temas e de modelos literários revela a tentativa de inserção cultural, por meio da transmissão de um legado cultural. Como produção juvenil, a obra se propõe a cumprir uma formação cultural do jovem, favorecendo à sua educação social, por meio de uma narração ordenada da interpretação do mundo.

A narrativa de J. K., embora estruturada em um universo de luta entre o bem e o mal, apresenta personagens que, pela complexidade, não permitem que a obra seja classificada como maniqueísta. Essas personagens, falhas, cômicas, às vezes, ingênuas, porque mais humanas, são atraentes para o leitor. Prevalece sobre a caracterização dessas personagens a ambiguidade. Justamente, esta é a característica que define o protagonista, pelos seus sentimentos manifestos durante a série em seu processo de individuação, de conhecimento interior. Da leitura da série, nota-se que a capacidade de Potter de realizar suas próprias opções e de exercer o livre arbítrio foi valorizada pelos alunos. Justamente, o conflito em que vive imerso o protagonista torna-o mais atraente para o leitor, pois mais humano, revela que, em suas performances, é preciso realizar escolhas a todo momento, pois são elas que o definem. Justifica-se, então, que Potter tenha sido eleito como a personagem mais atraente pelos alunos.

Em *Harry Potter e a pedra filosofal*, assim como em outros volumes da série, pode-se perceber, o recurso ao palimpsesto, o qual permite que sobre uma determinada cena, objeto cênico, personagem ou imagem sobreponham-se sucessivas camadas de referências. Essa estratégia pós-moderna da escritora resulta em um grande poder sugestivo e multiplicador de sentidos.

A exploração de temas nos textos de Rowling, Ende, Tolkien e Hamburger, tais como: o medo diante do desconhecido; o confinamento na família e/ou em uma comunidade, com restrição de convívio social; a ansiedade em provar seu valor; a angústia diante de desafios e em relação a acontecimentos futuros, sobre os quais não se tem controle; o receio de não atender às expectativas e decepcionar a quem se ama; a amizade autêntica; a descoberta do amor; a existência do amor durável e exclusivo; a morte como desencadeadora da dor, tristeza e solidão; a insegurança relacionada à aparência física; a angústia com a detecção do alheamento dos

familiares; a não aceitação no grupo a que se pertence, entre outros, revelam a contemporaneidade dessas produções culturais e a sintonia com seu leitor.

Para Held (1985, p.139-40), o tema do amor durável sacia desejos profundos do leitor de qualquer idade. Esse poder atua como uma muralha contra a solidão. Trata-se da certeza de que se é único, que aquele que o ama jamais amará qualquer outra pessoa da mesma forma. J. K. soube explorar com propriedade esse tema, pois durante os sete volumes seu protagonista está protegido pelo amor de sua mãe. Ao atingir a maioridade, esse herói entrega-se em sacrifício pelo universo bruxo, exatamente, como sua mãe o fizera para salvá-lo. Pode-se deduzir, então, que só quem foi tão amado é capaz de fornecer amor e com ele transmitir proteção.

Harry Potter e a pedra filosofal, como toda obra de arte, expressa desejos ou emoções recalçadas e, justamente por isso, liberta o leitor daquilo que não pôde exprimir em seu tempo. Além disso, permite também à sua vivência atual exprimir-se de outra maneira do que com apenas a linguagem corrente, interpessoal.

A arte nasce das falhas humanas, dos sofrimentos, da insatisfação. Se o homem não fosse frágil, limitado, efêmero, incompleto e perpetuamente ameaçado, não haveria a necessidade de ciência, de técnica, de reflexão filosófica, social e política, de literatura ou de qualquer forma de arte (HELD, 1980, p.95). Justamente, é esse homem que se identifica com o protagonista Harry Potter, pois tão incompleto e frágil, em determinados momentos, como este.

A obra agrada ao jovem leitor porque lhe ajuda a superar problemas de determinada situação. Segundo Held (1980, p.96), a literatura tem esse papel quando o “real” bruto, isto é, o mundo sensível, tangível, exterior, torna-se, no sentido estrito, insuportável. Desse modo, as esperanças e os desejos fazem as histórias. O que se deseja tanto alcançar pelo menos em uma narrativa é preciso que se torne verdadeiro. Portanto, conforme Northrop Frye, no prefácio de seu livro sobre a obra de William Blake (1970 apud ARRIGUCCI JÚNIOR, 1999, p.127), o desejo humano de transformar o mundo está presente no movimento revolucionário da imaginação que não se acomoda ao reconhecimento das coisas como estão ordenadas, ao contrário, projeta a visão de como poderiam estar ordenadas em um outro mundo. Nessa cosmologia, insere-se a obra de Rowling.

O universo da rua dos Alfeneiros, número quatro, onde se situa a casa dos Dursley, revela uma realidade desumana em que vive Harry Potter. Ao dar início a sua viagem iniciática, no Expresso de Hogwarts, Harry leva consigo os sonhos do leitor que viaja com ele em busca também de outra realidade mais humanizada. Para Maria Lucia B. Vargas, o encantamento de pessoas de todas as idades pela série, reside justamente na saga da “[...] personagem como metáfora do crescimento, do enfrentamento da dor e da superação de si mesmo na busca pela

felicidade.” (2005, p.207). O fascínio advém, então, da presença de temas comuns a pessoas de diferentes idades, pois mesmo os que já superaram o crescimento físico e afetivo, veem-se presos ao movimento interminável de ritos de passagem que simbolizam “[...] o nosso renovado encontro e enfrentamento com a nossa intimidade e as sombras que esta projeta.” (VARGAS, 2005, p.207).

Desse modo, a série de Rowling difere das obras de Dupré que procuram reconhecer o mundo tal como é, sugerindo a aceitação resignada, a aprovação do previsível e inspirando o medo do imprevisível. Esses sentimentos advêm da própria fábula e das performances realizadas pelas personagens no espaço da aventura. Nas obras da série Harry Potter, pode-se observar que não prevalece entre os protagonistas a sensação de que se aventurar foi um erro, antes, a de que era necessário fazê-lo, não só para que realizassem descobertas, mas para o bem do universo bruxo.

A obra de Rowling, como outras de narrativa fantástica, é um romance que desbloqueia o imaginário, faz explodir as estruturas fixas, estereotipadas, transformando o universo cotidiano. Assim, sua narrativa apresenta um passado, um presente e um futuro inseridos em uma dinâmica criativa.

A autora figura em sua narrativa a mistura de uma série de acontecimentos extraordinários à evocação de uma vida banal, por isso cria personagens com alguns aspectos cotidianos e com outros míticos. A obra possui a ressonância imaginária dos arquétipos. Nela não existe um único mundo, há outro alternativo e mais interessante. Neste, há o mito que deve sua força à pluralidade das leituras. O aluno leitor reconhece na obra os elementos do conto tradicional, a varinha mágica e a intervenção dos bruxos, ao mesmo tempo em que se depara com elementos contemporâneos. Segundo Held, a “[...] vida humana é uma ficção que o homem inventa à medida que caminha.” (1980, p.18). Essa passagem para o fantástico a partir da vida de todos os dias, a partir de um universo simples, é a maneira mais delicada de conduzir e de controlar sem quebra, sem impressão de artificialidade, o leitor nesse universo novo que, quase sem se aperceber, o adentra.

Em *Harry Potter e a pedra filosofal* o fantástico domina quantitativamente, contudo, os temas provenientes do mundano estão subjacentes. O mesmo processo ocorre no segundo volume e nos demais da série, em *Castelo Rá-Tim-Bum*, de Cao Hamburger, *O hobbit*, de Tolkien, e *A história sem fim*, de Ende. Como Alice, no país das maravilhas, como Sebastian, em *A história sem fim*, Harry parte inicialmente de um mundo “ordinário” para outro fantástico. Mesmo Bilbo Bolseiro, que já se encontra instalado em um cenário fantástico, precisa se libertar do comodismo de sua vida ordinária e ativar sua herança proveniente do lado Tûk da família, a

coragem, para aceitar o convite dos anões e de Gandalf, a fim de ingressar em uma grande aventura. Por sua vez, Nino, em *Castelo Rá-Tim-Bum*, parte em busca de auxiliares do mundo ordinário que o auxiliem a vencer Losângela.

Desse modo, a narrativa de Rowling, bem como as demais a ela associadas, representam um segundo caminho para essa necessidade que o ser humano tem, vez por outra, de escapar de si mesmo pela ficção, de se colocar “na pele” de outra pessoa. Elas apontam um caminho alternativo, como o do sonho, mas sonho que perdura, pois sendo legível, tem o poder de se repetir. De acordo com Held (1980, p.18), ao me representar eu me crio, ao me criar eu me repito. Por isso, a imaginação é tanto o instrumento da criação, quanto o da experiência interior, e o imaginário é o motor do real, o que o movimenta.

Pode-se observar que, na obra, o emprego da fantasia conduz a lições de coragem ao leitor, por não ser contido como nas obras de Dupré, possui caráter metafórico, sendo, portanto, emancipatório.

A obra de Rowling possui o fascínio do “era uma vez”, que constitui o “Abre-te Sésamo” de um universo de liberdade no qual tudo pode acontecer. Trata-se do local em que o leitor pode encontrar proteção e refúgio contra as exigências externas que atrapalham ou meio de se distrair quando se aborrece, mas também de muitos riscos e desafios. Além dessa ambiguidade, que tanto agrada aos alunos, a obra produz em quem a lê o efeito de humor.

O fantástico na obra, com suas bruxas ou fantasmas desastrados, falhos, às vezes, ridículos, é cômico e não assustador. Um Chapéu Seletor todo rasgado que afunda até os olhos, mostra o desconforto de um rito de passagem e, além disso, expõe a personalidade de Harry Potter ao convencer esse Chapéu sobre qual Casa quer ficar, reafirmando, assim, por meio de sua postura, que muitas das nossas escolhas nos definem.

O “antifantástico”, contido no humor, distancia criticamente e desmistifica pelo riso ambivalente, ainda, delimita entre o real e o imaginário, entre o fantástico e o cotidiano.

Uma gata mal-humorada, de corpo rígido por ter passado o dia sentada em um muro muito duro, um bruxo que aprecia sorvete de limão ou, ainda, a mesma gata que, quando desmetamorfoseada em professora Minerva, continua incapaz de ter senso de humor, pois leva tudo extremamente a sério, são motivos para o riso.

O insólito humorístico aparece, também, na presença de pessoas estranhas que Harry, às vezes, encontra na rua e se curvam para ele, acenam, apertam sua mão, tais como respectivamente: “Um homenzinho de cartola roxa [...]”; “Uma velha amalucada toda vestida de verde [...]”; “Um careca com um longo casaco púrpura [...]” (ROWLING, 2000, p.30-1(1)). O

próprio Harry, com seus óculos remendados, tem uma aparência cômica em suas roupas velhas e folgadas, pois herdadas do primo quatro vezes maior do que ele.

Logo, o humor e a desmistificação, na obra de Rowling, nascem da ruptura, do contraste, da dissonância criada entre a imagem tradicional recebida e os efeitos incongruentes que a modernização do mito acarreta. Conforme Held (1980, p.180), o humor e a própria ironia não se assemelham apenas à “distância filosófica”, mas também ao jogo. O espírito humorístico, assim como o irônico, pode jogar, pois não é dogmático, mas aberto e disponível.

O humor, na obra de Rowling, produz a contenção e o riso ambivalente, que reafirma as fraquezas humana, ao mesmo tempo que ensina o leitor a adaptar-se ao mundo. Esse senso de recreio, segundo Held (1980, p.186), que constitui o humor, leva o leitor a julgar em vez de sofrer, pois a distância diante dos problemas constitui atitude ativa ao oposto da resignação, da passividade. O humor também é “contagioso” e, por isso, torna o leitor mais profundamente criador, porque o conduz a ver, a pensar o mundo “de outra maneira”. O senso de humor é a “armadura” utilizada pelo autor terno em sua luta contra a tentação do “melodrama”. Esse autor serve-se da distância crítica do humor como de uma ferramenta que lhe permite melhor subjugar, canalizar e dominar o excesso de sensibilidade exacerbada. Enfim, é uma reação psicológica que o leitor percebe muito bem.

O humor em *Harry Potter e a pedra filosofal* prevalece na narrativa, sinalizando que a obra não objetiva, como nas obras de Dupré, assumir uma postura pedagógica, antes questiona as normas rígidas da escola e o abuso de autoridade de alguns professores. As obras de Dupré, justamente, ao assumirem essa postura pedagógica, tornam incompatível a presença do humor na narrativa.

O gosto pela narrativa fantástica, por certos medos “deliciosos”, apreciados pelos alunos, bem como, por algumas formas de cômico, dissipam as suas angústias diante da autoridade, assim também, por semelhante método catártico, de acordo com Held (1980, p.98), as narrativas os curam de angústias mais complexas e mais difíceis de serem definidas. E, o que é mais importante, quando um leitor adquire prazer ao ler um livro é porque este está profundamente ligado a uma atitude afetiva. Graças a esse processo, o livro lhe deixa marcas, traços e impressões que servirão de ponto de partida para novas leituras que também lhe proporcionem prazer. Pode-se deduzir, então, que a obra de Rowling, para os alunos analisados nesta tese, exerce o papel de estímulo incessante, pois ao mesmo tempo em que, pela intertextualidade, faz ecoar outros livros, outros mitos e arquétipos, também os ressignifica, ampliando os significados que compõem o acervo de suas *bibliotecas vividas*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Introdução

- AGUIAR, Vera Teixeira de. O bruxo e os leitores. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter**. Passo Fundo: UPF, 2005, p.11-22.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORELLI, Sílvia Helena Simões. **Harry Potter: campo literário e mercado, livros e matrizes culturais**. 2006. 227 p. Tese (Livre-Docência em Antropologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 7.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- CALVINO, Ítalo, **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin, 6.reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.
- _____. **Vários escritos**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Assis, SP: ANEP, 2004.
- _____. Leitores de Harry Potter: do negócio à negociação. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter**. Passo Fundo: UPF, 2005, p.23-52.
- CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. O fenômeno Harry Potter e o nosso tempo em mutação. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter**. Passo Fundo: UPF, 2005, p.53-66.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ECO, Umberto. **Sobre literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- ESCARPIT, Robert. **Sociologie de la littérature**. 3.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1964.
- FERREIRA, Eliane Ap. Galvão Ribeiro. **A leitura dialógica e a formação do leitor**. Assis, 2003. 536 p. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- GOMES, Carlos Magno. O leitor modelo da narrativa pós-moderna. In: SANTOS, Josalva Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.). **Literatura & Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.
- GOULEMOT, Jean M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger et al. **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.107-16.
- HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. vol.2.

- _____. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. vol.1.
- JACOBY, Sissa. Harry Potter: ou isto ou aquilo. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia**: pensando o fenômeno Harry Potter. Passo Fundo: UPF, 2005, p.103-119.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**: leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.
- LANGER, Judith A. **Pensamento e experiência literários**: compreendendo o ensino de literatura. Trad. Luciana L. Rosa, Maria Lúcia B. Vargas. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. Niterói: EdUFF, 2000.
- MACIEL, Francisca Isabel Pereira. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- OLINTO, Heidrun Krieger. Literatura/cultura/ficções reais. In: _____. SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Literatura e cultura**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.
- POUND, Ezra. **A B C da literatura**. Trad. Augusto de Campos; José Paulo Paes. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1990.
- RIBEIRO, José Augusto. **O código Da Vinci em questão**. Disponível em: <http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2606,1.shl>>. Acesso em: 8 ago. 2009.
- SMADJA, Isabelle. **Harry Potter**: as razões do sucesso. Trad. Ângela Ramalho Viana e Antônio Monteiro Guimarães. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- SOUZA, Malu Zoega de. **Literatura juvenil em questão**: aventura e desventura de heróis menores. São Paulo: Cortez, 2001.
- ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Caminhos da leitura literária no Brasil: prelos, editoras e instituições. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs.). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006, p.237-254.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil e o leitor. In: _____. MAGALHÃES, L. Cadernatori. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984, p.61-134(1).

Capítulo I – Contextualização da pesquisa e de seus sujeitos

- ANTUNES, Benedito. Podem os clássicos voltar à escola? **Revista Linha d'Água**. São Paulo, v.13, p.67-76, jun.1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1995.
- BARBOSA, Raquel L. Leite. **Mitificação da leitura**: a construção do “herói”. Campinas, 1994. 250p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

- BARROS, Diana Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999, p.1-9.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 7.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CORTINA, Arnaldo. **Leitor contemporâneo**: os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2004. Araraquara, 2006. 252p. Tese (Livre-Docência em Linguística) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HAMBURGER, Cao. **Castelo Rá-Tim-Bum**: o livro. Adapt. e ed. de imagens de Ana Maria Caira e Beatriz Lefèvre; projeto gráfico Raul Loureiro. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.
- HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Trad. Carlos Rizzi, São Paulo: Summus, 1980.
- HUYSEN, Andreas. Introdução; A dialética oculta: vanguarda – tecnologia – cultura de massa. In: _____. **Memórias do Modernismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997, p.7-40.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Trad. Luiz Costa Lima, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.83-132.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- KEHL, Maria Rita. A criança e seus narradores. In: CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-19.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **O preço da leitura**: leis e números por detrás das letras. São Paulo: Ática, 2001.
- LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. Niterói: EdUFF, 2000.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget**: sugestões aos educadores. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes**. Ilustr. Carlos Scliar. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.
- LUCAS, Fábio. Aspectos da crítica da literatura. In: URBANO, Hudinilson et al. **Dino Preti e seus temas**: oralidade, literatura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez, 2001, p.223- 234.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. José Navarro. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- _____. **Contracorrente**: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MÍDIA DADOS 98. **Revista do Grupo de Mídia**. São Paulo: Homart, 1998, 342p., Anual.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PERROTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Olympio - UNESCO, 1973.

- _____. Seis estudos de Psicologia. Trad. Profª Mª A. M. D'Amorim; P. S. L. Silva, 18.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- _____; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 17.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PITTA, Patricia Indira Magero. **A literatura infantil no contexto cultural da pós-modernidade: o caso *Harry Potter***. Porto Alegre, 2006. 278p. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Faculdade de Letras.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de pesquisas literárias. **Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus**. Relatório de pesquisa. Porto Alegre: CPL/PUCRS; São Paulo: Cortez, 1989. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 6).
- ROCCO, Maria Thereza F. **Literatura/Ensino: uma problemática**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992.
- ROCHA, Ruth. **Odisséia**. Ilustr. Eduardo Rocha, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Do fim da cultura ao fim do livro. In: PORTELLA, Eduardo (org.) **reflexões sobre os caminhos do livro**. Trad. Guilherme João de Freitas. São Paulo: UNESCO/Moderna, 2003, p. 57-77.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 8.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10.ed. São Paulo: Global, 1998.
- _____. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: _____ (org.). **A produção cultural para a criança**. 4.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p.93-115.

Capítulo II – Contextualização da literatura destinada ao público infantil e juvenil

- ALENCAR, José de. **Senhora**. Biografia, introdução e notas de M. Cavalcanti Proença. Rio de Janeiro: Publifolha, 1997. (Biblioteca Folha, 19).
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO, Theodor W. et al. **Teoria da cultura de massa**. Comentários e seleção de Luiz Costa Lima. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 217-54.
- BERTOLUCCI, Denise Maria de Paiva. *Reinações de Narizinho*: um livro “estupendo”. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (orgs.). **Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil**. São Paulo: UNESP: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2008, p.187-198.
- BIASIOLI, Bruna Longo. As interfaces da literatura infanto-juvenil: panorama entre o passado e o presente. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**. Londrina: UEL, 2007, vol. 9, p.91-106. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa>>. Acesso em: 20 mar. 2008.
- BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- BORELLI, Sílvia Helena Simões. **Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil**. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade, 1996.

- _____. **Harry Potter: campo literário e mercado, livros e matrizes culturais.** 2006. 227p. Tese de Livre-Docência (Ciências Sociais com Habilitação em Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.
- _____. Harry Potter: produção, consumo e estratégias de entretenimento. In: XVI ENCONTRO DA COMPÓS. 2007, Curitiba-PR. **Anais do XVI Encontro da Compós.** Curitiba – PR: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação da UTP, junho 2007, p.1-14.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário.** Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009, p.39-60.
- CAMARGO, Evandro do Carmo. Algumas notas sobre a trajetória editorial de *O Saci*. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (orgs.). **Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil.** São Paulo: UNESP: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2008, p.87-99.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária.** 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.
- CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do estado nacional. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009, p.13-37.
- CECCANTINI, João Luís C. T. Leitores de Harry Potter: do negócio à negociação. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter.** Passo Fundo: UPF, 2005.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: _____ et al. **Práticas da leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. Rev. da tradução Angel Bojadsen. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo.** 4.ed. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. **Literatura: arte, conhecimento e vida.** São Paulo: Petrópolis, 2000.
- COELHO, Teixeira. 21. reimpr. **O que é indústria cultural.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CONTEÚDO: Filmes HP. **Potterisch.** Disponível em: <<http://www.potterish.com>>. Acesso em: 2 out. 2008.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CORTINA, Arnaldo. **Leitor contemporâneo: os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2004.** Araraquara, 2006. 252p. Tese (Livre-Docência em Linguística) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista.
- DAUSTER, Tânia. A fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: olhar de editores. In: _____ et al. **Leitura: teoria & prática.** Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, v.19, n.36, p.3-10, 2000.
- ECO, Umberto. Cultura de massa e “níveis” de cultura. In: _____. **Apocalípticos e integrados.** Trad. Pérola de Carvalho. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL: Seção Brasileira do Internacional Board on Books for Young People. **Notícias 5.** n.5, v.22, maio 2001, p.1-12.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. **As musas sob assédio: literatura e indústria cultural no Brasil.** São Paulo SENAC, 2005.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-**

modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009, p.79-106.

GRILLO, Cristina. “Nobel” da literatura infanto-juvenil é de Ana Maria Machado. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 9 maio 2000, Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0905200011.htm>>. Acesso em: 22 out. 2008, p.1-3.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil:** sua história. Trad. Maria da Penha Villalobos e Lólio L. de Oliveira. São Paulo: T. A Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. A indústria cultural – o Iluminismo como mistificação de massas. In: ADORNO, Theodor W. et al. **Teoria da cultura de massa**. Comentários e seleção de Luiz Costa Lima. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p.217-54.

J. K. ROWLING FALA SOBRE ELA MESMA. **Expresso de Hogwarts**. Disponível em: <<http://www.expressodehogwarts.com.br/jk/porelamesma2.shtm>>. Acesso em: 24 out. 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história & histórias. 4.ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____; _____. **O preço da leitura:** leis e números por detrás das letras. São Paulo: Ática, 2001.

_____; _____. **Um Brasil para crianças:** para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 4.ed. São Paulo: Global, 1993.

LIVROS MAIS VENDIDOS: 2ª semana de agosto/2000. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 20 ago. 2000. Caderno 2/Cultura, p. D3.

LUHMANN, Niklas. **A realidade dos meios de comunicação**. Trad. Ciro Marcondes Filho. São Paulo: Paulus, 2005.

MACDONALD, Dwigth. Massicultura e medicultura. In: ECO, Umberto et al. **A indústria cultural**. Lisboa: Meridiano, 1971, p.67-149.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente:** conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Dom Casmurro**. São Paulo: O Estado de São Paulo/Klick Editora, 1997. (Ler é aprender, 2).

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). **Literatura infantil:** políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 7-20.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX:** neurose. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005, vol. 1.

MOTA, Lourenço Dantas; ABDALA JÚNIOR, Benjamim (orgs.). **Personae:** grandes personagens da literatura brasileira. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

O LIVRO DE CABECEIRA. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 13 maio 2001. Caderno Mais! Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1305200115.htm>>. Acesso em: 22 out. 2008.

“O MUNDO DE SOFIA” E “HARRY POTTER” SÃO OS MAIS LEMBRADOS DE 2000. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 13 maio 2001. Caderno Mais! Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1305200115.htm>>. Acesso em: 22 out. 2008.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira:** cultura brasileira e indústria cultural. 5.ed. 4.reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2001.

OS MAIS VENDIDOS. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 12 out. 1997, Cotidiano, p. 9.

OS MAIS VENDIDOS. **Veja**. São Paulo. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/160507/veja_recomenda.shtml>. Acesso em: 16 maio 2007.

OS MAIS VENDIDOS DE 2000: Comentário. **Veja**. São Paulo. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/100101/veja_recomenda.html>. Acesso em: 10 jan. 2001.

- OS MAIS VENDIDOS DE 2005. **Veja**. São Paulo. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/110106/veja_recomenda.html>. Acesso em: 11 jan. 2006.
- OS MAIS VENDIDOS DE 2006. **Veja**. São Paulo. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/100107/veja_recomenda.html>. Acesso em: 10 jan. 2007.
- OS MAIS VENDIDOS DE 2008. **Veja**. São Paulo: Abril, 2009, p.100.
- OS MAIS VENDIDOS: Ficção. 30/07/2000. **Folha de S. Paulo**. São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3007200012.htm>>. Acesso em: 22 out. 2000.
- REIMÃO, Sandra. **Livros e televisão: correlações**. Cotia (SP): Ateliê editorial, 2004.
- RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009, p.219-34.
- ROSAR, Maria de Fátima Felix. Articulações entre a globalização e a descentralização: impactos na educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009, p.61-75.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Do fim da cultura ao fim do livro. In: PORTELLA, Eduardo (org.) **reflexões sobre os caminhos do livro**. Trad. Guilherme João de Freitas. São Paulo: UNESCO/Moderna, 2003, p.57-77.
- SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009, p.3-12.
- SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SEVERINO, Antônio J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p.61-72.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. Conhecimento e cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda! In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009, p.147-154.
- SITE OFICIAL HARRY POTTER. Disponível em: <<http://www.harrypotter.rocco.com.br>>. Acesso em: 19 out. 2008.
- SMITH, Sean. **J. K. Rowling: uma biografia por trás de Harry Potter**. Trad. Carlos Irineu, Flávia da Rocha Pinto e Iva Sofia Gonçalves Lima. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- SOARES, Magda. Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial. In: _____; PAIVA, Aparecida (orgs.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 21-33.
- ZANCHETTA JR., Juvenal. Sobre o papel da escola na formação para a cidadania. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p.381-90.
- ZANINI, Fábio. Harry Potter chega ao Brasil pela Rocco. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 6 out. 1999. Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0610199917.htm>>. Acesso em: 22 out. 2008, p.1-2(1).
- ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Caminhos da leitura literária no Brasil: prelos, editoras e instituições. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs.).

Territórios da leitura: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006, p.237-254.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Capítulo III – As eleições de obras registradas no passaporte do leitor

ABRIL.COM. Disponível em: <<http://www.abril.com.br>>. Acesso em: 24 jul. 2007.

_____: Conhecendo a Abril – histórico. Disponível em: <http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo_43902.shtml>. Acesso em: 24 jul. 2007.

_____: Conhecendo a Abril – perfil. A Abril está no dia-a-dia de milhões de brasileiros. Disponível em: <http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo_43899.shtml>. Acesso em: 24 jul. 2007.

_____: Conhecendo a Abril – Victor Civita. A história de um empreendedor. Disponível em: <http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo_43901.shtml>. Acesso em: 24 jul. 2007.

ABRIL FECHA PARCERIA COM R. R. DONNELLEY. **Gazeta Mercantil.** São Paulo, 22 abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/printout.php?recid+340&referer>>. Acesso em: 24 jul. 2007.

ACORDO FAMILIAR PROFISSIONALIZA GESTÃO DA MARTINS FONTES. **Valor Econômico.** São Paulo, 28 julho 2006. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/news.php?recid=3970&hl=editora%20Martins%20Fontes>>. Acesso em: 08 mar. 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Trad. Mauro Gama, Cláudia M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BIASIOLI, Bruna Longo. As interfaces da literatura infanto-juvenil: panorama entre o passado e o presente. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários.** Londrina: UEL, 2007, vol. 9, p.91-106. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroja>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

BNDES. Panorama do setor editorial brasileiro. **Setor editorial.** Rio de Janeiro, n. 11, mar. 2000, p.3-26.

BORELLI, Sílvia Helena Simões. **Ação, suspense, emoção:** literatura e cultura de massa no Brasil. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade, 1996.

CBL – CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **2º Anuário Brasileiro do Livro:** 2007/2008. Coord. e Rev. Pietro Macera. São Paulo: EP & Associados Parise Comunicação Empresarial, 2007.

CECCANTINI, João Luís C. T. Para não matar dois Coelhos com uma cajada só. In: BARBOSA, Raquel Lázaro Leite (org.). **Formação de educadores:** artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p.291-304.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: _____ et al. **Práticas da leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. Rev. da tradução Angel Bojadsen. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CRESCEM AS EXPORTAÇÕES DO PARQUE EDITORIAL BRASILEIRO. **Gazeta Mercantil.** São Paulo, 10 ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/news.php?recid=1279&hl=crescem%20as%20exportações%20do%20parque%20editorial%20brasileiro>>. Acesso em: 24 ago. 2007.

EARP, Fábio Sá; KORNIS, George. **A economia da cadeia produtiva do livro.** Rio de Janeiro: BNDES, 2005.

EDITORAS E ON-LINE: Agir. Disponível em: <http://www.editorasonline.com.br/editora_agir.asp>. Acesso em: 2 fev. 2008.

- _____: Nova Fronteira. Disponível em: <http://www.editorasonline.com.br/editora_novafronteira.asp>. Acesso em: 2 fev. 2008.
- _____: Record. Disponível em: <http://www.editorasonline.com.br/editora_record.asp>. Acesso em: 2 fev. 2008.
- _____: Thomas Nelson. Disponível em: <http://www.editorasonline.com.br/editora_thomasonline.asp>. Acesso em: 2 fev. 2008.
- EDITORA PAZ E TERRA. Disponível em: <<http://www.getcited.org/inst/151886>>. Acesso em: 10 mar. 2008.
- EDITORA ROCCO. Disponível em: <http://www.editorarocco.com.br/index_a_rocco.htm>. Acesso em: 8 mar. 2008.
- EDITORA SARAIVA. Disponível em: <<http://www.sf.editorasaraiva.com.br/port/perfilhistorico.asp>>. Acesso em: 22 dez. 2007.
- EDITORA SCIPIONE. Disponível em: <<http://www.scipione.com.br/institucional/conhecascipione.asp>>. Acesso em: 21 dez. 2007.
- EMPRESAS EDIOURO PUBLICAÇÕES. Disponível em: <http://www.ediouro.com.br/empresa_empresas.asp>. Acesso em: 20 dez. 2007.
- FTD: Curiosidades. Disponível em: <http://www.editoraftd.com.br/v4/100anos_Curiosidades.cfm>. Acesso em: 16 mar. 2008.
- _____: Histórico. Disponível em: <<http://www.editoraftd.com.br/v4/100anosApresentacao.cfm>>. Acesso em: 16 mar. 2008.
- _____: Histórico – história. Disponível em: <http://www.editoraftd.com.br/v4/100anos_historia.cfm>. Acesso em: 16 mar. 2008.
- GRANDES EDITORAS BRASILEIRAS REESTRUTURAM SEUS NEGÓCIOS. **Valor Econômico**. São Paulo, 20 dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/news.php?recid=4428&hl=lançou%20a%20HR>>. Acesso em: 23 fev. 2008.
- GRUPO EDITORIAL RECORD. Disponível em: <<http://www.record.com.br/quemsomos.asp?editora=3>>. Acesso em: 20 fev. 2008.
- GRUPO SANTILLANA. Disponível em: <<http://www.gruposantillana.com/Quienes1.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2008.
- HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. Trad. Maria da Penha Villalobos e Lólio L. de Oliveira. São Paulo: T. A Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.
- HERDEIROS REORGANIZAM A ADMINISTRAÇÃO DA MARTINS FONTES. **Valor Econômico**. São Paulo, 15 maio 2006. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/news.php?recid=4428&hl=lançou%20a%20HR>>. Acesso em: 08 mar. 2008.
- KOSHIYAMA, Alice Mitika. **Monteiro Lobato**: intelectual, empresário, editor. São Paulo: EDUSP: Com-Arte, 2006.
- LIVRO GANHA ESPAÇO NA ESTANTE DAS CRIANÇAS. **Valor Econômico**. São Paulo, 02 jan. 2007. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/news.php?recid=4428&hl=lançou%20a%20HR>>. Acesso em: 08 jan. 2007.
- LOJAEDIOURO.COM Disponível em: <http://www.lojaediouro.com.br/templates/ediouro/publicacao/publicacao_list.asp?CodCanal=1>. Acesso em: 18 dez. 2007.
- MARTINS EDITORA LIVRARIA. Disponível em: <<http://www.martinseditora.com.br/home.asp>>. Acesso em: 30 mar. 2008.
- _____: Catálogo Martins Fontes. Disponível em: <<http://www.martinseditora.com.br/catalogoMf.asp>>. Acesso em: 30 mar. 2008.

- MARTINS FONTES ESTUDA PROFISSIONALIZAR A GESTÃO. **Valor Econômico**. São Paulo, 19 maio 2006. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/news.php?recid=4428&hl=lançou%20a%20HR>>. Acesso em: 08 mar. 2008.
- MODERNA. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/empresa/br>>. Acesso em: 2 fev. 2008.
- NOVA CULTURAL. Disponível em: <<http://www.novacultural.com.br>>. Acesso em: 21 mar. 2008.
- _____: História. Disponível em: <<http://www.novacultural.com.br/historia.asp>>. Acesso em: 21 mar. 2008.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- OS MAIS VENDIDOS. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 12 out. 1997, Cotidiano, p. 9.
- PENSAMENTO-CULTRIX. Disponível em: <<http://www.pensamento-cultrix.com.br>>. Acesso em: 19 mar. 2008.
- SORÁ, Gustavo. Tempo e distâncias na produção editorial de literatura. **Mana**. Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.1-25, out. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131997000200005&script>>. Acesso em: 22 jan. 2007.
- TEIXEIRA, Jerônimo. O império do come-quieto. **Veja**. São Paulo, 20 jun. 2007, p.122-3.
- TELES, Gilberto Mendonça. O mercado do livro universitário. In: OLINTO, Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik (orgs.). **Literatura e mídia**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p. 32-53.

Capítulo IV – Contextualização do objeto de pesquisa

- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1993. v.1.
- ATTIE, Samira Hussein; SOUZA, Fernanda Roberto de. **Do folhetim à telenovela: uma reflexão sobre as origens**. 2005. 76p. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo) - Fundação Educacional do Município de Assis - FEMA.
- AUGUSTO, Sérgio. O gato borralheiro que o mundo inteiro adotou. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 12 ago. 2000, Caderno 2: best-seller, p.D3.
- AUTORA DE HARRY POTTER É A ESCRITORA MAIS BEM PAGA DO MUNDO. **Época Negócios**. São Paulo. Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Revista/Epocanegocios/0,,EDG84611-16309-20,00-AUTORA+DE+HARRY+POTTER+E+A+ESCRITORA+MAIS+BEM+PAGA+DO+MUNDO.html>>. Acesso em: 03 out. 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. O livro no diálogo global entre culturas. In: PORTELLA, Eduardo (org.). **Reflexões sobre os caminhos do livro**. Trad. Guilherme João de Freitas. São Paulo: UNESCO/Moderna, 2003.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO, Theodor W. et al. **Teoria da cultura de massa**. Comentários e seleção de Luiz Costa Lima. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p.217-54.
- BIENAL TERMINA COM RECORDES. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 9 out. 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0905200012.htm>>. Acesso em: 22 out. 2008.

BIOGRAFIA DA ESCRITORA J. K. ROWLING. **Jornal Livre**. Disponível em: <<http://www.jornallivre.com.br/160882/biografia-da-escritora-jk-rowling.html>>. Acesso em: 29 set. 2008.

BNDES. Panorama do setor editorial brasileiro. **Setor editorial**. Rio de Janeiro, n.11, mar. 2000, p.3-26.

BORELLI, Silvia Helena Simões. Harry Potter: conexões midiáticas, produção e circulação, cenários urbanos e juvenis. XXX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 2007. Santos. **Anais...** Santos-SP: INTERCOM – Sociedade Brasileira de estudos Interdisciplinares da Comunicação, p.1-15. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1063-1.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2008.

_____. **Ação, suspense, emoção**: literatura e cultura de massa no Brasil. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade, 1996, p. 11-53.

_____. **Harry Potter**: campo literário e mercado, livros e matrizes culturais. 2006. 227p. Tese de Livre-Docência (Ciências Sociais com Habilitação em Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

_____. Harry Potter: produção, consumo e estratégias de entretenimento. In: XVI ENCONTRO DA COMPOS. 2007, Curitiba-PR. **Anais...** Curitiba – PR: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação da UTP, junho 2007, p.1-14.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: _____. **Dialética da colonização**. 3.ed. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 7.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BUCHALLA, Anna Paula. Bruxo das letras: marketing esperto e boa literatura fazem da *Harry Potter* um fenômeno de vendas. **Veja**. São Paulo, p.72-73, 19 jul. 2000.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Trad. Adail U. Sobral. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

CASSIANO, Célia C. de Figueiredo. Mercado de Livro Didático no Brasil. In: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL. 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa/FCRB – UFF/PPGCOM/LIHED, 8 a 11 nov. de 2004, p.1-11.

CHILDREN'S HIGH LEVEL GROUP. Disponível em: < <http://www.chlg.org/who-we-are.asp>>. Acesso em: 16 dez. 2008.

COLASANTI, Marina. Harry Potter é muito mais moda que magia. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 18 fev. 2001. Caderno 2, p.D18.

CONTEÚDO: J. K. Rowling, prêmios e indicações. **Potterish**. Disponível em: < <http://www.potterish.com>>. Acesso em: 29 out. 2008.

_____: J. K. Rowling, curiosidades. **Potterish**. Disponível em: < <http://www.potterish.com>>. Acesso em: 16 dez. 2008.

EAGLETON, Terry. Guerras culturais. In: _____. **A idéia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. Rev. Téc. Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005, p.79- 126.

EARP, Fábio Sá; KORNIS, George. **A economia da cadeia produtiva do livro**. Rio de Janeiro: BNDES, 2005.

ECO, Umberto. Cultura de massa e “níveis” de cultura. In: _____. **Apocalípticos e integrados**. Trad. Pérola de Carvalho. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Pós-escrito a O Nome da Rosa**: as origens e o processo de criação do livro mais vendido em 1984. Trad. Letizia Zini Antunes e Álvaro Lorencini. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

- EDITORA ROCCO. Disponível em: <http://www.editorarocco.com.br/index_a_rocco.htm>. Acesso em: 8 mar. 2008.
- ESTUDIOS TRASANDINOS. Declaración de los intelectuales latinoamericanos por una mundialización humanista. IV Encuentro del Corredor de las Ideas, a los diez años de la creación del MERCOSUR en Asunción. **Revista de la Asociación Chileno-Argentina de Estudios Historicos e Integracion Cultural**. Santiago de Chile, n.6, p.287-290. II Semestre 2001.
- FERREIRA, Eliane Ap. Galvão Ribeiro. Fora da moldura: o papel do leitor na obra pós-moderna *Moça com Brinco de Pérola*, de Tracy Chevalier. **Lugares dos Discursos**, v.1, 2006, Rio de Janeiro: ABRALIC (CD-Rom referente ao X Congresso Internacional).
- _____; LUÍZ, Fernando Teixeira. O romance histórico italiano: um estudo sobre *O Nome da Rosa* (1984), de Umberto Eco. **Revista Eletrônica Saber Acadêmico**, Presidente Prudente: UNIESP, n.5, 2008. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/revista5/pdf/11.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2008.
- FIPE – Fundação Instituto de pesquisas Econômicas. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro 2006**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro/Sindicato de Editores de Livros, jul. 2007.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. **Portal SESC SP**. (Série Debates: Brasil, 500 Anos de Descobrimento). Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?Edicao_Id=73&Artigo_ID=716&ID_Categoria=904&reftype=2>. Acesso em: 08 ago. 2009.
- GOOGLE IMAGENS. *Odisseia*. Disponível em: <<http://www.http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://4.bp.blogspot.com>>. Acesso em: 17 out. 2009.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. A indústria cultural – o Iluminismo como mistificação de massas. In: ADORNO, Theodor W. et al. **Teoria da cultura de massa**. Comentários e seleção de Luiz Costa Lima. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 217-54.
- HOUGHTON, John. **Uma análise criteriosa da série Harry Potter**: virando e fazendo a cabeça das nossas crianças. Trad. Roselene D. Sant’Anna da Silva. São Paulo: Candeia, 2001.
- HUYSEN, Andreas. Introdução; A dialética oculta: vanguarda – tecnologia – cultura de massa. In: _____. **Memórias do Modernismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997, p.7-40.
- ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. vol.1.
- _____. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. vol.2.
- JACOBY, Sissa. Prazer de ler: a mágica de Harry Potter. **Letras de hoje**. Porto Alegre: PUCRS, n.2, v.37, p.183-194, jun. 2002.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- J. K. ROWLING: Biografia. **Expresso de Hogwarts**. Disponível em: <<http://www.expressodehogwarts.com.br/jk/biografia.shtm>>. Acesso em: 11 set. 2002.
- J. K. ROWLING CONJURES A HUGE CROWD. **Washingtonpost**. Disponível em: <<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006/08/02/AR2006080201770.html>>. Acesso em: 3 ago. 2006.
- J. K. ROWLING FALA SOBRE ELA MESMA. **Expresso de Hogwarts**. Disponível em: <<http://www.expressodehogwarts.com.br/jk/porelamesma2.shtm>>. Acesso em: 24 out. 2002.
- KOTLER, Phillip; ARMSTRONG, Gary. **Princípios de Marketing**. Trad. Vera Whately. 7. ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1998.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**: leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

- LIMA, Venício A. de. Existe concentração na mídia brasileira? Sim. In: Luiz Egypto (org.). **O forró do cartel da mídia**: propriedade cruzada, concentração, diversidade em risco. Observatório da Imprensa. Biblioteca OI, vol.III. Disponível em: <<http://200.226.127.23/download/oforrodocarteldamidia.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2008.
- MANUSCRITO DE J.K. ROWLING É VENDIDO POR 1.98 MILHÃO DE LIBRAS. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/arteelazer/not_art95456,0.htm>. Acesso em: 9 nov. 2007.
- MARTINES, Aline. **Adaptação da Obra Literária Moça com Brinco de Pérola para o cinema**: produto cultural ou banalização da cultura? 2007. 165p. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda) - Fundação Educacional do Município de Assis - FEMA.
- MEDEIROS, Jotabé. Harry Potter é um Tom Sawyer moderno. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 23 nov. 2001, p.D3, c.2.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: neurose. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005, vol.1.
- NOVO "HARRY POTTER" BATE RECORDES MILIONÁRIOS NO MUNDO. **Folha online**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u596275.shtml>>. Acesso em: 17 jul. 2009.
- NOVO RECORDE: **ENIGMA DO PRÍNCIPE** ARRECADA QUASE 1 MILHÃO NO BRASIL! **Clube do Slugue**. Disponível em: <<http://www.clubedoslugue.com/filmes/enigma-do-principe-arrecada-quase-1-milhao-no-brasil>>. Acesso em: 6 ago. 2009.
- OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik (orgs.). **Literatura & Mídia**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. **A moderna tradição brasileira**: cultura brasileira e indústria cultural. 5.ed. 4.reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- _____. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- PÁGINA OFICIAL DE J. K. ROWLING. Disponível em: <<http://www.jkrowling.com/es>>. Acesso em: 3 out. 2008.
- PEDROSO, Patrícia Ferraz; BRITO, Juliana B.; GARCIA, Mariana Pante. **A indústria cultural e a obra As Crônicas de Nárnia**: análise crítica da adaptação para o cinema de *O Leão, A Feiticeira e O Guarda-roupa*. 2006.105p. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo) - Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA.
- PINAS, Bruno Ricardo. **Sociedade, mídia e literatura**: o início de um diálogo. 2005. 57p. Curso (Comunicação Social com Habilitação em Publicidade) - Fundação Educacional do Município de Assis - FEMA.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter e as relíquias da morte**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- SAAB, William G. Lopes; GIMENEZ, Luiz Carlos Perez; RIBEIRO, Rodrigo Martins. **Cadeia de comercialização de livros**: situação atual e propostas para desenvolvimento. Rio de Janeiro: BNDES/Área de Operações Industriais, 1999.
- SCHIFFRIN, André. **O negócio dos livros**: como as grandes corporações decidem o que você lê. Trad. Alexandre Martins. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2006.
- SEREZA, Haroldo Ceravolo. Potter, 13 anos, enfrenta prisioneiro de Azkaban. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 30 nov. 2000, Caderno 2: Literatura, p.D11.
- SITE OFICIAL HARRY POTTER. Disponível em: <<http://www.harrypotter.rocco.com.br>>. Acesso em: 19 out. 2008.

SMITH, Sean. **J. K. Rowling**: uma biografia por trás de Harry Potter. Trad. Carlos Irineu, Flávia da Rocha Pinto e Iva Sofia Gonçalves Lima. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

ÚLTIMO POTTER SERÁ DIVIDIDO EM DOIS FILMES. 14 mar. 2008. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, Caderno 2. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20080314/not_imp140051,0.php>. Acesso em: 23 mar. 2008.

VALENTE, Marta Catarina Louro de Castro. **O fenômeno Harry Potter**: literatura ou questão de mercado? 2005. 123p. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social com Habilitação em Publicidade) - Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA/Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis - IMESA.

ZANCHETTA JR., Juvenal. Sobre o papel da escola na formação para a cidadania. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p.381-90.

ZILBERMAN, Regina. A literatura e o apelo das massas. In: AVERBUCK, Ligia (org.). **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1984, p.9-31(2).

Capítulo V - Embarque na plataforma^{9/2}: o objeto de estudo em questão

AGUIAR, Vera Teixeira de. O bruxo e os leitores. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia**: pensando o fenômeno Harry Potter. Passo Fundo: UPF, 2005, p.11-22.

ANDERSEN, Hans Christian. O patinho feio. In: _____. **Contos de Andersen**. 6. ed. Trad. Guttorm Hanssen. Ilustr. Vilh. Pedersen e Lorenz Frolich. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, vol.23, p.240-251.

AVERBUCK, Ligia (org.). A propósito da literatura e outras formas (narrativas) de nosso tempo. In: _____. (org.). **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1984, p.3-9.

BIASIOLI, Bruna Longo. As interfaces da literatura infanto-juvenil: panorama entre o passado e o presente. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**. Londrina: UEL, 2007, vol. 9, p.91-106. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

BORELLI, Silvia Helena Simões. **Harry Potter campo literário e mercado, livros e matrizes culturais**. 2006. 227p. Tese de Livre-Docência (Ciências Sociais com Habilitação em Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Trad. Adail U. Sobral. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Trad. Ana Maria Machado. Ilustr. Jô de Oliveira. São Paulo: Ática, 1997.

CASTELO RÁ-TIM-BUM (filme). Dir. Fabiano Gullane; Caio Gullane. Rot. Cao Hamburger. Brasil, 2000. 107 min, color, son., v. o. português.

CECCANTINI, João Luís C. T. Leitores de Harry Potter: do negócio à negociação. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia**: pensando o fenômeno Harry Potter. Passo Fundo: UPF, 2005, p.23-52.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Colab. de André Barault et al., coord. Carlos Sussekind, trad. Vera da Costa e Silva et al. 14.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

COELHO, Eduardo Prado. Introdução a um pensamento cruel: estruturas, estruturalidade e estruturalismos. In: FOUCAULT, Michel et al. **Estruturalismo**: antologia de textos teóricos. Seleção e introdução de Eduardo Prado Coelho. Trad. Eduardo Prado Coelho, Maria Eduarda

- R. Colares e António Ramos Rosa, Lisboa/São Paulo: Portugália Editora/ Livraria Martins Fontes, [197-?], p. I-LXXV.
- COELHO, Nelly Novaes. O fenômeno Harry Potter e o nosso tempo em mutação. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter**. Passo Fundo: UPF, 2005, p.53-66.
- COLASANTI, Marina. À primeira só. In: _____. **Uma idéia toda azul**. 17.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979, p.47-51.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- CONTEÚDO: Livros HP. **Potterisch**. Disponível em: <<http://potterish.com>>. Acesso em: 2 out. 2008.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CORTINA, Arnaldo. **Leitor contemporâneo: os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2004**. Araraquara, 2006. 252p. Tese (Livre-Docência em Linguística) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. Trad. Pérola de Carvalho. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ENDE, Michael. **História sem fim**. Trad. Maria do Carmo Cary. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.
- GRIMM, Jakob; GRIMM, Wilhelm. Branca de neve. In: _____. **Os contos de Grimm**. Ilustr. Janusz Grabianski. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989, p.48-61.
- GUTKOSKI, Cris. Do pó de pirlimpimpim ao pó de flu: transportes para a fantasia em Monteiro Lobato e J. K. Rowling. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter**. Passo Fundo: UPF, 2005, p.67-90.
- HAMBURGER, Cao. **Castelo Rá-Tim-Bum: o livro**. Adapt. e ed. de imagens de Ana Maria Caira e Beatriz Lefèvre; projeto gráfico Raul Loureiro. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.
- HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. Trad. Carlos Rizzi, São Paulo: Summus, 1980.
- IBAÑOS, Ana Maria Tramunt; OLIVEIRA, Maria Luiza Baethgen. A magia dos nomes próprios ou sobre a plataforma nove e três quartos. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter**. Passo Fundo: UPF, 2005, p.91-102.
- JACOBY, Sissa. Harry Potter ou isto ou aquilo. In: RETENMAIER, Miguel; _____. (orgs.). **Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter**. Passo Fundo: UPF, 2005, p.103-119.
- KÜGLER, Hans. Aprender – Comunicar – Compreender. Observações críticas sobre o emprego prático de alguns conceitos-chave da didática da literatura. In: PAYRHUBER, F. J.; WEBER, A. **O ensino da literatura hoje. Por que e como?** Trad. Carlos Rivany Fantinati. Freiburg: Herder, 1978. (mimeo).
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. 4.ed. São Paulo: Global, 1993.
- MACHADO, Irene A. **Literatura e redação: conteúdo e metodologia da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1994.
- MICHAELIS: moderno dicionário inglês-português, português-inglês. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

- MONTEIRO LOBATO, J. B. O minotauro. In: _____. **Monteiro Lobato** – obras completas: em 8 volumes. Ilustr. Manoel Victor Filho. 15.ed. São Paulo: Brasiliense, [197-?], vol.6, p.377-475.
- O LIVRO DA ARTE. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p.49.
- PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.
- RAGACHE, Claude-Catherine. **A cavalaria**: mitos e lendas. Ilustr. Francis Philipps. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 1993.
- RIBEIRO, José Augusto. **O código Da Vinci em questão**. Disponível em: <http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2606,1.shl>>. Acesso em: 8 ago. 2009.
- ROWLING, J. K. **Animais fantásticos e onde habitam**: por Newt Scamander. ed. esp. com prefácio de Alvo Dumbledore. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2001(2).
- _____. **Harry Potter e o cálice de fogo**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2001(1).
- _____. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000(1).
- _____. **Harry Potter e a câmara secreta**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000(2).
- _____. **Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000(3).
- _____. **Harry Potter e a Ordem da Fênix**. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- _____. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000(1).
- _____. **Harry Potter e o enigma do príncipe**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- SANTANNA, Affonso et al. **Crônicas mineiras**. São Paulo: Ática, 1994, p.109.
- SEREZA, Haroldo Ceravolo. Potter, 13 anos, enfrenta prisioneiro de Azkaban. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 30 nov. 2000, Caderno 2: Literatura, p.D11.
- SÉRIS, Christiane. O centauro: figura moderna e “modernista”. In: BRUNEL, Pierre (org.) **Dicionário de mitos literários**. 3.ed. Pref. Nicolau Sevcenko. Trad. Carlos Sussekund et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000, p.151-5.
- SMADJA, Isabelle. **Harry Potter**: as razões do sucesso. Trad. Ângela Ramalho Viana e Antônio Monteiro Guimarães. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- SMITH, Sean. **J. K. Rowling**: uma biografia por trás de Harry Potter. Trad. Carlos Irineu, Flávia da Rocha Pinto e Iva Sofia Gonçalves Lima. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- TISKI-FRANCKOWIAK, Irene. **Homem comunicação e cor**. 4.ed. São Paulo: Ícone, 2000.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Trad. Moysés Baumstein. 2. ed. São Paulo: Perspectivas, 1970.
- TOLKIEN, J. R. R. **O hobbit**. Trad. Lenita Maria R. Esteves. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- TREVISAN, Ana Flávia; AMARAL, Sérgio Tibiriçá. O tribunal de Nuremberg e a polêmica das sanções adotadas. Disponível em: <<http://intertemas.unitedtoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1595/1513>>. Acesso em: 10 out. 2009.
- VARGAS, Maria Lucia Bandeira. Crescimento e busca da identidade em Harry Potter. In: RETENMAIER, Miguel; _____. (orgs.). **Além da plataforma nove e meia**: pensando o fenômeno Harry Potter. Passo Fundo: UPF, 2005, p.193-207.
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 8.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- VILLAS-BÔAS, Márcia. Ariadne. In: _____. **Olimpo**: a saga dos deuses. São Paulo: Siciliano, 1995, p.337-41.
- _____. Circe. In: _____. **Olimpo**: a saga dos deuses. São Paulo: Siciliano, 1995, p.530-46.
- _____. Hades. In: _____. **Olimpo**: a saga dos deuses. São Paulo: Siciliano, 1995, p.88-91.
- _____. Io. In: _____. **Olimpo**: a saga dos deuses. São Paulo: Siciliano, 1995, p.130-2.
- WILDE, Oscar. **O príncipe feliz**. Trad. Lia Vasconcelos; Edu T. Otsula. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ZIRALDO. Reminiscência. In: SANT' ANNA, Affonso Romano de et al.. **Crônicas mineiras**. São Paulo: Ática, 1984, p.109-10.

Capítulo VI - Desembarque na plataforma^{9/2}

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1993. v.1.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O bruxo e os leitores. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter**. Passo Fundo: UPF, 2005, p.11-22.

ANDERSEN, Hans Christian. O patinho feio. In: _____. **Contos de Andersen**. 6. ed. Trad. Guttorm Hanssen. Ilustr. Vilh. Pedersen e Lorenz Frolich. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, vol.23, p.240-251.

ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. **Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BORELLI, Silvia Helena Simões. **Harry Potter campo literário e mercado, livros e matrizes culturais**. 2006. 227p. Tese de Livre-Docência (Ciências Sociais com Habilitação em Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

BRUNEL, Pierre (org.). **Dicionário de mitos literários**. 3.ed. Trad. Carlos Sussekind et al. Ilustr. E capa Victor Burton. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Trad. Adail U. Sobral. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Trad. Ana Maria Machado. Ilustr. Jô de Oliveira. São Paulo: Ática, 1997.

CASTELO RÁ-TIM-BUM (filme). Dir. Fabiano Gullane; Caio Gullane. Rot. Cao Hamburger. Brasil, 2000. 107 min, color, son., v. o. português.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Colab. de André Barault et al., coord. Carlos Sussekind, trad. Vera da Costa e Silva et al. 14.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: história – teoria- análise**. 4.ed. São Paulo: Quíron, 1987.

COLEÇÃO DISQUINHO. **O patinho feio**. Adapt. João de Barro. Maestro Radamés Gantali. Narração Sônia Barreto, 1960, disco 1413.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, Mônica Rodrigues da. Alice entra no jogo de xadrez. In: PRIETO, Heloisa et al. **Vice-versa ao contrário**. Ilustr. Spacca. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993, p.27-31.

ENDE, Michael. **História sem fim**. Trad. Maria do Carmo Cary. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam**. São Paulo: Contexto, 1999.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Há 150 anos, em 7 de outubro de 1849, morria o escritor norte-americano. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno MAIS, 10 out. 1999.

GALVEZ, José A. (coord. ed.). **Dicionário Larousse francês-português, português-francês**. 2.ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

- GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa**. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, [196-?].
- GOMES, Paulo Emílio Salles. A personagem cinematográfica. In: CANDIDO, Antonio et. al. **A personagem de ficção**. 10.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000, p.103-9.
- HAMBURGER, Cao. **Castelo Rá-Tim-Bum**: o livro. Adapt. e ed. de imagens de Ana Maria Caira e Beatriz Lefèvre; projeto gráfico Raul Loureiro. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.
- HARVEY, Sir Paul (compilado por). **Dicionário Oxford de literatura clássica grega e latina**. Trad. Mário da gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.
- HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Trad. Carlos Rizzi, São Paulo: Summus, 1980.
- HOMERO. **Ilíada**: (em forma de narrativa). Trad. e adap. Fernando C. de Araújo Gomes. Ilustr. Edmundo Rodrigues. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- _____. **Odisséia**. (em forma de narrativa). Trad. e adap. Fernando C. de Araújo Gomes. Ilustr. Edmundo Rodrigues. 7.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, [197-?].
- HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. vol.2.
- LOPES, Edward. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, Diana Pessoa de.; FIORIN, José Luiz. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999, p.63-81.
- MACHADO, Irene A. **Literatura e redação**: conteúdo e metodologia da língua portuguesa. São Paulo: Scipione, 1994.
- MAGALHÃES, Ligia Cadermatori. Literatura infantil brasileira em formação. In: _____; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984, p.135-152(1).
- PAES, José Paulo. **A aventura literária**: ensaios sobre ficção e ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.
- RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de comunicação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- RETENMAIER, Miguel; _____ (orgs.). **Além da plataforma nove e meia**: pensando o fenômeno Harry Potter. Passo Fundo: UPF, 2005, p.193-207.
- ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio et. al. **A personagem de ficção**. 10.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000, p.9-49.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter e o cálice de fogo**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2001(1).
- _____. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000(1).
- _____. **Harry Potter e a câmara secreta**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000(2).
- _____. **Harry Potter e a Ordem da Fênix**. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- _____. **Animais fantásticos e onde habitam**: por Newt Scamander. ed. esp. com prefácio de Alvo Dumbledore. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2001(2).
- _____. **Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000(3).
- _____. **Harry Potter e o enigma do príncipe**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- _____. **Harry Potter e as relíquias da morte**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- SMADJA, Isabelle. **Harry Potter**: as razões do sucesso. Trad. Ângela Ramalho Viana e Antônio Monteiro Guimarães. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

- TOLKIEN, J. R. R. **O hobbit**. Trad. Lenita Maria R. Esteves. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- TORRINHA, Francisco. **Dicionário Latino Português**. Porto: Gráficos Reunidos Lda., 1937.
- VASCONCELOS, J. M. **O meu pé de laranja lima**. Ilustr. Jayme Cortez. 28.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 8.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- VILLAS-BÔAS, Márcia. Asclépio. In: _____. **Olimpo**: a saga dos deuses. São Paulo: Siciliano, 1995, p.298-9.
- _____. Quíron. In: _____. **Olimpo**: a saga dos deuses. São Paulo: Siciliano, 1995, p.299-301.
- _____. Éaco. In: _____. **Olimpo**: a saga dos deuses. São Paulo: Siciliano, 1995, p.306-12.
- _____. Ariadne. In: _____. **Olimpo**: a saga dos deuses. São Paulo: Siciliano, 1995, p.337-41.
- _____. Circe. In: _____. **Olimpo**: a saga dos deuses. São Paulo: Siciliano, 1995, p.530-46.
- _____. Teseu. In: _____. **Olimpo**: a saga dos deuses. São Paulo: Siciliano, 1995, p.323-4.
- _____. Ulisses. In: _____. **Olimpo**: a saga dos deuses. São Paulo: Siciliano, 1995, p.417-21.
- VOLOBUEF, Karin. **Frestas e arestas**: a prosa de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- WILDE, Oscar. **O príncipe feliz**. Trad. Lia Vasconcelos; Edu T. Otsula. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- ZILBERMAN, Regina. A literatura e o apelo das massas. In: AVERBUCK, Ligia (org.). **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1984, p.9-31(2).
- _____. A literatura infantil e o leitor. In: _____. MAGALHÃES, L. Cadernatori. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984, p.61-134(1).
- _____. **A literatura infantil na escola**. 10.ed. São Paulo: Global, 1998.

Considerações finais

- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1993. v.1.
- ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. **Humildade, paixão e morte**: a poesia de Manuel Bandeira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.235-63.
- FERREIRA, Eliane Ap. Galvão Ribeiro. **A leitura dialógica e a formação do leitor**. Assis, 2003. 536 p. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
- HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Trad. Carlos Rizzi, São Paulo: Summus, 1980.
- PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.
- ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Trad. Lia Wyler, Rio de Janeiro: Rocco, 2000(1).
- SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009, p.3-12.
- VARGAS, Maria Lucia Bandeira. Crescimento e busca da identidade em Harry Potter. In: RETTENMAIER, Miguel; _____. (orgs.). **Além da plataforma nove e meia**: pensando o fenômeno Harry Potter. Passo Fundo: UPF, 2005, p.193-207.

Apêndice

BNDES. Panorama do setor editorial brasileiro. **Setor editorial**. Rio de Janeiro, n. 11, p.3-26, mar. 2000.

CASSIANO, Célia C. de Figueiredo. Mercado de Livro Didático no Brasil. In: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL. 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa/FCRB – UFF/PPGCOM/LIHED, 8 a 11 nov. de 2004, p.1-11.

CBL – CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **2º Anuário Brasileiro do Livro**: 2007/2008. Coord. e Rev. Pietro Macera. São Paulo: EP & Associados Parise Comunicação Empresarial, 2007.

EDITORA SARAIVA. Disponível em: <<http://www.sf.editorasaraiva.com.br/port/perfilhistorico.asp>>. Acesso em: 22 dez. 2007.

EDITORAS E ON-LINE: Civilização Brasileira. Disponível em: <http://www.editorasonline.com.br/editora_civilizacaobrasileira.asp>. Acesso em: 2 fev. 2008.

_____: Record. Disponível em: <http://www.editorasonline.com.br/editora_record.asp>. Acesso em: 2 fev. 2008.

EDITORA DIMENSÃO. Disponível em: <<http://www.editoradimensao.com.br>>. Acesso em: 07 mar. 2008.

_____: Quem Somos. Disponível em: <<http://www.editoradimensao.com.br/modules/wfchannel/index.php?pagenum=3>>. Acesso em: 07 mar. 2008.

EDITORA PARMA. Disponível em: <<http://www.editoraparma.com.br/index.htm>>. Acesso em: 07 mar. 2008.

GLOBAL EDITORA. Disponível em: <<http://www.globaleditora.com.br>>. Acesso em: 19 mar. 2008.

_____: Parceiros. Disponível em: <<http://www.globaleditora.com.br/Loader.aspx?ucontrol=bWVudUhbWUaW5zdGl0dWNpb25hbFBhcmNlaXJvcw==>>. Acesso em: 19 mar. 2008.

_____: Quem somos. Disponível em: <<http://www.globaleditora.com.br/Loader.aspx?ucontrol=bWVudUhbWUaW5zdGl0dWNpb25hbFF1ZW1Tb21vcw==>>. Acesso em: 19 mar. 2008.

GRANDES EDITORAS BRASILEIRAS REESTRUTURAM SEUS NEGÓCIOS. **Valor Econômico**. São Paulo, 20 dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/news.php?recid=4428&hl=lançou%20a%20HR>>. Acesso em: 23 fev. 2008.

GRUPO EDITORIAL RECORD. Disponível em: <<http://www.record.com.br/quemsomos.asp?editora=3>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. Trad. Maria da Penha Villalobos e Lólio L. de Oliveira. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

IBEP-COMPANHIA EDITORA NACIONAL. Disponível em: <<http://www.ibep-nacional.com.br/#>>. Acesso em: 19 mar. 2008.

IMAGO EDITORA. Disponível em: <<http://www.imagoeditora.com.br/imago.php>>. Acesso em: 07 mar. 2008.

KOSHIYAMA, Alice Mitika. **Monteiro Lobato**: intelectual, empresário, editor. São Paulo: EDUSP: Com-Arte, 2006.

LIMA, Guilherme Cunha; MARIZ, Ana Sofia. Design editorial, conceito e processos: editora Civilização Brasileira (1959-1970). Disponível em: <http://www.anasofia.net/pdf/simposio_historia_2007.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2008.

SAAB, William G. Lopes; GIMENEZ, Luiz Carlos Perez; RIBEIRO, Rodrigo Martins. **Cadeia de comercialização de livros: situação atual e propostas para desenvolvimento**. Rio de Janeiro: BNDES/Área de Operações Industriais, 1999.

SORÁ, Gustavo. Tempo e distâncias na produção editorial de literatura. **Mana**. Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.1-25, out. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131997000200005&script>>. Acesso em: 22 jan. 2007.

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

1. Repertório constituído pelas catalogações de 1998 a 2000:

- 1 ABRAMOVICH, F. **Quem manda em mim sou eu**. Ilustr. Mário Cafiero. 13.ed. São Paulo: Atual, 1989.
- 2 AGUIAR, Luis Antonio. **A garota e o roqueiro**. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- 3 ALMADA, Fernando. **Frankenstein: retalhos da adolescência**. São Paulo: Moderna, 1996.
- 4 ALMEIDA, Elenice M.de. **O pomo da discórdia**. Ilustr. Mário Cafiero. São Paulo: Cultrix, 1984.
- 5 ALMEIDA, L.M.de. **O escaravelho do diabo**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1974.
- 6 _____. **O caso da borboleta Atúria**. Ilustr. Milton R. Alves. 21.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- 7 ANDRADE, Telma G. C. **Rita está crescendo**. Ilustr. Alcy. São Paulo: Atual, 1991.
- 8 _____. **Rita você é um doce**. Ilustr. Alcy. São Paulo: Atual, 1991.
- 9 _____. (adapt.). **Robin Hood**. Ilustr. Wilson Jorge Filho. São Paulo: Scipione, 1998.
- 10 AQUINO, Marçal. **A turma da rua 15**. Capa Jayme Leão. Ilustr. Marcus de Sant' Anna; Wanduir Durant. São Paulo: Ática, 1989.
- 11 _____. **O mistério da cidade-fantasma**. Ilustr. Marcelo Martins. São Paulo: Ática, 1996.
- 12 _____. **O primeiro amor e outros perigos**. Ilustr. Marcelo Martins. São Paulo: Ática, 1996.
- 13 BACH, Richard. **Fernão Capelo Gaivota**. Fotogr. Russel Munson. 42.ed. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, 1988.
- 14 BANDEIRA, Pedro. **A marca de uma lágrima**. Capa e ilustr. Avelino Guedes. São Paulo: Moderna, 1994.
- 15 _____. **Brincadeira mortal**. Ilustr. Pedro Luna. São Paulo: Ática, 1996.
- 16 _____. **Descanse em paz meu amor**. Ilustr. Marcelo Martins. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- 17 _____. **Mais respeito, eu sou criança**. Ilustr. Avelino Guedes. São Paulo: Moderna, 1996.
- 18 _____. **Mariana**. Ilustr. Célia Kofuji. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- 19 _____. **Prova de fogo**. Ilustr. Avelino Guedes. 2.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- 20 BAUM, L. Frank. **O mágico de Oz**. 3.ed. 4.impr. Ilustr. Marcelo Pacheco. São Paulo: Ática, 2002.
- 21 BOND, Rosana. **A magia da árvore misteriosa**. Ilustr. Célia Kofuji. São Paulo: Ática, 1998.
- 22 BRADLEY, Marion Zimmer. **As brumas de Avalon: a saga das mulheres por trás dos bastidores do Rei Arthur**. Trad. Waltensir Dutra, Marco Aurélio P. Cesarino. Rio de

- Janeiro: Imago, 1989.
- 23 BRAZ, Júlio Emílio. **Anjos no aquário**. Ilustr. Débora Camisasca. 2.ed. São Paulo: Atual, 1992.
 - 24 BREZINA, Thomas. **A pirâmide maldita**. Trad. Renata Dias. Ilustr. Werner Heymann. São Paulo: Ática, 1999.
 - 25 _____. **Cavalos assombrados**. Trad. Maria Estela H. Cavalheiro. Ilustr. Werner Heymann. São Paulo: Ática, 1999.
 - 26 _____. **Mistério em Veneza**. Trad. Renata Dias. Ilustr. Werner Heymann. São Paulo: Ática, 2000.
 - 27 _____. **O avião fantasma**. Trad. Renata Dias. Ilustr. Werner Heymann. São Paulo: Ática, 2000.
 - 28 _____. **O barco do demônio**. Trad. Renata Dias. Ilustr. Werner Heymann. São Paulo: Ática, 1999.
 - 29 _____. **O safári dos monstros**. Trad. Maria E. H. Cavalheiro. Ilustr. Werner Heymann. 4.ed. São Paulo: Ática, 1999.
 - 30 _____. **O templo do trovão**. Trad. Renata Dias. Ilustr. Werner Heymann. São Paulo: Ática, 1999.
 - 31 _____. **Vítima de uma armadilha**. Trad. Renata Dias. Ilustr. Werner Heymann. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.
 - 32 BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Trad. David Jardim Júnior. 12.ed. Rio de Janeiro: 2000.
 - 33 CARR, Stella. **Cuidado não olhe para trás**. Capa e ilustr. Roko. São Paulo: Moderna, 1992.
 - 34 _____. **Os criminosos vieram para o chá**. Ilustr. Rogério Borges. São Paulo: FTD, 1995.
 - 35 _____. **Quem tem medo fica de fora**. Ilustr. Avelino Pereira Guedes. São Paulo: Scipione, 1990.
 - 36 _____. **Segure o grito**. Ilustr. Avelino Pereira Guedes. São Paulo: Scipione, 1996.
 - 37 CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Trad. Ana Maria Machado. Ilustr. Jô de Oliveira. São Paulo: Ática, 1997.
 - 38 CERVANTES, Miguel de. **Dom Quixote**. Trad. Orígenes Lessa. Ilustr. Gustavo Doré. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
 - 39 CONY, Carlos Heitor. **O irmão que tu me deste**. Ilustr. Teixeira Mendes. 11.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1979.
 - 40 CRHISTIE, A. **O caso dos dez negrinhos**. Trad. Leonel Vallandro. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
 - 41 DICKENS, Charles. **David Copperfield**. Trad. Costa Neves. Ilustr. Phiz. Rio de Janeiro: Ediouro, [197-?].
 - 42 DOYLE, A. C. **A volta de Sherlock Holmes**. Trad. Ligia Junqueira. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, [197-?].
 - 43 _____. **O cão dos Baskerville**. Trad. Heloisa Jahn. Ilustr. Shimamoto. São Paulo: Ática, 1996.
 - 44 _____. **O signo dos quatro**. Ilustr. Cárcamo. Trad. Geraldo Galvão Ferraz. São Paulo: Ática, 1998.
 - 45 _____. **Um estudo em vermelho**. Trad. Heloisa Jahn. Ilustr. Carlos A. Kono. São Paulo: Ática, 1996.
 - 46 DRUON, M. **O menino do dedo verde**. Trad. D. Marcos Barbosa. Ilustr. Marie L. Nery. 52.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
 - 47 DUMAS, A. **Os três mosqueteiros**. Adapt. e trad. José Angeli. Ilustr. Cecília Iwashita. São Paulo: Scipione, 1999.

- 48 DUPRÉ, Maria José. **A ilha perdida**. Ilustr. Edmundo Rodrigues. 11.ed. São Paulo: Ática, 1978.
- 49 _____. **A mina de ouro**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 27.ed. 2.impr. São Paulo: Ática, 2000.
- 50 _____. **A montanha encantada**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 28.ed. 2.impr. São Paulo: Ática, 2001.
- 51 _____. **Éramos seis**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. São Paulo: Ática, 1996.
- 52 _____. **O cachorrinho Samba**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 21.ed., 2.impr. São Paulo: Ática, 2001.
- 53 _____. **O cachorrinho Samba na fazenda**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 10.ed., 2. impr. São Paulo: Ática, 1999.
- 54 _____. **O cachorrinho Samba na floresta**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 11.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- 55 ENDE, Michael. **História sem fim**. Trad. Maria do Carmo Cary. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- 56 FOLEY, Louise Munro. **O trem do terror**. Adap. e revis. Orígenes Lessa. Ilustr. David Febland. Rio de Janeiro: Ediouro, 1985.
- 57 FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Trad. Ivanir Alves Calado. 15.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- 58 FREIRE, Roberto. **Moleques de rua**. Ilustr. Alberto Naddeo. 6.ed. São Paulo: Moderna, 1994.
- 59 GAARDER, Jostein. **Através do espelho**. Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- 60 GALDINO, Luiz. **A charada do sol e da chuva**. Ilustr. César Lobo. São Paulo: Ática, 1996.
- 61 _____. **A grande decisão**. Desenhos José Flávio. 4.ed. São Paulo: FTD, 1991.
- 62 GOMES, Álvaro Cardoso. **A hora do amor**. Ilustr. Miadaira. Ed. Renov. São Paulo: FTD, 2001.
- 63 _____. **Amor e cuba libre**. 10.ed. São Paulo: FTD, 1995.
- 64 _____. **A morte brilha no mar**. Ilustr. Luís Moura. São Paulo: Moderna, 1991.
- 65 _____. **A vida por um fio**. Ilustr. Olavo Cavalcanti. São Paulo, FTD, 1998.
- 66 _____. **Fase terminal**. Ilustr. Marcelo Martins. São Paulo: FTD, 1996.
- 67 _____. **No tempo dos dinossauros**. Ilustr. Marcos Guilherme. São Paulo: Quinteto Editorial, 1997.
- 68 _____. **Sonata ao luar**. Ilustr. Rogério Borges. São Paulo: Quinteto Editorial, 1995.
- 69 GUIMARÃES, Bernardo. **A escrava Isaura**. 18.ed. São Paulo: Ática, 1992.
- 70 HOMER, H. **Cabra das rocas**. Ilustr. Edmundo Rodrigues. 6.ed. São Paulo: Ática, 1979.
- 71 _____. **Menino de asas**. 13.ed. São Paulo: Ática, 1979.
- 72 HOMER. **Ilíada**: (em forma de narrativa). Trad. e adap. Fernando C. de Araújo Gomes. Ilustr. Edmundo Rodrigues. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- 73 _____. **Odisséia**. (em forma de narrativa). Trad. e adap. Fernando C. de Araújo Gomes. Ilustr. Edmundo Rodrigues. 7.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, [197-?].
- 74 JACQ, Cristian. **Ramsés: a batalha de Kadesh**. Trad. Maria D. Alexandre. 20.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- 75 _____. **Ramsés: a dama de Abu-Simbel**. Trad. Maria D. Alexandre. 20.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- 76 _____. **Ramsés: o filho da luz**. Trad. Maria D. Alexandre. 20.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- 77 _____. **Ramsés: o templo de milhões de anos**. Trad. Maria D. Alexandre. 20.ed. Rio de

- Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- 78 _____. **Ramsés: sob a acácia do ocidente.** Trad. Maria D. Alexandre. 20.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- 79 JAF, Ivan. **O super tênis.** Ilustr. Alcy Linares. São Paulo: Ática, 1996.
- 80 JAPIASSU, Moacir. **Unidos pelo vexame.** Ilustr. Roberto Negreiros. São Paulo: Atual, 1990.
- 81 KAFKA, Franz. **A metamorfose.** Trad. Modesto Carone. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- 82 KAYE, B.; MANDINO, Og. **O maior presente do mundo.** Trad. Affonso Blacheyre. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1979.
- 83 KUPSTAS, Márcia. **Clube do beijo.** Ilustr. da autora. São Paulo: Moderna, 2000.
- 84 _____. **Um dia do outro mundo.** São Paulo: Moderna, 1996.
- 85 LAURITO, Ilka Brunhilde. **A menina que descobriu o Brasil.** Ilustr. Claudia Scatamacchia. São Paulo: FTD, 1994.
- 86 _____. **A menina que fez a América.** Ilustr. Claudia Scatamacchia. 8.ed. São Paulo: FTD, 1994.
- 87 LESSA, Orígenes. **Memórias de um cabo de vassoura.** 13.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1975.
- 88 _____. **O feijão e o sonho.** 31.ed. São Paulo: Ática, 1981.
- 89 LIMA, Aristides Fraga. **A serra dos dois meninos.** Ilustr. Paulo César Pereira. 12.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- 90 _____. **Os pequenos jangadeiros.** São Paulo: Ática, 1996.
- 91 MACHADO, Ana Maria. **Alice e Ulisses.** 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- 92 _____. **Bisa Bia Bisa Bel.** 8.ed. Ilustr. Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.
- 93 _____. **Isso ninguém me tira.** Ilustr. Getúlio Delphin. São Paulo: Ática, 1994.
- 94 _____. **Uma vontade louca.** Ilustr. Marcelo Martins. São Paulo: Ática, 1998.
- 95 MARCO POLO. **As viagens de Marco Polo.** Trad. e adap. Ana Maria Machado. Ilustr. Roberta Masciarelli. 7.ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- 96 MARIGNY, Carlos de. **Detetives por acaso.** 17.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- 97 _____. **Os fantasmas da casa mal-assombrada.** 26.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- 98 MARINHO, João Carlos. **Cascata de cuspe: game over para o gordo.** Capa e ilustr. Roberto Barbosa. São Paulo: Moderna, 1992.
- 99 _____. **O caneco de prata.** Capa e ilustr. Roberto Barbosa. 15.ed. São Paulo: Global, 2000.
- 100 _____. **O gênio do crime: uma história em São Paulo.** Capa e ilustr. Roberto Barbosa. 20.ed. São Paulo: Parma, [197-?].
- 101 MARINS, Francisco. **Em busca do diamante: a volta da expedição aos martírios.** Ilustr. Nelson Reis. São Paulo: Ática, 1995.
- 102 _____. **O mistério dos morros dourados.** Ilustr. Jayme Cortez. 7.ed., 2.impr. São Paulo: Ática, 2002.
- 103 MONTEIRO, José Mavíael. **O ninho dos gaviões.** Ilustr. Jô Fevereiro. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- 104 MONTEIRO LOBATO, José B. A reforma da natureza. In: _____. **Monteiro Lobato – obras completas:** em 8 volumes. Ilustr. Manoel Victor Filho. 15.ed. São Paulo: Brasiliense, [197-?], vol.6, p.341-76.
- 105 _____. Aritmética da Emília. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.2, p.349-98.
- 106 _____. Aventuras de Hans Staden. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.5, p.9-47.
- 107 _____. Caçadas de Pedrinho. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.1, p.163-98.
- 108 _____. Emília no país da gramática. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.2, p.293-348.

- 109 _____. Histórias de Tia Nastácia. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.3, p.101-64.
- 110 _____. Histórias diversas. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.3, p.56-99.
- 111 _____. Memórias da Emília. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.2, p.239-92.
- 112 _____. O gato Félix. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.1, p.81-92.
- 113 _____. O marquês de Rabicó. In: *Reinações de Narizinho*. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.1, p.47-55.
- 114 _____. O minotauro. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.6, p.377-475.
- 115 _____. O picapau amarelo. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.6, p.361-422.
- 116 _____. O saci. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.2, p.199-237.
- 117 _____. Peter Pan. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.3, p.165-97.
- 118 _____. *Reinações de Narizinho*. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.1, p.11-160.
- 119 _____. Serões de Dona Benta. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.8, p.407-99.
- 120 _____. Viagem ao céu. In: _____. Op. cit., [197-?], vol.4, p.199-260.
- 121 MONTGOMERY, R. **A viagem ao mundo submarino**. Adap. Orígenes Lessa, 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1977.
- 122 MOTT, Odette de Barros. **E agora?** 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- 123 NICOLELIS, Giselda Laporta. **As aventuras de Buscapé**. São Paulo: Moderna, 1996.
- 124 _____. **O fantasma da torre**. São Paulo: Scipione, 1998.
- 125 _____. **Um dono para buscapé**. São Paulo: Moderna, 1983.
- 126 NUNES, Lygia Bojunga. **A bolsa amarela**. Ilustr. Marie Louise Nery. 31.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.
- 127 _____. **Angélica**. Ilustr. Vilma Pasqualini. 21.ed., 2.impr. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- 128 _____. **Corda bamba**. Ilustr. Regina Yolanda. 21.ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- 129 _____. **O abraço**. São Paulo: Agir, [197-?].
- 130 _____. **O sofá estampado**. Ilustr. Regina Yolanda. 23.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- 131 OLIVEIRA, Ganymédes José. **Vivi Pimenta**. Rio de Janeiro: Tecnoprint S. A., 1975.
- 132 _____. **Vivi Pimenta e um caso complicado**. Rio de Janeiro: Tecnoprint S. A., 1978.
- 133 _____. **Vivi Pimenta topa o desafio**. Rio de Janeiro: Tecnoprint S. A., 1975.
- 134 ORTHOF, S. **Luana adolescente lua crescente**. São Paulo: Nova Fronteira, 1989.
- 135 PINSKY, Mirna. **Nó na garganta**. Ilustr. Ciça Fittipaldi. 24.ed. São Paulo: Atual, 1991.
- 136 PINTO, Ziraldo A. **O menino maluquinho**. Ilustr. Ziraldo. 35.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.
- 137 POE, Edgar A. **O mistério de Marie Roget**. Trad. Ary N. Trentin. Coord. Lígia Cadermatori. São Paulo: FTD, 1990.
- 138 PORTER, Eleanor H. **Pollyanna**. 23.ed. Trad. Monteiro Lobato. São Paulo: Nacional, 1983.
- 139 PRATA, Mário. **O diário de um magro**. 2.ed. Ilustr. Paulo Caruso. São Paulo: Globo, 1997.
- 140 PRESS, Hans Jürgen. **A turma da mão preta: a casa misteriosa e o túnel do traficante**. Trad. Thereza M. Deutsch. São Paulo: Ática, 1996.
- 141 PRIETO, Heloisa. **Heróis e guerreiras: quase tudo o que você queria saber**. Ilustr. May Shuravel. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.
- 142 PUNTEL, Luiz. **Missão no Oriente**. Ilustr. Avelino Guedes. São Paulo: Ática, 1997.
- 143 _____. **Tráfico de anjos**. São Paulo: Ática, 1992.
- 144 _____. **Um leão em família**. Ilustr. Cecília Chiarelli. São Paulo: Ática, 1990.
- 145 REGO, José Lins do. **Histórias da velha Totônia**. Ilustr. Tomás Santa Rosa. 13.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- 146 _____. **Menino de Engenho**. 76.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- 147 REY, Marcos. **Doze horas de terror**. Ilustr. Daniel Munhoz. São Paulo: Ática, 1993.

- 148 _____. **Corrida infernal**. Ilustr. Dino F. Alves. São Paulo: Ática, 1990.
- 149 _____. **Gincana da morte**. Ilustr. Célia Kofuji. São Paulo: Ática, 1997.
- 150 _____. **O mistério do cinco estrelas**. Ilustr. Jayme Leão. 12.ed. São Paulo: Ática, 1993.
- 151 _____. **O rapto do garoto de ouro**. Ilustr. Jayme Leão. 4.ed. São Paulo: Ática, 1983.
- 152 _____. **Sozinha no mundo**. Ilustr. Marcus Sant' Anna. 9.ed. São Paulo: Ática, 1992.
- 153 _____. **Um cadáver ouve rádio**. Ilustr. Jayme Leão. 3.ed. São Paulo: Ática, 1984.
- 154 RIBEIRO, Lair. **Pés no chão, cabeça nas estrelas**. Ilustr. Fernando Brum. São Paulo: Cultrix, 1984.
- 155 ROCHA, Ruth. **O reizinho mandão**. Ilustr. Walter Ono. 23.ed. São Paulo: FTD, 1995.
- 156 RODGERS, M. **Que sexta-feira mais pirada!** São Paulo: Ática, 1998.
- 157 ROSA, A. M. Setti. **O poder das sombras**. São Paulo: Moderna, 1996
- 158 ROWLING, J. K. **Harry Potter e a câmara secreta**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000(2).
- 159 _____. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Trad. Lia Wyler, Rio de Janeiro: Rocco, 2000(1).
- 160 _____. **Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000(3).
- 161 SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Aquarelas Saint-Exupéry. Trad. Dom Marcos Barbosa. 23.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1981.
- 162 SANTOS, L. **Na mira do vampiro**. Ilustr. Fábio André. 9.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- 163 SCHECK, F. **Mistério no castelo toca-do-lobo**. 6.ed., 2.impr. Trad. Ruth Salles. São Paulo: Ática, 2000.
- 164 _____. **Na pista do seqüestrador**. Trad. Ruth Salles. São Paulo: Ática, 1997.
- 165 _____. **O hóspede suspeito**. 5.ed. Trad. Ruth Salles. São Paulo: Ática, 2000.
- 166 SHAKESPEARE, W. **Sonhos de uma noite de verão**. Adapt. Charles e Mary Lamb. Trad. Floriano Tescarolo. Ilustr. Dusan Kállay. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
- 167 SHELDON, Sidney. **A perseguição**. Trad. Pinheiro Lemos. 4.ed. Rio de Janeiro: Record. São Paulo: Ática, 1997.
- 168 _____. **O fantasma da meia-noite**. Trad. Pinheiro de Lemos. 4.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- 169 SILVEIRA, Maria Lucia. **Cura do coração**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.
- 170 SOUZA, F. **Príncipes e princesas, sapos e lagartos: histórias modernas de tempos antigos**. Desenhos Paulo Ricardo Dantas. 6.ed. São Paulo: FTD, 1996.
- 171 SPYRI, Johanna. **Outra vez Heidi**. Trad. e adapt. Virgínia Lefèvre. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, [197-?].
- 172 STEVENSON, R. L. **O médico e o monstro**. Trad. Heloisa Jahn. Ilustr. Edgar R. Souza. São Paulo: Ática, 1993.
- 173 STINR, L. A. **A espada de ouro e os dragões**. Adapt. Orígenes Lessa. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- 174 SUASSUNA, A. **O auto da compadecida**. 34.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.
- 175 SWIFT. **As viagens de Gulliver**. Trad. Therezinha Monteiro Deutsch. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- 176 TAHAN, Malba. **As mil e uma noites**. Trad. Alberto Viniz. 4.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- 177 TELLES, C. Q. et al. **Sete faces do humor**. Ilustr. Alberto Naddeo. São Paulo: Moderna, 1992.
- 178 TORNERO, Nilton. **Um detetive muito louco**. São Paulo: Moderna, 1996.
- 179 TWAIN, Mark. **As aventuras de Tom Sawyer**. Trad. Duda Machado. Ilustr. Rogério Soud. São Paulo: Ática, 1995.
- 180 _____. **O príncipe e o mendigo**. Trad. Maria Helena Grembecki. Ilustr. N. A. Reis.

- 3.ed. São Paulo: Ática, 1996.
- 181 VASCONCELOS, J. M. **O meu pé de laranja lima**. Ilustr. Jayme Cortez. 28.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- 182 VERNE, Júlio. **A ilha misteriosa**. Trad. Carlos Heitor Cony. Rio de Janeiro: Tecnoprint S. A., [197-?].
- 183 _____. **A volta ao mundo em oitenta dias**. Trad. Marina Appenzeller. Ilustr. Jame's Prunier. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1996.
- 184 _____. **Cinco semanas em um balão**. Trad. Giselle Dupin; José Maria Cançado. Ilustr. Cárcamo. São Paulo: Ática, 1998.
- 185 _____. **San Carlos e outros contos**. Trad. Paulo Mendes Campos. São Paulo: Scipione, [197-?].
- 186 _____. **Um capitão de quinze anos**. Trad. e recont. Carlos Heitor Cony. Rio de Janeiro: Edições de ouro, [197-?].
- 187 _____. **Viagem ao centro da Terra**. Trad. Caio K. Moreira, 7.ed. São Paulo: Ática, 1989.
- 188 _____. **Vinte mil léguas submarinas**. Trad. Paulo Mendes Campos, Rio de Janeiro: Tecnoprint, s.d. [197-?].
- 189 VERÍSSIMO, Érico. Ana Terra. In: _____. **O tempo e o vento: o continente I**. 31.ed. São Paulo: Globo, 1995, p.73-157.
- 190 _____. **Olhai os lírios do campo**. 71.ed. São Paulo: Globo, 1995.
- 191 _____. Um certo capitão Rodrigo. In: _____. **O tempo e o vento: o continente I**. 31.ed. São Paulo: Globo, 1995, p.171-315.
- 192 VIANA, Vivina de Assis. **O mundo é para ser voado**. Ilustr. Célia Seybold. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- 193 _____. **Sabe de uma coisa? Diário de uma adolescente**. 10.ed. São Paulo: Atual, 1989.
- 194 VICENTE, Gil. **O auto da barca do inferno**. São Paulo: FTD, 1997.
- 195 VITÓRIA, Jair. **Zezinho, o dono da porquinha preta**. Ilustr. Airton Genaro. 6.ed. São Paulo: Ática, 1987.
- 196 WATANABE, Luci Guimarães. **A caixa dos sonhos**. Ilustr. Regina Rennó. São Paulo: Atual, 1989.
- 197 WILDE, Oscar. **O fantasma de Canterville**. Trad. Lia Vasconcelos; Edu T. Otsula. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- 198 _____. **O príncipe feliz**. Trad. Lia Vasconcelos & Edu T. Otsula. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- 199 _____. **O retrato de Dorian Gray**. Trad. Clarice Lispector. 8.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.
- 200 WINFREY, Elizabeth. **Mais que um amigo**. Trad. João Alcino Andrade Martins. 3.ed. 5.impr. São Paulo: Ática, 2002.

2. Consultada

- ABRELIVROS: Associação Brasileira de Editores de Livros. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=2455>>. Acesso em: 16 dez. 2008.
- ABRIL.COM. Disponível em: <<http://www.abril.com.br>>. Acesso em: 24 jul. 2007.
- _____: Conhecendo a Abril – histórico. Disponível em: <http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo_43902.shtml>. Acesso em: 24 jul. 2007.
- _____: Conhecendo a Abril – perfil. A Abril está no dia-a-dia de milhões de brasileiros. Disponível em: <http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo_43899.shtml>. Acesso em: 24 jul. 2007.
- _____: Conhecendo a Abril – Victor Civita. A história de um empreendedor. Disponível em: <http://www.abril.com.br/br/conhecendo/conteudo_43901.shtml>. Acesso em: 24 jul. 2007.
- ABRIL FECHA PARCERIA COM R. R. DONNELLEY. **Gazeta Mercantil**. São Paulo, 22 abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/printout.php?recid+340&referer>>. Acesso em: 24 jul. 2007.
- ACORDO FAMILIAR PROFISSIONALIZA GESTÃO DA MARTINS FONTES. **Valor Econômico**. São Paulo, 28 julho 2006. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/news.php?recid=3970&hl=editora%20Martins%20Fontes>>. Acesso em: 08 mar. 2008.
- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1993. v.1.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. O bruxo e os leitores. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia**: pensando o fenômeno Harry Potter. Passo Fundo: UPF, 2005, p.11-22.
- ALBERGARIA, Lino de. **Do folhetim à literatura infantil**: leitor, memória e identidade. Belo Horizonte: Edit. Lê, 1996.
- ALCOTT, Louisa May. **Mulherzinhas**. Trad. Cláudia Moraes. Ilustr. Rogério Soud. São Paulo: Ática, 1998.
- ALENCAR, José de. **Senhora**. Biografia, introdução e notas de M. Cavalcanti Proença. Rio de Janeiro: Publifolha, 1997. (Biblioteca Folha, 19).
- ALMEIDA, Elenice M.de. **O pomo da discórdia**. Ilustr. Mário Cafiero. São Paulo: Cultrix, 1984.
- AMAZON. Disponível em: <<http://www.amazon.com>>. Acesso em: 19 out. 2008.
- _____: J. K. Rowling. Disponível em: <<http://www.amazon.com>>. Acesso em: 19 out. 2008.
- ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen**. 6. ed. Trad. Guttorm Hanssen. Ilustr. Vilh. Pedersen e Lorenz Frolich. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, vol.23.
- _____. O patinho feio. In: _____. **Contos de Andersen**. 6. ed. Trad. Guttorm Hanssen. Ilustr. Vilh. Pedersen e Lorenz Frolich. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, vol.23, p.240-251.
- ANNA AND THE KING (filme). **Ana e o rei**. Dir. Andy Tennant. Estados Unidos da América, 1999. 147 min, color., son. VHS, v.o. inglês, leg. português.
- ANTUNES, Benedito. Podem os clássicos voltar à escola? **Revista Linha d'Água**. São Paulo, v. 13, p.67-76, jun.1998.
- ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. **Humildade, paixão e morte**: a poesia de Manuel Bandeira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ATAIDE, Vicente de Paula. **Literatura infantil e ideologia**. Curitiba: HD Livros, 1995.
- ATTIE, Samira Hussein; SOUZA, Fernanda Roberto de. **Do folhetim à telenovela**: uma reflexão sobre as origens. 2005. 76p. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo) - Fundação Educacional do Município de Assis - FEMA.

- AUGUSTO, Sérgio. O gato borralheiro que o mundo inteiro adotou. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 12 ago. 2000, Caderno 2: best-seller, p.D3.
- AUSTEN, Jane. **Razão e sensibilidade**. Adapt. Lidia Cavalcante-Luthèr. São Paulo: Scipione, 1997.
- AUTORA DE HARRY POTTER É A ESCRITORA MAIS BEM PAGA DO MUNDO. **Época Negócios**. São Paulo. Disponível em: <<http://epocanegocios.globo.com/Revista/Epocanegocios/0,,EDG84611-16309-20,00-AUTORA+DE+HARRY+POTTER+E+A+ESCRITORA+MAIS+BEM+PAGA+DO+MUNDO.html>>. Acesso em: 03 out. 2008.
- AVERBUCK, Ligia (org.). **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1984.
- _____. A propósito da literatura e outras formas (narrativas) de nosso tempo. In: _____ (org.). **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1984, p.3-9.
- AZEVEDO, Carmen L. de; CAMARGOS, Marcia; SACCHETTA, Vladimir. **Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia**. 2.ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1998.
- BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi. 3.ed. São Paulo-Brasília: Edunb, 1996.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- _____. **Questões de literatura e estética: A teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 4.ed. São Paulo, Ed. Unesp, 1998.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1995.
- BANDEIRA, Pedro. **Descanse em paz meu amor**. Ilustr. Marcelo Matins. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- BANYAI, Istvan. **Zoom**. 15.reimpr. Trad. Gilda de Aquino. Rio de Janeiro: Brinque Book, 1995.
- BARBOSA, João Alexandre. **Entre livros**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Mitificação da leitura: a construção do “herói”**. Campinas, 1994. 250p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
- _____. (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- BARROS, Diana Pessoa de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: _____; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999, p.1-9.
- _____.; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. e posfácio Leyla Perrone-Moisés. 16.ed. São Paulo: Cultrix, 2005.
- _____. **Mitologias**. Trad. Rita Buongiorno e Pedro de Souza. 10.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

- BAUMAN, Zygmunt. O livro no diálogo global entre culturas. In: PORTELLA, Eduardo (org.). **Reflexões sobre os caminhos do livro**. Trad. Guilherme João de Freitas. São Paulo: UNESCO/Moderna, 2003.
- _____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BELLI, Vânia. O livro comestível: a urgência de uma política para a leitura escolar. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004, p.75-90.
- BENITES, Sonia Aparecida Lopes; PEREIRA, Rony Farto (orgs.). **À roda da leitura: língua e literatura no Jornal Proleitura**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: ADORNO, Theodor W. et al. **Teoria da cultura de massa**. Comentários e seleção de Luiz Costa Lima. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p.217-54.
- BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. 4.ed. São Paulo: Globo, 1991.
- BERNARDO, Maristela Veloso Campos. A formação do professor: tarefa para cidadãos de segunda classe? In: SEMINÁRIO DO NÚCLEO REGIONAL DE PESQUISA UNESP/UEM/UEL– “LEITURA E LITERATURA NA ESCOLA”, 1992, Assis. **Anais...** Assis-São Paulo: UNESP/UEM/UEL, 1992, p. 27-36.
- BERTOLUCCI, Denise Maria de Paiva. Reinações de Narizinho: um livro “estupendo”. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (orgs.). **Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil**. São Paulo: UNESP: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2008, p.187-198.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano, 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BIASIOLI, Bruna Longo. As interfaces da literatura infanto-juvenil: panorama entre o passado e o presente. **Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários**. Londrina: UEL, 2007, vol. 9, p.91-106. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa>>. Acesso em: 20 mar. 2008.
- BIENAL TERMINA COM RECORDES. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 9 out. 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0905200012.htm>>. Acesso em: 22 out. 2008.
- BIOGRAFIA DA ESCRITORA J. K. ROWLING. **Jornal Livre**. Disponível em: <<http://www.jornallivre.com.br/160882/biografia-da-escritora-jk-rowling.html>>. Acesso em: 29 set. 2008.
- BNDES. Panorama do setor editorial brasileiro. **Setor editorial**. Rio de Janeiro, n. 11, p.3-26, mar. 2000.
- BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D’Angelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- _____; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre; Mercado Aberto, 1993.
- BORELLI, Silvia Helena Simões. **Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil**. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade, 1996, p. 11-53.
- _____. **Harry Potter campo literário e mercado, livros e matrizes culturais**. 2006. 227p. Tese de Livre-Docência (Ciências Sociais com Habilitação em Antropologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.
- _____. Harry Potter: conexões midiáticas, produção e circulação, cenários urbanos e juvenis. XXX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 2007. Santos. **Anais...** Santos-SP: INTERCOM – Sociedade Brasileira de estudos Interdisciplinares da Comunicação, p.1-15. Disponível em:

<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1063-1.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2008.

_____. Harry Potter: produção, consumo e estratégias de entretenimento. In: XVI ENCONTRO DA COMPÓS. 2007, Curitiba-PR. **Anais...** Curitiba – PR: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação da UTP, junho 2007, p.1-14.

BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: _____. **Dialética da colonização**. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular: leitura de operárias**. 10.ed., Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 7.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo, Ática, 1985.

_____. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

_____. et al. **Diálogos com Bakhtin**. Org. Carlos Alberto Faraco; Cristóvão Tezza; Gilberto de Castro. 2.ed. Curitiba: Ed. UFPR, 1999.

_____. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009, p.39-60.

BRONTË, Emily. **Morro dos ventos uivantes**. Adapt. Herberto Sales. Ilustr. Teixeira Mendes. 15. ed. Rio de Janeiro: 19[90].

BRUNEL, Pierre (org.). **Dicionário de mitos literários**. 3.ed. Trad. Carlos Sussekind et al. Ilustr. E capa Victor Burton. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

BUCHALLA, Anna Paula. Bruxo das letras: marketing esperto e boa literatura fazem da *Harry Potter* um fenômeno de vendas. **Veja**. São Paulo, p.72-73, 19 jul. 2000.

BULFINCH, Thomas. Teseu. In: _____. **O livro de ouro da mitologia: histórias de deuses e heróis**. Trad. David Jardim Júnior. 14.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001, p.186-90.

BURNETT, Frances H. **O jardim secreto**. Trad. Ana Maria Machado. Ilustr. Tasha Tudor. 6.reimpr., Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

CALVINO, Ítalo, **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin, 6.reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. Bicho de Palha. In: MACHADO, Irene A. **Conteúdo e metodologia da língua portuguesa: Literatura e redação. Os gêneros literários e a tradição oral**. São Paulo: Scipione, 1994.

CAMARGO, Evandro do Carmo. Algumas notas sobre a trajetória editorial de *O Saci*. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (orgs.). **Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil**. São Paulo: UNESP: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2008, p.87-99.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Trad. Adail U. Sobral. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981, vol I.

_____. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.235-63.

_____. Prefácio. In: ROCCO, Maria T. F. **Literatura/Ensino: uma problemática**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992, p. XI-XIII.

- _____. Sílvia Pélica na liberdade. In: ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. 4.ed. São Paulo: Global, 1993, p.329-33.
- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Trad. Ana Maria Machado. Ilustr. Jô de Oliveira. São Paulo: Ática, 1997.
- CASSIANO, Célia C. de Figueiredo. Mercado de Livro Didático no Brasil. In: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL. 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa/FCRB – UFF/PPGCOM/LIHED, 8 a 11 nov. de 2004, p.1-11.
- CAST AWAY (filme). **O naufrago**. Dir. Robert Zemeckis. Estados Unidos da América, 2001. 143 min, color., son., v. o. inglês, leg. português.
- CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do estado nacional. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009, p.13-37.
- CASTELO RÁ-TIM-BUM (filme). Dir. Fabiano Gullane; Caio Gullane. Rot. Cao Hamburger. Brasil, 2000. 107 min, color, son., v. o. português.
- CASTORINA, José Antônio. O debate Piaget-Vygotsky: a busca de um critério para sua avaliação. In: _____ et al. **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. 4.ed. São Paulo: Ática, 1997, p.7-50.
- CBL – CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. **2º Anuário Brasileiro do Livro: 2007/2008**. Coord. e rev. Pietro Macera. São Paulo: EP & Associados Parise Comunicação Empresarial, 2007.
- CECCANTINI, João Luís. Cardoso Tápias. (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica: Assis, SP: ANEP, 2004.
- _____. **Uma estética da formação**: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997). Assis, 2000. 681p. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- _____. Leitores de Harry Potter: do negócio à negociação. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia**: pensando o fenômeno Harry Potter. Passo Fundo: UPF, 2005, p.23-52.
- _____. Para não matar dois Coelhos com uma cajada só. In: BARBOSA, Raquel Lázaro Leite (org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p.291-304.
- CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Do livro à leitura. In: _____ et al. **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. Rev. da tradução Angel Bojadsen. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Colab. de André Barault et al., coord. Carlos Sussekind, trad. Vera da Costa e Silva et al. 14.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- CHILDREN’S HIGH LEVEL GROUP. Disponível em: <<http://www.chlg.org/who-we-are.asp>>. Acesso em: 16 dez. 2008.
- CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- CLOSS, Hannah. **Tristão e Isolda**. Trad. Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- COELHO, Eduardo Prado. Introdução a um pensamento cruel: estruturas, estruturalidade e estruturalismos. In: FOUCAULT, Michel et al. **Estruturalismo**: antologia de textos teóricos. Seleção e introdução de Eduardo Prado Coelho. Trad. Eduardo Prado Coelho, Maria Eduarda

- R. Colares e António Ramos Rosa, Lisboa/São Paulo: Portugália Editora/ Livraria Martins Fontes, [197-?], p. I-LXXV.
- COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX**. 4.ed. rev. e ampl.. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- _____. **Literatura infantil: história – teoria- análise**. 4.ed. São Paulo: Quíron, 1987.
- _____. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- _____. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. O fenômeno Harry Potter e o nosso tempo em mutação. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter**. Passo Fundo: UPF, 2005, p.53-66.
- COELHO, Teixeira. 21. reimpr. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- COLASANTI, Marina. Harry Potter é muito mais moda que magia. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 18 fev. 2001. Caderno 2, p.D18.
- _____. Marina. Uma idéia toda azul. In: _____. **Uma idéia toda azul**. 17.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979, p.31-6.
- _____. À primeira só. In: _____. **Uma idéia toda azul**. 17.ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979, p.47-51.
- COLEÇÃO DISQUINHO. **O patinho feio**. Adapt. João de Barro. Maestro Radamés Gantali. Narração Sônia Barreto, 1960, disco 1413.
- COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- _____. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- _____. Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar. In: BARBOSA, Raquel Lázaro Leite (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 37-51.
- CONTEÚDO: J. K. Rowling, prêmios e indicações. **Potterish**. Disponível em: <<http://www.potterish.com>>. Acesso em: 29 out. 2008.
- _____: J. K. Rowling, curiosidades. **Potterish**. Disponível em: <<http://www.potterish.com>>. Acesso em: 16 dez. 2008.
- _____: Livros HP. **Potterisch**. Disponível em: <<http://potterish.com>>. Acesso em: 2 out. 2008.
- _____: Filmes HP. **Potterisch**. Disponível em: <<http://potterish.com>>. Acesso em: 2 out. 2008.
- CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CORTEZ, Carlos A. Adaptações televisivas em ficção seriada de obras da literatura luso-brasileira. *Literatura em rede: tradição e ruptura no ciberespaço*. (Dissertação em Literatura e outras produções culturais - UNICAMP). Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/Carlos/>>. Acesso em: 30 jun. 2003.
- CORTINA, Arnaldo. **Leitor contemporâneo: os livros mais vendidos no Brasil de 1966 a 2004**. Araraquara, 2006. 252p. Tese (Livre-Docência em Linguística) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista.
- COSTA, Mônica Rodrigues da. Alice entra no jogo de xadrez. In: PRIETO, Heloisa et al. **Vice-versa ao contrário**. Ilustr. Spacca. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993, p.27-31.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- CRESCEM AS EXPORTAÇÕES DO PARQUE EDITORIAL BRASILEIRO. **Gazeta Mercantil**. São Paulo, 10 ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/news.php?recid=1279&hl=crescem%20as%20exportações%20do%20parque%20editorial%20brasileiro>>. Acesso em: 24 ago. 2007.

- DAUSTER, Tânia. A fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: olhar de editores. In: _____ et al. **Leitura: teoria & prática**. Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, v. 19, n. 36, p.3-10, 2000.
- DUPRÉ, Maria José. **A mina de ouro**. Ilustr. Adelfo M. Suzuki. 13.ed. São Paulo: Ática, 1984.
- EAGLETON, Terry. Guerras culturais. In: _____. **A idéia de cultura**. Trad. Sandra Castello Branco. Rev. Téc. Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2005, p.79- 126.
- _____. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- EARP, Fábio Sá; KORNIS, George. **A economia da cadeia produtiva do livro**. Rio de Janeiro: BNDES, 2005.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. Trad. Pérola de Carvalho. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. Cultura de massa e “níveis” de cultura. In: _____. **Apocalípticos e integrados**. Trad. Pérola de Carvalho. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Trad. Giovanni Cutolo. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- _____. **Sobre literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- _____. **Pós-escrito a O Nome da Rosa**: as origens e o processo de criação do livro mais vendido em 1984. Trad. Letizia Zini Antunes e Álvaro Lorencini. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- EDITORA DIMENSÃO. Disponível em: <<http://www.editoradimensao.com.br>>. Acesso em: 07 mar. 2008.
- _____: Quem Somos. Disponível em: <<http://www.editoradimensao.com.br/modules/wfchannel/index.php?pagenum=3>>. Acesso em: 07 mar. 2008.
- EDITORA PARMA. Disponível em: <<http://www.editoraparma.com.br/index.htm>>. Acesso em: 07 mar. 2008.
- EDITORA PAZ E TERRA. Disponível em: <<http://www.getcited.org/inst/151886>>. Acesso em: 10 mar. 2008.
- EDITORA ROCCO. Disponível em: <http://www.editorarocco.com.br/index_a_rocco.htm>. Acesso em: 8 mar. 2008.
- EDITORA SARAIVA. Disponível em: <<http://www.sf.editorasaraiva.com.br/port/perfilhistorico.asp>>. Acesso em: 22 dez. 2007.
- EDITORA SCIPIONE. Disponível em: <<http://www.scipione.com.br/institucional/conhecascipione.asp>>. Acesso em: 21 dez. 2007.
- EDITORAS E ON-LINE: Agir. Disponível em: <http://www.editorasonline.com.br/editora_agir.asp>. Acesso em: 2 fev. 2008.
- _____: Civilização Brasileira. Disponível em: <http://www.editorasonline.com.br/editora_civilizacaobrasileira.asp>. Acesso em: 2 fev. 2008.
- _____: Nova Fronteira. Disponível em: <http://www.editorasonline.com.br/editora_novafronteira.asp>. Acesso em: 2 fev. 2008.
- _____: Record. Disponível em: <http://www.editorasonline.com.br/editora_record.asp>. Acesso em: 2 fev. 2008.
- _____: Thomas Nelson. Disponível em: <http://www.editorasonline.com.br/editora_thomasonline.asp>. Acesso em: 2 fev. 2008.
- EMPRESAS EDIURO PUBLICAÇÕES. Disponível em: <http://www.ediouro.com.br/empresa_empresas.asp>. Acesso em: 20 dez. 2007.
- ENCICLOPÉDIA DE LITERATURA BRASILEIRA. Rio de Janeiro: FAE, 1989. v.1, p.536.
- ESCARPIT, Robert. **Sociologie de la littérature**. 3.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1964.

ESTUDIOS TRASANDINOS. Declaración de los intelectuales latinoamericanos por una mundialización humanista. IV Encuentro del Corredor de las Ideas, a los diez años de la creación del MERCOSUR en Asunción. **Revista de la Asociación Chileno-Argentina de Estudios Históricos e Integración Cultural**. Santiago de Chile, n.6, p.287-290, II Semestre 2001.

EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z.V. (org.) **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura**: as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. et al. **Narrativas juvenis**: modos de ler. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 1997.

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

FERREIRA, Eliane Ap. Galvão Ribeiro. **A leitura dialógica e a formação do leitor**. Assis, 2003. 536 p. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

_____. Fora da moldura: o papel do leitor na obra pós-moderna *Moça com Brinco de Pérola*, de Tracy Chevalier. **Lugares dos Discursos**, v.1, 2006, Rio de Janeiro: ABRALIC (CD-Rom referente ao X Congresso Internacional).

_____.; LUÍZ, Fernando Teixeira. O romance histórico italiano: um estudo sobre *O Nome da Rosa* (1984), de Umberto Eco. **Revista Eletrônica Saber Acadêmico**, Presidente Prudente: UNESP, n.5, 2008. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/revista5/pdf/11.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2008.

FIGUEIREDO, Luís C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1991.

FIPE – Fundação Instituto de pesquisas Econômicas. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro 2006**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro/Sindicato de Editores de Livros, jul. 2007.

FORSTER, Edward M. **Aspectos do romance**. Trad. Maria Helena Martins. 2. ed. São Paulo: Globo, 1998.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen; Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia de Freinet. Trad. Luis C. M. Rocha. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FTD: Curiosidades. Disponível em: <http://www.editoraftd.com.br/v4/100anos_Curiosidades.cfm>. Acesso em: 16 mar. 2008.

_____: Histórico. Disponível em: <<http://www.editoraftd.com.br/v4/100anosApresentacao.cfm>>. Acesso em: 16 mar. 2008.

_____: Histórico – história. Disponível em: <http://www.editoraftd.com.br/v4/100anos_historia.cfm>. Acesso em: 16 mar. 2008.

_____. EDITORA. Disponível em: <<http://www.ftd.com.br/V4/>>. Acesso em: 16 mar. 2008.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL: Seção Brasileira do Internacional Board on Books for Young People. **Notícias 5**, n.5, v.22, maio 2001, p.1-12.

GALVÃO, Walnice Nogueira. **As musas sob assédio**: literatura e indústria cultural no Brasil. São Paulo SENAC, 2005.

_____. **Portal SESC SP.** (Série Debates: Brasil, 500 Anos de Descobrimento). Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?Edicao_Id=73&Artigo_ID=716&ID_Categoria=904&reftype=2>. Acesso em: 08 ago. 2009.

_____. Há 150 anos, em 7 de outubro de 1849, morria o escritor norte-americano. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Caderno MAIS, 10 out. 1999.

GALVEZ, José A. (coord. ed.). **Dicionário Larousse francês-português, português-francês.** 2.ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009, p.79-106.

GENETTE, Gérard. **Discurso da narrativa.** Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, [196-?].

GOFFIN, Josse. **Oh!** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GLOBAL EDITORA. Disponível em: <<http://www.globaleditora.com.br>>. Acesso em: 19 mar. 2008.

_____: Parceiros. Disponível em: <<http://www.globaleditora.com.br/Loader.aspx?ucontrol=bWVudUhvbWUsaW5zdGl0dWNpb25hbFBhcmNlaXJvcw==>>. Acesso em: 19 mar. 2008.

_____: Quem somos. Disponível em: <<http://www.globaleditora.com.br/Loader.aspx?ucontrol=bWVudUhvbWUsaW5zdGl0dWNpb25hbFF1ZW1Tb21vcw==>>. Acesso em: 19 mar. 2008.

GOGÓL, Nicolai. **A feira anual de Sorotchinski.** Ilustr. Guenádi Spírin. Trad. Tatiana Belinky. Adap. Sybil G. Schöfeldt. 2.ed. São Paulo: Ática, 1993.

GOMES, Carlos Magno. O leitor modelo da narrativa pós-moderna. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.). **Literatura & Ensino.** Maceió: EDUFAL, 2008.

GOMES, Paulo Emílio Salles. A personagem cinematográfica. In: CANDIDO, Antonio et. al. **A personagem de ficção.** 10.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000, p.103-9.

GOOGLE IMAGENS. *Odisseia.* Disponível em: <<http://www.http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://4.bp.blogspot.com>>. Acesso em: 17 out. 2009.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger et al. **Práticas de leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.107-16.

GRANDES EDITORAS BRASILEIRAS REESTRUTURAM SEUS NEGÓCIOS. **Valor Econômico.** São Paulo, 20 dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/news.php?recid=4428&hl=lançou%20a%20HR>>. Acesso em: 23 fev. 2008.

GRILLO, Cristina. “Nobel” da literatura infanto-juvenil é de Ana Maria Machado. **Folha de S. Paulo.** São Paulo, 9 maio 2000, Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0905200011.htm>>. Acesso em: 22 out. 2008, p.1-3.

GRIMM, Jakob; GRIMM, Wilhelm. Joãozinho e Mariazinha. In: _____. **Os contos de Grimm.** Ilustr. Janusz Grabianski. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: PAULUS, 1989, p.79-90.

_____. **Os contos de Grimm.** Ilustr. Janusz Grabianski. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989.

_____. Branca de neve. In: _____. **Os contos de Grimm.** Ilustr. Janusz Grabianski. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1989, p.48-61.

GRUPO EDITORIAL RECORD. Disponível em: <<http://www.record.com.br/quemsomos.asp?editora=3>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

- GRUPO SANTILLANA. Disponível em: <<http://www.gruposantillana.com/Quienes1.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2008.
- GUTKOSKI, Cris. Do pó de pirlimpimpim ao pó de flu: transportes para a fantasia em Monteiro Lobato e J. K. Rowling. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter**. Passo Fundo: UPF, 2005, p.67-90.
- HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. Trad. Maria da Penha Villalobos e Lólio L. de Oliveira. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.
- HAMBURGER, Cao. **Castelo Rá-Tim-Bum: o livro**. Adapt. e ed. de imagens de Ana Maria Caira e Beatriz Lefèvre; projeto gráfico Raul Loureiro. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.
- HARVEY, Sir Paul (compilado por). **Dicionário Oxford de literatura clássica grega e latina**. Trad. Mário da gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.
- HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. Trad. Carlos Rizzi, São Paulo: Summus, 1980.
- HERDEIROS REORGANIZAM A ADMINISTRAÇÃO DA MARTINS FONTES. **Valor Econômico**. São Paulo, 15 maio 2006. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/news.php?recid=4428&hl=lançou%20a%20HR>>. Acesso em: 08 mar. 2008.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. A indústria cultural – o Iluminismo como mistificação de massas. In: ADORNO, Theodor W. et al. **Teoria da cultura de massa**. Comentários e seleção de Luiz Costa Lima. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p.217-54.
- HOUGHTON, John. **Uma análise criteriosa da série Harry Potter: virando e fazendo a cabeça das nossas crianças**. Trad. Roselene D. Sant'Anna da Silva. São Paulo: Candeia, 2001.
- HOUSE HAUNTED HIEL (filme). **A casa da colina**. Dir. William Castle. Estados Unidos da América, 1999. 96 min, color., son., VHS, v. o. inglês, leg. português.
- HOWARD, David; MABLEY, Edward. **Teoria e prática do roteiro**. Trad. Beth Vieira. São Paulo: Globo, 1996.
- HUGO, Victor. **Os miseráveis**. Trad. Silva Vieira. Portugal: Publicações Europa-América, 1998.
- HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- HUYSEN, Andreas. Introdução; A dialética oculta: vanguarda – tecnologia – cultura de massa. In: _____. **Memórias do Modernismo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997, p.7-40.
- IBAÑOS, Ana Maria Tramunt; OLIVEIRA, Maria Luiza Baethgen. A magia dos nomes próprios ou sobre a plataforma nove e três quartos. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter**. Passo Fundo: UPF, 2005, p.91-102.
- IBEP-COMPANHIA EDITORA NACIONAL. Disponível em: <<http://www.ibep-nacional.com.br/#>>. Acesso em: 19 mar. 2008.
- IL POSTINO (filme). **O carteiro e o poeta**. Dir. Michael Radford. Itália, 1994. 109 min., color., son., v. o. italiano, leg. português.
- IMAGO EDITORA. Disponível em: <<http://www.imagoeditora.com.br/imago.php>>. Acesso em: 07 mar. 2008.
- ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Trad. Luiz Costa Lima, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p.83-132.
- _____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. vol.1.

- _____. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. vol.2.
- JACOBY, Sissa. Prazer de ler: a mágica de Harry Potter. **Letras de hoje**. Porto Alegre: PUCRS, n.2, v.37, p.183-194, jun. 2002.
- _____. Harry Potter: ou isto ou aquilo. In: RETENMAIER, Miguel; JACOBY, Sissa (orgs.). **Além da plataforma nove e meia:** pensando o fenômeno Harry Potter. Passo Fundo: UPF, 2005, p.103-119.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. **Wege des verstehens**. München: Fink, 1994.
- J. K. ROWLING: Biografia. **Expresso de Hogwarts**. Disponível em: <<http://www.expressodehogwarts.com.br/jk/biografia.shtm>>. Acesso em: 11 set. 2002.
- J. K. ROWLING CONJURES A HUGE CROWD. **Washingtonpost**. Disponível em: <<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006/08/02/AR2006080201770.html>>. Acesso em: 3 ago. 2006.
- J. K. ROWLING FALA SOBRE ELA MESMA **Expresso de Hogwarts**. Disponível em: <<http://www.expressodehogwarts.com.br/jk/porelamesma2.shtm>>. Acesso em: 24 out. 2002.
- J. K. ROWLING LANÇARÁ CONTOS DE FADAS SOBRE MAGIA PARA CARIDADE: Criadora de Harry Potter doará estimados R\$ 12,5 milhões em receita de 'The Tales' à sua entidade beneficente. **O Estado de S. Paulo**. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/arteelazer/not_art215148,0.htm>. Acesso em: 31 jul. 2008.
- JOLIBERT, Josette et al. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JÖNSSON, Reidar. **Minha vida de cachorro**. Trad. Marcos Santarrita e Jaimes Bernardes. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991.
- JOSÉ, Elias. **Cantigas de adolescer**. Ilustr. Renata Sthael. São Paulo: Atual, 1992.
- KAUFMAN, Ana Maria. **A leitura, a escrita e a escola:** uma experiência construtivista. Trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KEHL, Maria Rita. A criança e seus narradores. In: CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no divã:** psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-19.
- KHÉDE, Sonia Salomão (org.). **Literatura infanto-juvenil:** um gênero polêmico. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 4.ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- _____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 4.ed. Campinas Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- KOSHIYAMA, Alice Mitika. **Monteiro Lobato:** intelectual, empresário, editor. São Paulo: EDUSP: Com-Arte, 2006.
- KOTLER, Phillip; ARMSTRONG, Gary. **Princípios de Marketing**. Trad. Vera Whately. 7.ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1998.
- KÜGLER, Hans. Aprender – Comunicar – Compreender. Observações críticas sobre o emprego prático de alguns conceitos-chave da didática da literatura. In: PAYRHUBER, F. J.; WEBER, A. **O ensino da literatura hoje. Por que e como?** Trad. Carlos Rivany Fantinati. Freiburg: Herder, 1978. (mimeo).
- LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato:** um brasileiro sob medida. São Paulo: Moderna, 2000.
- _____; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- _____; _____. **A leitura rarefeita:** leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

- _____; _____. **Literatura infantil brasileira: história & histórias.** 4.ed. São Paulo: Ática, 1988.
- _____; _____. **O preço da leitura: leis e números por detrás das letras.** São Paulo: Ática, 2001.
- _____; _____. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos.** 4.ed. São Paulo: Global, 1993.
- _____; CECCANTINI, João Luís (orgs.). **Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil.** São Paulo: UNESP: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2008.
- LANGER, Judith A. **Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura.** Trad. Luciana L. Rosa, Maria Lúcia B. Vargas. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.
- LA TAILLE, Yves de et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos.** Niterói: EdUFF, 2000.
- LEPARGNEUR, Hubert. **Introdução aos estruturalismos.** São Paulo: Herder, 1972.
- LES MISÉRABLES (filme). **Os miseráveis.** Dir. Billie August. Estados Unidos, 1998. 131 min., color., son., v. o. inglês, leg. português.
- LIMA, Guilherme Cunha; MARIZ, Ana Sofia. Design editorial, conceito e processos: editora Civilização Brasileira (1959-1970). Disponível em: <http://www.anasofia.net/pdf/simposio_historia_2007.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2008.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget: sugestões aos educadores.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- LIMA, Venício A. de. Existe concentração na mídia brasileira? Sim. In: Luiz Egypto (org.). **O forró do cartel da mídia: propriedade cruzada, concentração, diversidade em risco.** Observatório da Imprensa. Biblioteca OI, vol.III. Disponível em: <<http://200.226.127.23/download/oforrodocarteldamidia.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2008.
- LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes.** Ilustr. Carlos Scliar. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.
- LITERATURA INFANTIL SERÁ UMA DAS VEDETES DE 2000. **O Estado de S. Paulo.** São Paulo, 27 abr. 2000, Caderno 2, p.D4.
- LITTLE WOMEN (filme). **Adoráveis mulheres.** Dir. Gillian Armstrong. Estados Unidos da América, 1994. 114 min, color., son., v. o. inglês, leg. português.
- LIVRO GANHA ESPAÇO NA ESTANTE DAS CRIANÇAS. **Valor Econômico.** São Paulo, 02 jan. 2007. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/news.php?recid=4428&hl=lançou%20a%20HR>>. Acesso em: 08 jan. 2007.
- LIVROS MAIS VENDIDOS: 2ª semana de agosto/2000. **O Estado de S. Paulo.** São Paulo, 20 ago. 2000. Caderno 2/Cultura, p. D3.
- LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009.
- LOPES, Edward. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, Diana Pessoa de.; FIORIN, José Luiz. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999, p.63-81.
- LOJAEDIOURO.COM Disponível em: <http://www.lojaediouro.com.br/templates/ediouro/publicacao/publicacao_list.asp?CodCanal=1>. Acesso em: 18 dez. 2007.
- LUCAS, Fábio. Aspectos da crítica da literatura. In: URBANO, Hudinilson et al. **Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino.** São Paulo: Cortez, 2001, p. 223- 234.

- LUHMANN, Niklas. **A realidade dos meios de comunicação**. Trad. Ciro Marcondes Filho. São Paulo: Paulus, 2005.
- _____. **Observaciones de la modernidad**: racionalidad y contingencia em la sociedade moderna. Trad. Carlos Fortea Gil. Buenos Aires: Paidós Studio, 1997.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. José Navarro. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MACDONALD, Dwigth. Massicultura e medicultura. In: ECO, Umberto et al. **A indústria cultural**. Lisboa: Meridiano, 1971, p.67-149.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- _____. **Contracorrente**: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. **História meio ao contrário**. Ilustr. Humberto Guimarães. 10.ed. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. Palavras de agradecimento de Ana Maria Machado na entrega do prêmio FNLIJ. **Notícias 9**, v. 21, Fascículo nº 12 (Suplemento), p.1-2, 2000.
- MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Dom Casmurro**. São Paulo: O Estado de São Paulo/Klick Editora, 1997. (Ler é aprender, 2).
- MACHADO, Irene A. **O romance e a voz**: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- _____. **Literatura e redação**: conteúdo e metodologia da língua portuguesa. São Paulo: Scipione, 1994.
- MACIEL, Francisca Isabel Pereira. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 7-20.
- MAGALHÃES, Ligia Cadermatori. Literatura infantil brasileira em formação. In: _____; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984, p.135-152(1).
- MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**: subsídios para uma reflexão sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MANUSCRITO DE J.K. ROWLING É VENDIDO POR 1.98 MILHÃO DE LIBRAS. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/arteelazer/not_art95456,0.htm>. Acesso em: 9 nov. 2007.
- MARTINES, Aline. **Adaptação da Obra Literária Moça com Brinco de Pérola para o cinema**: produto cultural ou banalização da cultura? 2007. 165p. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda) - Fundação Educacional do Município de Assis - FEMA.
- MARTINS EDITORA LIVRARIA. Disponível em: <<http://www.martinseditora.com.br/home.asp>>. Acesso em: 30 mar. 2008.
- _____. Catálogo Martins Fontes. Disponível em: <<http://www.martinseditora.com.br/catalogoMf.asp>>. Acesso em: 30 mar. 2008.
- MARTINS FONTES ESTUDA PROFISSIONALIZAR A GESTÃO. **Valor Econômico**. São Paulo, 19 maio 2006. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/news.php?recid=4428&hl=lançou%20a%20HR>>. Acesso em: 08 mar. 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. **Crônica de uma utopia**: leitura e literatura infantil em trânsito. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MEDEIROS, Jotabé. Harry Potter é um Tom Sawyer moderno. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 23 nov. 2001, p.D3, c.2.

- MELETÍNSKI, E. M. **Os arquétipos literários**. Trad. Aurora F. Bernardini; Homero F. de Andrade; Arlete Cavaliere. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.
- MENEZES, Raimundo de. **Dicionário Literário Brasileiro**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- MESERANI, Samir. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.
- MICHAELIS: moderno dicionário inglês-português, português-inglês. São Paulo: Melhoramentos, 2000.
- MÍDIA DADOS 98. **Revista do Grupo de Mídia**. São Paulo: Homart, 1998, 342p., Anual.
- MITT LIV SOM HUND (filme). **Minha vida de cachorro**. Dir. Lasse Hallström. Suécia, 1985. 101 min, color., son., v. o. suéco, leg. português.
- MODERNA. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/empresa/br>>. Acesso em: 2 fev. 2008.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: neurose. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005, vol.1.
- _____. **Cultura de massas no século XX**: necrose. Trad. Agenor Soares Santos. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, vol.2.
- MOTA, Lourenço Dantas; ABDALA JÚNIOR, Benjamim (orgs.). **Personae**: grandes personagens da literatura brasileira. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.
- MOYSÉS, Sarita M. Affonso. Política de leitura e a formação de professores de língua portuguesa. In: BARBOSA, Raquel L. Leite et al. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1996, p.219-35.
- NERUDA, Pablo. **Confesso que vivi**: memórias. Trad. Olga Savary. 15. ed. São Paulo: Difel, 1982.
- NOVA CULTURAL. Disponível em: <<http://www.novacultural.com.br>>. Acesso em: 21 mar. 2008.
- _____. História. Disponível em: <<http://www.novacultural.com.br/historia.asp>>. Acesso em: 21 mar. 2008.
- NOVO "HARRY POTTER" BATE RECORDES MILIONÁRIOS NO MUNDO. **Folha on-line**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u596275.shtml>>. Acesso em: 17 jul. 2009.
- NOVO LIVRO DE J. K. ROWLING É VENDIDO POR US\$ 4 MILHÕES. **Gaveta do autor**. Disponível em: <<http://gavetadoautor.wordpress.com/2007/12/14/novo-livro-de-jk-rowling-e-vendido-por-us-4-milhoes>>. Acesso em: 14 dez. 2007.
- NOVO RECORDE: *ENIGMA DO PRÍNCIPE* ARRECADADA QUASE 1 MILHÃO NO BRASIL! **Clube do Slugue**. Disponível em: <<http://www.clubedoslugue.com/filmes/enigma-do-principe-arrecada-quase-1-milhao-no-brasil>>. Acesso em: 6 ago. 2009.
- NUNES, Lygia Bojunga. **O meu amigo pintor**. 15.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- O AUTO DA COMPADECIDA (minissérie). Adapt. Adriana Falcão, João Falcão e Guel Arraes. Dir. Guel Arraes. Brasil, 1999. 204 min., 4 cap., color., son., v. o. português.
- O AUTO DA COMPADECIDA (filme). Dir. Guel Arraes. Brasil, 2000. 104 min., color., son., v. o. português.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1998.
- O LIVRO DA ARTE. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p.49.
- O LIVRO DE CABECEIRA. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 13 maio 2001. Caderno Mais! Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1305200115.htm>>. Acesso em: 22 out. 2008.

- “O MUNDO DE SOFIA” E “HARRY POTTER” SÃO OS MAIS LEMBRADOS DE 2000. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 13 maio 2001. Caderno Mais! Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1305200115.htm>>. Acesso em: 22 out. 2008.
- OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik (orgs.). **Literatura & Mídia**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 4.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural**. 5.ed. 4.reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- _____. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- OS MAIS VENDIDOS. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 12 out. 1997, Cotidiano, p. 9.
- OS MAIS VENDIDOS. **Veja**. São Paulo. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/160507/veja_recomenda.shtml>. Acesso em: 16 maio 2007.
- OS MAIS VENDIDOS DE 2000: Comentário. **Veja**. São Paulo. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/100101/veja_recomenda.html>. Acesso em: 10 jan. 2001.
- OS MAIS VENDIDOS DE 2005. **Veja**. São Paulo. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/110106/veja_recomenda.html>. Acesso em: 11 jan. 2006.
- OS MAIS VENDIDOS DE 2006. **Veja**. São Paulo. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/100107/veja_recomenda.html>. Acesso em: 10 jan. 2007.
- OS MAIS VENDIDOS DE 2008. **Veja**. São Paulo: Abril, 2009, p.100.
- OS MAIS VENDIDOS: Ficção. 30/07/2000. **Folha de S. Paulo**. São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs3007200012.htm>>. Acesso em: 22 out. 2000.
- PAES, José Paulo. **A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- PÁGINA OFICIAL DE J. K. ROWLING. Disponível em: <<http://www.jkrowling.com/es>>. Acesso em: 3 out. 2008.
- PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Trad. Maria Luísa R. Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1997.
- PAQUET, Marcel. **René Magritte: o pensamento tornado visível**. Trad. Lucília Filipe. Lisboa: Taschen, 2000.
- PAULI, Alice Atsuko Matsuda. **A travessia de Maria: uma experiência de leitura de *Corda Bamba* de Lygia Bojunga Nunes**. Assis, 2001. 333p. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- PEDROSO, Patrícia Ferraz; BRITO, Juliana B.; GARCIA, Mariana Pante. **A indústria cultural e a obra *As Crônicas de Nárnia*: análise crítica da adaptação para o cinema de *O Leão, A Feiticeira e O Guarda-roupa***. 2006. 105p. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo) - Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PENSAMENTO-CULTRIX. Disponível em: <<http://www.pensamento-cultrix.com.br>>. Acesso em: 19 mar. 2008.
- PERGAUD, Louis. **A guerra dos botões**. Trad. Geraldo Galvão Ferraz. Ilustr. Rogério Soud. São Paulo: Ática, 1995.
- PERROTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

- _____. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Olympio - UNESCO, 1973.
- _____. **Seis estudos de Psicologia**. Trad. Prof^a M^a A. M. D'Amorim; P. S. L. Silva, 18.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- _____.; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 17.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PINAS, Bruno Ricardo. **Sociedade, mídia e literatura: o início de um diálogo**. 2005. 57p. Curso (Comunicação Social com Habilitação em Publicidade) - Fundação Educacional do Município de Assis - FEMA.
- PITTA, Patricia Indira Magero. **A literatura infantil no contexto cultural da pós-modernidade: o caso *Harry Potter***. 2006. 278p. Tese (Letras, área de Teoria da Literatura). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC de Porto Alegre.
- POE, Edgar Allan. O corvo. In: _____. **Poemas e ensaios**. Trad. Oscar Mendes; Milton Amado. Rio de Janeiro: Globo, 1985, p. 62-5.
- _____. **The raven**. Disponível em: <http://www.klickescritores.com.br/pag_mundo/eua_escrit/edgar_obr.htm>. Acesso em 2001. Último acesso em: 8 ago. 2002.
- _____. **O corvo**. Trad. Fernando Pessoa (em 1924). Disponível em: <http://www.klickescritores.com.br/pag_mundo/eua_escrit/edgar_obr.htm>. Acesso em: 2001. Último acesso em: 8 ago. 2002.
- _____. **O corvo**. Trad. Machado de Assis (em 1883). Disponível em: <http://www.klickescritores.com.br/pag_mundo/eua_escrit/edgar_obr.htm>. Acesso em: 2001. Último acesso em: 8 ago. 2002.
- _____. O gato preto. In: _____. **Histórias extraordinárias de Allan Poe**. Trad. Clarice Lispector. 8.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996, p.9-17.
- _____. et al. O retrato oval. In: _____. et al. **Histórias fantásticas: para gostar de ler**. Ilustr. Júlio Minervino. S/Trad. São Paulo: Ática, 1996, p.11-6, vol. 21.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Centro de pesquisas literárias. **Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus**. Relatório de pesquisa. Porto Alegre: CPL/PUCRS; São Paulo: Cortez, 1989. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 6).
- POTTER HEAVEN. Disponível em: <<http://potterheaven.com/canais/contos>>. Acesso em: 13 out. 2008.
- POUND, Ezra. **A B C da literatura**. Trad. Augusto de Campos; José Paulo Paes. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1990.
- PRÊMIO FNLIJ. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/imagens/primeira%20pagina/premio%20fnlij.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2008.
- PRIETO, Heloisa et al. **Vice-versa ao contrário**. Ilustr. Spacca. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1993.
- RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de comunicação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- RAGACHE, Claude-Catherine. **A cavalaria: mitos e lendas**. Ilustr. Francis Phillipps. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 1993.
- REIMÃO, Sandra. **Livros e televisão: correlações**. Cotia(SP): Ateliê editorial, 2004.
- RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia M. K. (orgs.) **Questões de literatura para jovens**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.
- _____, Miguel; _____. (orgs.). **Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter**. Passo Fundo: UPF, 2005, p.193-207.
- RIBEIRO, José Augusto. **O código Da Vinci em questão**. Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2606,1.shl>>. Acesso em: 8 ago. 2009.

- ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino: uma problemática**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992.
- ROCHA, Ruth. **Odisséia**. Ilustr. Eduardo Rocha, São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.
- RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Trad. Antônio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982.
- RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009, p.219-34.
- ROSA, João Guimarães. **Fita verde no cabelo: nova velha estória**. Ilustr. Roger Mello, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- ROSAR, Maria de Fátima Felix. Articulações entre a globalização e a descentralização: impactos na educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009, p.61-75.
- ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: CANDIDO, Antonio et. al. **A personagem de ficção**. 10.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000, p.9-49.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Do fim da cultura ao fim do livro. In: PORTELLA, Eduardo (org.) **reflexões sobre os caminhos do livro**. Trad. Guilherme João de Freitas. São Paulo: UNESCO/Moderna, 2003, p. 57-77.
- ROWLING, J. K. **Animais fantásticos e onde habitam**: por Newt Scamander. ed. esp. com prefácio de Alvo Dumbledore. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2001(2).
- _____. **Harry Potter e o cálice de fogo**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2001(1).
- _____. **Harry Potter e a Ordem da Fênix**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- _____. **Harry Potter e o enigma do príncipe**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- _____. **Harry Potter e as relíquias da morte**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- _____. **Os contos de Beedle, o bardo**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- SAAB, William G. Lopes; GIMENEZ, Luiz Carlos Perez; RIBEIRO, Rodrigo Martins. **Cadeia de comercialização de livros: situação atual e propostas para desenvolvimento**. Rio de Janeiro: BNDES/Área de Operações Industriais, 1999.
- SANDRONI, Laura Constância. **De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.
- _____. Por que este livro nos interessa? In: BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1995, p. 5-6.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SANTANNA, Affonso et al. **Crônicas mineiras**. São Paulo: Ática, 1994, p.109.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1978.
- _____. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1978.
- _____. **Proposta curricular de português: 2º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1978.
- _____. **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus: coletânea de textos**. São Paulo: SE/CENP, 1988.
- _____. **O texto: da teoria à prática: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1990.
- _____. **Língua Portuguesa – 1º grau: 5ª a 8ª séries**. São Paulo: SE/CENP, 1993, 130p. (A Prática Pedagógica).
- _____. **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**. São Paulo: SE/CENP, 1991, 62p. (Projeto IPÊ).

- SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009, p.3-12.
- SARAIVA. Disponível em: <http://www.livrariasaraiva.com.br/produto/produto.dll/detalhe?pro_id=2611718&ID=C95BF9297D80C0F0F39170526>. Acesso em: 14 dez. 2008.
- SAVATER, Fernando. A paisagem dos contos. In: _____ et al. **O Correio: o universo dos contos de fadas**, Rio de Janeiro, ano 10, n.8, p.4-6, ago. 1982.
- SCHIFFRIN, André. **O negócio dos livros: como as grandes corporações decidem o que você lê**. Trad. Alexandre Martins. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2006.
- SENSE AND SENSIBILITY (filme). **Razão e sensibilidade**. Dir. Ang Lee. Estados Unidos da América, 1995. 135 min, color., son., VHS, v. o. inglês, leg. português.
- SEREZA, Haroldo Ceravolo. Potter, 13 anos, enfrenta prisioneiro de Azkaban. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 30 nov. 2000, Caderno 2: Literatura, p.D11.
- SÉRIS, Christiane. O centauro: figura moderna e “modernista”. In: BRUNEL, Pierre (org.) **Dicionário de mitos literários**. 3.ed. Pref. Nicolau Sevcenko. Trad. Carlos Sussekind et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000, p.151-5.
- SERRA, Elizabeth D’Angelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.
- _____. **Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens**: São Paulo, Global, 2001.
- SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SEVERINO, Antônio J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p.61-72.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. Conhecimento e cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda! In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Unc, 2009, p.147-154.
- SILVEIRA, Alex Martins da; MOTA, Marcelo Spampinato da; KILL, Natalia Cristina; LIMA, Thaís Roberta Carvalho de Lima. **Livraria Acrópole**. 2005. 110p. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda) - Fundação Educacional do Município de Assis – FEMa.
- SITE OFICIAL HARRY POTTER. Disponível em: <<http://www.harrypotter.rocco.com.br>>. Acesso em: 19 out. 2008.
- SKÁRMETA, Antonio. **O carteiro e o poeta**. Trad. Beatriz Sidou. 23.ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SMADJA, Isabelle. **Harry Potter: as razões do sucesso**. Trad. Ângela Ramalho Viana e Antônio Monteiro Guimarães. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- SMITH, Sean. **J. K. Rowling: uma biografia por trás de Harry Potter**. Trad. Carlos Irineu, Flávia da Rocha Pinto e Iva Sofia Gonçalves Lima. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- SOARES, Magda. Livros para a educação infantil: a perspectiva editorial. In: _____; PAIVA, Aparecida (orgs.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 21-33.
- SODRE, Muniz. **Best-Seller: a literatura de mercado**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1988.
- SORÁ, Gustavo. Tempo e distâncias na produção editorial de literatura. **Mana**. Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.1-25, out. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131997000200005&script>>. Acesso em: 22 jan. 2007.

- SOUZA, Flávio de. **Que história é essa?:** novas histórias e adivinhações com personagens de contos antigos. Ilustr. Pepe Casals. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1995.
- SOUZA, Malu Zoega de. **Literatura juvenil em questão:** aventura e desventura de heróis menores. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.77, p.69-80, maio 1991.
- STAM, Robert. **Bakhtin da teoria literária à cultura de massa.** Trad. Heloísa Jahn, 1. ed., São Paulo: Ática, 2000.
- TAHAN, Malba. **O homem que calculava.** 51. tiragem. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- TCHEKHOV, Anton. A mulher do farmacêutico. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. In: PAES, José Paulo (seleção). **Para gostar de ler:** contos universais, volume 11. 4.ed. São Paulo: Ática, 1993.
- TEIXEIRA, Jerônimo. O império do come-quieto. **Veja.** São Paulo, 20 jun. 2007, p.122-3.
- TELES, Gilberto Mendonça. O mercado do livro universitário. In: OLINTO, Krieger; SCHOLLHAMMER, Karl Erik (orgs.). **Literatura e mídia.** Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p. 32-53.
- THE BLOOMSBURY. Disponível em: <<http://www.bloomsbury.com/HarryPotter>>. Acesso em: 2 out. 2008.
- THE GOONIES (filme). **Os goonies.** Dir. Richard Donner. Estados Unidos da América, 1985. Warner Bros. 115 min, color., son., VHS, v. o. inglês, leg. português.
- THE SECRET GARDEN (filme). **O jardim secreto.** Dir. Agnieszka Holland. Estados Unidos da América, 1993. 95 min, color., son., v. o. inglês, leg. português.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.
- TISKI-FRANCKOWIAK, Irene. **Homem comunicação e cor.** 4.ed. São Paulo: Ícone, 2000.
- TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas.** Trad. Moysés Baumstein. 2. ed. São Paulo: Perspectivas, 1970.
- TOLKIEN, J. R. R. **O hobbit.** Trad. Lenita Maria R. Esteves. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **O senhor dos anéis:** A sociedade do anel. Trad. Lenita Maria R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1994, vol. 1.
- TORRINHA, Francisco. **Dicionário Latino Português.** Porto: Gráficos Reunidos Lda., 1937.
- TREVISAN, Ana Flávia; AMARAL, Sérgio Tibiriçá. O TRIBUNAL DE NUREMBERG E POLÊMICA DAS SANÇÕES ADOTADAS. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1595/1513>>. Acesso em: 10 out. 2009.
- TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). **Leitor formado, leitor em formação:** leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis-SP: ANEP, 2006.
- ÚLTIMO POTTER SERÁ DIVIDIDO EM DOIS FILMES. 14 mar. 2008. **O Estado de S. Paulo.** São Paulo, Caderno 2. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20080314/not_imp140051,0.php>. Acesso em: 23 mar. 2008.
- URBANO, Hudinilson et al. **Dino Preti e seus temas:** oralidade, literatura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez, 2001.
- VALENTE, Marta Catarina Louro de Castro. **O fenômeno Harry Potter:** literatura ou questão de mercado? 2005. 123p. Trabalho de Conclusão de Curso (Comunicação Social com Habilitação em Publicidade) - Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA/Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis - IMESA.
- VANALI, Maria Antonia. **Algumas modalidades de acesso a livros de leitura e resultados pedagógicos obtidos em 5ªs séries do 1º grau.** Assis, 1992. 141p. Dissertação (Mestrado

em Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. Crescimento e busca da identidade em Harry Potter. In: RETTENMAIER, Miguel; _____ (orgs.). **Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter**. Passo Fundo: UPF, 2005, p.193-207.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo, 1995. 402p. Dissertação (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. 8.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

VILLAS-BÔAS, Márcia. Ariadne. In: _____. **Olimpo: a saga dos deuses**. São Paulo: Siciliano, 1995, p.337-41.

_____. Teseu. In: _____. **Olimpo: a saga dos deuses**. São Paulo: Siciliano, 1995, p.323-4.

_____. Circe. In: _____. **Olimpo: a saga dos deuses**. São Paulo: Siciliano, 1995, p.530-46.

_____. Hades. In: _____. **Olimpo: a saga dos deuses**. São Paulo: Siciliano, 1995, p.88-91.

_____. Io. In: _____. **Olimpo: a saga dos deuses**. São Paulo: Siciliano, 1995, p.130-2.

_____. Asclépio. In: _____. **Olimpo: a saga dos deuses**. São Paulo: Siciliano, 1995, p.298-9.

_____. Quíron. In: _____. **Olimpo: a saga dos deuses**. São Paulo: Siciliano, 1995, p.299-301.

_____. Éaco. In: _____. **Olimpo: a saga dos deuses**. São Paulo: Siciliano, 1995, p.306-12.

_____. Ulisses. In: _____. **Olimpo: a saga dos deuses**. São Paulo: Siciliano, 1995, p.417-21.

VOLOBUEF, Karin. **Frestas e arestas: a prosa de ficção do Romantismo na Alemanha e no Brasil**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. J. L. Camargo. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALTHER, Ingo F. Pablo Picasso (1881 – 1973): o gênio do século. Trad. Ana Maria Cortes Kollert. Köln - Alemanha: Benedikt Taschen, 1994.

WAR OF THE BUTTONS (filme). **A GUERRA DOS BOTÕES**. Dir. John Roberts. Estados Unidos, 1994. 94 min., color., son., v. o. inglês, leg. português.

WUTHERING HEIGHTS (filme). **O Morro dos Ventos Uivantes**. Dir. William Wyler. Estados Unidos, 1939. 103 min., p. b., son., v. o. inglês, leg. português.

ZANCHETTA JR., Juvenal. Sobre o papel da escola na formação para a cidadania. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p.381-90.

ZANINI, Fábio. Harry Potter chega ao Brasil pela Rocco. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 6 out. 1999, Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0610199917.htm>>. Acesso em: 22 out. 2008, p.1-2(1).

_____. Harry Potter, o fenômeno da literatura, chega ao país. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 19 fev. 2000, Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1902200006.htm>>. Acesso em: 22 out. 2008, p.1-3(2).

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Caminhos da leitura literária no Brasil: prelos, editoras e instituições. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs.). **Territórios da leitura: da literatura aos leitores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006, p.237-254.

ZIRALDO. Reminiscência. In: SANT’ ANNA, Affonso Romano de et al. **Crônicas mineiras**. São Paulo: Ática, 1984, p.109-10.

- ZILBERMAN, Regina. A literatura e o apelo das massas. In: AVERBUCK, Ligia (org.). **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1984, p.9-31(2).
- _____. A literatura infantil e o leitor. In: _____. MAGALHÃES, L. Cadernatori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984, p.61-134(1).
- _____. **A literatura infantil na escola**. 10.ed. São Paulo: Global, 1998.
- _____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- _____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- _____. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: _____. (org.). **A produção cultural para a criança**. 4.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p.93-115.

Apêndice

1. Modalidade 1 de leitura

Nessa modalidade de leitura há outras editoras que, embora não ocupem os três primeiros lugares no *ranking* das catalogações dos alunos no “passaporte do leitor”, apresentam expressivo posicionamento de mercado e marcaram o tempo com sua produção na intersecção entre campos cultural e de bens simbólicos.

A história da Civilização Brasileira funde-se com as das editoras Brasiliense e Nacional. A Civilização Brasileira foi fundada, em 1929, no Rio de Janeiro, por Ribeiro Couto, poeta e diplomata, Gustavo Barroso, escritor integralista, e Getúlio M. Costa, livreiro. Em 1932, foi adquirida por Octalles Marcondes Ferreira, dono da Companhia Editora Nacional, com sede em São Paulo, da qual a Civilização passou a ser a filial (HALLEWEEL, 1985, p.277).

A Companhia Editora Nacional foi fundada em novembro de 1925, após a falência da Companhia Gráfica-Editora Monteiro Lobato, pelos mesmos sócios: Lobato e Octalles. Este ficou à frente dos negócios em São Paulo, enquanto Lobato dirigia a filial no Rio de Janeiro o que lhe deixava mais tempo disponível para escrever. As sobras da massa falida, como o estoque de livros e os direitos autorais, embora avaliados em dois mil contos, foram arrematadas por cerca de trezentos contos por Lobato e Octalles, e integraram-se à Companhia Editora Nacional – CEN. Para a entrada, ambos venderam uma casa lotérica que lhes rendeu cem contos de réis, o restante, pretendiam pagar a prestações com dinheiro proveniente do lucro da venda do próprio estoque arrematado.

O primeiro livro editado pela Nacional, e praticamente esgotado em janeiro de 1926, com uma tiragem de três mil exemplares, foi *Meu cativo entre os selvagens do Brasil*, de Hans Staden. Havia uma euforia também com a venda de gramáticas que rendeu, de fevereiro a junho de 1926, 260 contos. Entretanto, a partir de outubro houve uma retração nos negócios com uma queda nas vendas em mais de 75% e prejuízos decorrentes de falências dos credores da Nacional. Essa crise era resultante da valorização cambial, decretada a partir de 1924, que fortaleceu o comércio exterior. O setor industrial nacional entrou em crise, pois houve incremento de importações de produtos manufaturados, prejudicando as incipientes indústrias brasileiras que não suportaram a competição (KOSHIYAMA, 2006, p.104).

Desiludido, no Natal de 1926, Lobato aspirava a novas oportunidades no campo financeiro, fora da área editorial. Já reconhecido como escritor para crianças, nutria grande admiração pela economia industrial dos Estados Unidos. Assim, em maio de 1927, aceitou o cargo de adido comercial brasileiro, partindo com a família para Washington, deixando o sócio na direção da Nacional. Nos Estados Unidos, seus interesses se voltaram para as indústrias petrolíferas e de siderurgia. Como sua chegada coincidiu com o auge da economia norte-americana, com a Bolsa de Nova Iorque, de 1926 a 1929, passando do índice de curso 100 para o 216, era natural que Lobato depositasse ali suas economias. Com o *crash* da bolsa de valores, em outubro de 1929, perdeu seus investimentos, vendendo para Octalles suas ações, que representavam 50% do capital, na Companhia Editora Nacional. Elas foram compradas pelo irmão de Octalles, Themistocles Marcondes Ferreira que, até sua morte, em 1965, foi diretor-presidente da Nacional. Conforme Halleweel (1985, p.268), esse cargo era apenas nominal, pois a direção geral sempre esteve sob o comando de Octalles.

Em 1932, Octalles abriu uma filial em Lisboa, assegurando assim um vínculo direto com a Europa que durou até o final da 2ª Guerra quando a desvalorização da moeda portuguesa inviabilizou a compra de livros provenientes do Brasil. Os autores, como Érico Veríssimo e Jorge Amado, que continuaram a ser lidos em Portugal, eram publicados, em Lisboa, pela Livros do Brasil.

Na década de 1930, a maior parte dos livros da Civilização destinava-se aos adultos. Em 1934, a Nacional direcionou uma parte significativa de sua produção para os livros didáticos e para a literatura infantil, mas, em 1938, iniciou com Castro Alves uma coleção de obras completas de poetas brasileiros, sob a direção de Afrânio Peixoto. Antes disso, em 1937, teve início o período de expansão da editora com a aquisição pelo irmão de Octalles, Fenício Marcondes Ferreira, diretor do Banco Português do Brasil, das ações de Gustavo Barroso (LIMA; MARIZ; 2008, p.1).

A Nacional mantinha uma fatia expressiva e de muito sucesso no mercado de literatura voltada para o entretenimento. A Civilização Brasileira estava destinada a produzir edições não-didáticas e ficção. Em 1936, publicou 44 títulos de autores como José de Alencar, Dostoiévsky, Dumas, Balzac, entre outros, em um total de 300.000 exemplares que se somaram aos 1.700.000 da Nacional. Em 1937, a Civilização aumentou sua produção para 57 títulos com 329.000 exemplares, e a Nacional, para dois milhões. Em seguida, houve um declínio, conforme Halleweel (1985, p.278), Octalles afastou-se do mercado literário, abrindo espaço para as novas editoras como a José Olympio e a Martins. Em 1939, Getúlio Costa retornou à atividade editorial com seu próprio nome na razão social.

Em 1943, a Nacional foi abalada duplamente. Primeiro, com a saída de seis professores, funcionários que respondiam pela execução do programa de livros didáticos, que estabeleceram sua própria editora, a Editora do Brasil. Segundo, com a saída do principal auxiliar de Octalles, Arthur Neves, que foi seduzido pela ideia de venda de livros à prestação. Neves obteve o apoio financeiro de Nelson Palma Travassos, da Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, que lhe forneceu o capital inicial sob a forma de crédito para impressão (HALLEWELL, 1985, p.290). Arthur conseguiu convencer Lobato a transferir suas obras para a nova editora: a Brasiliense. Octalles, embora detivesse os direitos dos livros de Lobato, não criou qualquer obstáculo para isso. Lobato, por sua vez, manteve suas ligações com a Nacional até 1945, sendo um dos maiores colaboradores da editora.

Para seu sócio principal, Arthur Neves escolheu Caio Prado Júnior, economista marxista e amigo íntimo de Lobato. Caio Prado foi sucessor de Neves após a sua morte, em 1972. A Brasiliense também implantou sua própria livraria (Livraria Brasiliense) e sua empresa gráfica, a Urupês, sendo a primeira editora a publicar uma edição completa das obras de Lima Barreto. Na década de 1960, sofreu certa estagnação, mantendo-se principalmente com as seguidas reimpressões das obras de Monteiro Lobato. Em 1973 e 1974, quase fechou por causa da crise do petróleo, que subiu vertiginosamente o preço do papel, mas uma nova administração do filho de Caio Prado Júnior, Caio Graco Prado (nascido em 1931), produziu grande transformação na política da editora. Em 1981, foram lançados 415 títulos, em um total de dois milhões de exemplares. A coleção “Primeiros Passos” composta por textos introdutórios sobre filosofia, cultura, economia, política, sociedade etc., destinada a jovens estudantes, com linguagem e preço acessível mostrou-se como um fenômeno de vendas. Em maio de 1977, Caio Graco produziu outra inovação, um periódico mensal de crítica de livros que se tornou conhecido no Brasil, como a revista *Leia Livros*. Entretanto, a ausência de colaborações de outras editoras

impediu que a revista contemplasse uma bibliografia nacional contemporânea, então, em 1984, ela passou a ser publicada pela Joruês (HALLEWELL, 1985, p. 556).

Considerada uma editora eclética, a Brasiliense abriga em seu catálogo publicações das áreas de administração, economia e negócios, autoajuda, psicologia, comunicação, educação, serviço social, geografia e história, religião, infantil e juvenil etc. Conforme a CBL (2007, p.99), no *2º Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, a executiva que responde, atualmente, pela editora é uma das herdeiras: Yolanda da Silva Prado.

Com a saída de Arthur Neves da Nacional, deu-se o ingresso, por indicação de Lobato, de Ênio Silveira. A editora, apesar das mudanças bruscas, continuou a crescer, até meados de 1950, quando alcançou uma tiragem entre cinco e sete milhões de exemplares.

Em 1951, a produção da Civilização revitalizou-se com Ênio na gerência. Nessa época, Ênio se casou com Cléo, filha de Octalles. Entretanto, a política editorial esquerdista e de vanguarda de Ênio era conflitante com a de Octalles que, em 1963, separou novamente as duas casas.

A editora Nacional, durante as décadas de 1960 e 1970, dominava 55% do mercado de publicação de livros didáticos para o ensino primário e secundário no Brasil. Em 1970, ela possuía duas grandes concorrentes nesse segmento voltado para o secundário: a Ática e a Editora do Brasil. Entretanto, a Nacional não teve participação no programa governamental para a edição de livros de leitura básicos para o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), o programa foi dividido entre a José Olympio e a Editora Abril. A Nacional acabou investindo em outro ramo: livros de nível universitário. No início de 1960, Octalles criou uma “Biblioteca Universitária”, compreendendo séries de Filosofia, Ciências Sociais, Puras e Aplicadas, Letras e Linguística, organizada e dirigida por intelectuais da Universidade de São Paulo como João Cruz Costa, Florestan Fernandes, Antônio Brito da Cunha, Antônio Cândido e Isaac Nicolau Salum. Até início da década de 1970, cerca de cem títulos foram publicados.

A Nacional, na década de 1960, possuía uma produção em torno de seis milhões de exemplares por ano, representativos de 10% do total do país. Na década de 1970, tratava-se da maior e mais lucrativa empresa do ramo. Contudo, em 1973, Octalles faleceu repentinamente. Como era detentor de praticamente todas as ações da companhia, a propriedade foi dividida entre sua viúva e seus filhos, Caio e Cléo (esposa de Ênio), e seus irmãos. O único da família capacitado para ocupar o cargo de presidente era seu genro, como essa decisão não agradava aos herdeiros de Octalles, a presidência ficou com o irmão Lindolfo, desprovido de experiência gerencial e desconhecedor do negócio editorial. Esse fator levou os herdeiros a optarem pela venda. José Olympio interessado na transação solicitou um financiamento do governo, assim o

Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico adquiriu a totalidade das ações da Nacional por cerca de US\$ 16 milhões. Como a editora possuía, em fins de 1974, situação financeira comprometida, não houve transferência e a Nacional se tornou propriedade do BNDE. A Companhia Editora Nacional, transformada em empresa estatal, sofreu prejuízos contábeis, perdeu seu posicionamento de mercado e, em 1980, o BNDE a vendeu para o Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP. Justamente, uma editora que foi uma de suas concorrentes na área didática na década de 1960.

Segundo Hallewell (1985, p.306), a maior vantagem da compra da CEN foi a possibilidade do IBEP de aproveitar sua própria estrutura operacional que estava com uma ociosidade de 30%. A redução dos custos administrativos e comerciais da CEN a quase zero e a desativação de sua sede com posterior transferência para a do IBEP permitiram que este obtivesse melhor posicionamento de mercado, ampliando sua atuação para outros segmentos. Além disso, constituiu-se um grupo editorial 100% brasileiro.

O IBEP foi fundado, em 1965, por Jorge Antonio Miguel Yunes, responsável pelo setor administrativo, e Paulo Cornado Marte, responsável pelo setor editorial, com sede na rua Senador Feijó, no centro de São Paulo. O Instituto apresenta-se em seu site como uma das mais avançadas editoras do mercado de livros didáticos. O seu surgimento, na década de 1960, deveu-se à crescente expansão do livro didático que representava 30% da produção editorial. O objetivo do IBEP era o de renovar esse setor. Para tanto, seguindo as lições da CEN, passou a imprimir, em 1969, os livros em duas e quatro cores. Contratou ilustradores, tais como Rodolfo Zalla e Eugênio Colonnese que utilizaram o formato da história em quadrinhos nos livros: *História do Brasil* e *História Geral*, do professor Julierme de Abreu de Castro, para as 5ª e 6ª séries. A editora, acrescentando aspectos lúdicos às obras, inovou o mercado de didáticos. Para o segmento de livros de alfabetização e didáticos de 1ª a 8ª séries, contou com a colaboração das professoras Gilda de Guimarães Piedade, Edna Lapa, Eunice Iost, Ruth Araújo. Seus primeiros livros editados foram: *O Curso Moderno de Admissão*, seguido da cartilha *A Hora Alegre*, além de obras didáticas de português, matemática e estudos sociais. Visando atender rapidamente às livrarias, escolas e vendas para o governo, o Instituto investiu no sistema de distribuição e de produção, inclusive de edições específicas para diferentes regiões do país.

O IBEP, desde sua fundação, participou de programas educacionais do governo para distribuição de livros didáticos. A editora, em agosto de 1994, venceu a concorrência da FAE — Fundação de Assistência do Estudante, para o fornecimento de 11,5 milhões de livros didáticos a seis milhões de crianças. Seus dois livros, *Viajando com as palavras* e *Viajando com os números*, respectivamente de português e matemática, foram escritos pela professora Déborah

Pádua Mello Neves, autora do Instituto, desde 1970, com mais de 100 títulos escritos. Em 1995 com a implantação do PNLD — Programa Nacional de Livros Didáticos, a avaliação das obras didáticas, que era realizada pelos docentes das escolas públicas, passou a ser feita por uma comissão criada pelo MEC — Ministério da Educação. Houve, então, uma uniformização das obras nas diferentes regiões do Brasil. Em 1994, segundo dados da CBL — Câmara Brasileira do Livro, o volume de livros didáticos vendidos ao governo chegou a 60 milhões de exemplares. Em 2004, esse número duplicou para 120 milhões de unidades em escolas públicas, ou seja, 51% em tiragem, superando as obras infantis e adultas. Neste ano, o IBEP teve o melhor resultado qualitativo no PNLD, com 12 coleções de livros didáticos aprovadas entre as 14 inscritas (IBEP-COMPANHIA EDITORA NACIONAL, 2008).

Atualmente, as duas editoras aparecem na mesma página da internet (*vide*: <http://www.ibep-nacional.com.br/#>), atuando em duas frentes. Ao IBEP, cabem as edições de cunho didático, e à Companhia Editora Nacional, as edições de literatura, paradidáticos e obras de referência. Conforme a CBL (2007), no *2º Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, o mesmo executivo, um dos fundadores, Jorge Yunes, responde pela editoras e pela gráfica IBEP. Embora estejam na mesma página da internet, as editoras aparecem de forma distinta, com textos publicitários diversos.

No texto referente à Companhia Editora Nacional (CBL, 2007, p.115), aparecem a data de sua fundação, 1925, e os nomes de seus fundadores, o escritor Monteiro Lobato e seu sócio Octalles Marcondes Ferreira. Alerta-se para o fato de que a editora “[...] reeditou algumas das obras mais importantes de seu acervo de literatura infanto-juvenil, além de lançar livros paradidáticos, literatura e interesse geral.” Em seu catálogo estão dispostas obras dos segmentos de administração, economia e negócios, arquitetura, urbanismo, decoração, infantil e juvenil, artes, lazer e desportos, autoajuda, psicologia, sexualidade, jurídico, linguística, literatura, reportagem, biografia, saúde, esportes, gastronomia e geral.

No texto referente ao IBEP (CBL, 2007, p. 163), pode-se saber que a editora conta com “[...] um centro de pesquisas, editores, pesquisadores, autores e professores de diferentes áreas do conhecimento que analisam e desenvolvem suas obras.” A empresa afirma que se posiciona no mercado entre as cinco maiores do país. Seu catálogo congrega os segmentos de geografia e história, ciências naturais, biológicas, exatas, dicionários e obras de referência, inseridos no segmento mais abrangente dos didáticos.

No texto que concerne à gráfica IBEP (CBL, 2007, p.164) afirma-se que esta possui uma área de 35 mil metros quadrados, dispõe de equipamentos de pré-impressão, impressão e

acabamento de alta tecnologia e equipe altamente qualificada que assegura rapidez, qualidade e preços competitivos.

O grupo possui o selo Lazuli/Nacional, resultante da união da Lazuli Editora com a Companhia Editora Nacional. Esse selo atende às demandas de leitores e estudantes por conteúdos nas áreas de literatura brasileira, literatura infanto-juvenil, história, economia, marketing, artes plásticas, música, fotografia, filosofia e comunicação. Os conteúdos das obras desses segmentos foram desenvolvidos por autores reconhecidos como Marcio Souza, Renato Janine Ribeiro, Roberto Romano, Ivan Ângelo, Silvio Fiorani, Walnice Nogueira Galvão, Gianfrancesco Guarnieri e Walcyr Carrasco, entre outros.

Em 1953, a Civilização registrava em seu catálogo um pouco menos de duas dezenas de livros, sendo apenas dez títulos da bibliografia nacional brasileira, em oposição a cerca de quatrocentos da Nacional (HALLEWELL, 1985, p.446). Com a administração de Ênio Silveira, sempre disposto a publicar novos autores e a lançar novas ideias, no final da década de 1950, a Civilização se tornou uma das principais editoras do Brasil.

Ênio foi um dos editores a vislumbrar a necessidade de investimentos em publicidade e *layout* nas capas dos livros que passaram a ser impressas em quatro cores. Para a elaboração das capas, ousou contratar designers gráficos como Eugênio Hirsch, em 1958, e Marius Lauritzen Bern, em 1966. Ambos apresentavam um trabalho inovador que atendia à concepção de apresentar capas impactantes (LIMA; MARIZ, 2008, p.4). As inovações também se estenderam, na segunda metade dos anos 1960, na criação de uma identidade visual da editora Civilização Brasileira, criada por Marius (as letras “C” e “B” dispostas lado a lado como um livro aberto), e em 70, para a grande variedade de traduções da literatura russa e alemã, e da contemporânea europeia, americana e japonesa. Nesse período, essa editora controlava 20% de todo mercado brasileiro de ficção.

A orientação política de Ênio, que se refletia na editorial, desafiava os limites de tolerância de todos os governos, de Castello Branco a Geisel. Seu posicionamento resultou em contínuos prejuízos financeiros para a editora, além da dilapidação de seu patrimônio e de repetidas prisões com pelo menos uma tentativa de assassinato (HALLEWEEL, 1985, p.445). Entretanto, como pertencia a uma classe prestigiada e era proveniente de antiga família paulista pôde manter sua função editorial.

A editora, de 1963 a 1965, chegou a publicar, em média, um livro por dia. Acusada de subversiva pelo governo militar, teve várias edições de seus livros apreendidas e destruídas ainda na gráfica, além de ter sofrido dois atentados a bomba. Nesse período, lançou duas importantes publicações: a *Revista da Civilização Brasileira* e *Encontros com a Civilização*

Brasileira que reuniram os mais importantes intelectuais brasileiros e, em pleno regime militar, abordaram temas polêmicos como a reforma agrária, além de servirem de fórum para debates sobre o Cinema Novo, a explosão da MPB e os movimentos de vanguarda que surgiam no teatro e nas artes plásticas (EDITORAS E ON-LINE: Civilização Brasileira, 2008).

A partir da década de 1970, os pesados prejuízos financeiros provocados pela ditadura militar causaram uma queda gradativa na qualidade visual da produção da editora. Em 1982, após um acordo operacional com a Difel (Difusão Europeia do Livro), 90% das ações da Civilização foram vendidas para o banco Pinto de Magalhães, de capital português. Na década de 1990, o grupo ao qual pertencia a Civilização Brasileira foi adquirido pela Record. Entretanto, Ênio Silveira continuou a trabalhar na editora até o seu falecimento, em 1996 (LIMA; MARIZ, 2008, p.10).

Conforme Halleweel (1985, p.428), o papel de um editor literário não é fácil, especialmente se visa a um padrão consistentemente alto e a concentrar sua produção em autores nacionais. Mesmo que haja no catálogo da editora obras como as de Jorge Amado, como no caso da Martins, o editor acaba sendo tentado a expandir sua produção para outros campos mais remunerados, pois observa que a oferta de sua empresa em muitos anos equivale, às vezes, à anual de outras editoras mais comerciais. Entretanto, são esses editores de vanguarda, como Ênio, Monteiro Lobato, Caio Prado Jr., José de Barros Martins, entre outros, que certamente trouxeram grandes contribuições à literatura nacional.

A Bertrand Brasil foi fundada, em 1949, com o nome de Difusão Francesa do Livro Limitada. Criada originalmente para ser uma importadora e distribuidora de livros franceses e portugueses, fez sua primeira incursão na área editorial, em 1953, publicando a obra *Dom Camilo e seu pequeno mundo*, de Giovanni Guareschi. O sucesso desse lançamento motivou a editora a investir mais na área editorial, com isso passou a lançar obras de Simone de Beauvoir, Jean-Paul Sartre, André Gide, Roger Bastide, entre outros.

Em 1974, o nome da editora foi alterado para Difel – Difusão Editorial S. A. Nessa época, incorporou mais autores de prestígio ao seu catálogo, tais como Pablo Neruda, Jorge Luis Borges, José Saramago, Autran Dourado, Adonias Filho, entre outros.

Em 25 de agosto de 1986, a editora Difel foi adquirida pelo Grupo Bertrand Editora, de Portugal, e com isso passou a se chamar Editora Bertrand Brasil. Em seguida, adquiriu o controle acionário da editora Civilização Brasileira, acrescentando ao seu catálogo autores brasileiros de notável participação no meio cultural do país, como José J. Veiga e Dias Gomes, além dos internacionais como Edgar Morin, Rosamunde Pilcher, Penelope Fitzgerald, Christian

Jacq, Ernest Hemingway, Jeffrey Archer, Nora Roberts, Noam Chomsky, Stephen E. Ambrose, entre outros.

Em dezembro de 1996, a Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S. A. adquiriu o controle acionário da Bertrand Brasil. Em 1998, a Bertrand relançou no mercado o selo editorial DIFEL, publicando obras de referência. Atualmente, a Bertrand possui um extenso e respeitado catálogo com 797 títulos (GRUPO EDITORIAL RECORD, 2008).

Há que se refletir também sobre a mudança de estatuto da Atual, fundada, em 1973, por Osvaldo Dolce e Gelson Iezzi, ambos autores de obras didáticas. Essa editora que operava com destaque na área do 2º grau (HALLEWELL, 1985, p.471), nas décadas de 1970 e 1980, em 1990, ficou conhecida por oferecer livros escolares de qualidade. A editora teve seu controle acionário adquirido, em setembro de 1998, pela Saraiva.

Em suas origens, a editora Saraiva foi fundada, em 13 de dezembro de 1914, sob a forma de um pequeno comércio de livros usados, intitulado Saraiva & Companhia, por um imigrante português, Joaquim Ignácio da Fonseca Saraiva, nascido na província de Trás-os-Montes, que há duas décadas morava no Brasil. Saraiva que, já havia trabalhado em uma livraria na cidade do Porto, aproximou-se de professores e alunos da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, a fim de observar quais eram seus interesses. A partir dessas observações, indicava obras dispostas em seu sebo, localizado no Largo do Ouvidor, bem próximo a essa faculdade, com o nome comercial de Livraria Acadêmica. O que lhe valeu o pseudônimo de Conselheiro (EDITORA SARAIVA, 2007).

Em 1917, Joaquim editou o primeiro livro, *Casamento Civil*, de Aniceto Corrêa, inaugurando a fase editorial da livraria. Nos trinta anos seguintes, a livraria priorizou a área jurídica, pois preferida por seu fundador. No ano de 1934, a editora estendeu suas atividades comerciais e editou também livros didáticos, literatura geral, ciências etc., ao mesmo tempo, ampliou as atividades editoriais no campo jurídico e se tornou uma das mais conceituadas editoras desse tipo de obra no Brasil. Em 1947, transformou-se em sociedade anônima, com a denominação Saraiva S. A. – Livreiros Editores.

Em 1972, teve início o processo de crescimento e formação de uma rede de lojas com a abertura da segunda Livraria Saraiva, na Praça da Sé, marco central da capital de São Paulo. Em 1994, reafirmando seu pioneirismo com as publicações jurídicas, lançou, em formato de CD-ROM, a LIS - Legislação Informatizada Saraiva, um banco de dados sobre a legislação federal equivalente a 40 volumes impressos. No mesmo ano, passou a editar livros paradidáticos, obras de complementação do ensino das diversas matérias que compõem o currículo do ensino Fundamental e Médio (EDITORA SARAIVA, 2007).

Em 1996, a Livraria Saraiva abriu a primeira de uma série de mega-livrarias, totalmente informatizadas. Atenta às tendências mundiais do varejo, a empresa inaugurou, em maio, uma no Shopping Center Eldorado e, em novembro, outra no Shopping Center Ibirapuera, ambas em São Paulo. Essas grandes livrarias objetivam atrair o público, oferecendo lojas amplas, confortáveis e com bom serviço de atendimento.

Em 1997, a Saraiva editou livros nas áreas de Administração, Economia e Marketing, destinados ao currículo do ensino de terceiro grau. Em 2000, entraram no ar as operações de venda de produtos da Livraria Saraiva, por meio da internet, em seu site específico (*vide*: <http://www.saraiva.com.br>). Nesse mesmo ano, a editora adquiriu o catálogo de livros didáticos e paradidáticos da Editora Renascer. Em 2003, dando sequência ao plano de expansão de suas atividades editoriais no segmento de livros didáticos e paradidáticos, obteve o controle acionário da Formato Editorial, empresa localizada em Minas Gerais. Essa aquisição adicionou aproximadamente 450 novos títulos ao catálogo da editora (EDITORA SARAIVA, 2007). Conforme a CBL (2007, p.243), no *2º Anuário Brasileiro do livro 2007/2008*, o executivo à frente da Saraiva é José Luiz M. A. de Próspero. Nesse *Anuário*, pode-se observar que a editora Saraiva apresenta-se, em seu texto publicitário, junto da Atual e da Formato, afirmando que são editoras, “[...] comprometidas com a produção de conteúdo voltado à educação, formação e aperfeiçoamento profissional”, destacadas nos segmentos de “[...] livros jurídicos, paradidáticos, universitários e de interesse geral.” (CBL, 2007, p.243). Na especificação de selos, consta como número 1 a Editora Saraiva; como 2, Atual Editora; como 3, Formato Editorial; e como 4, Saraiva Data.

2. Total de editoras na modalidade 1, 2 e 3 de leitura

No total de modalidades de leitura há outras editoras que, embora não ocupem os três primeiros lugares no *ranking* das catalogações dos alunos no “passaporte do leitor”, também apresentam expressivo posicionamento de mercado e suas produções situam-se na intersecção entre campos cultural e de bens simbólicos.

Entre as editoras que ocupam a última posição estão: Gobal, Parma, Imago e Dimensão. Justifica-se este posicionamento, pois, em 1998, elas não pertenciam à lista das editoras (Record, Companhia das Letras, Siciliano, Rocco, Ediouro, Nova Fronteira, Objetiva, Globo, Martins Fontes e L&PM) responsáveis por 70% do faturamento global do mercado editorial brasileiro no segmento de obras gerais (*trade books*), conforme relatório referente ao setor

editorial do BNDES (2000, p.18). Esse segmento inclui literatura adulta, infanto-juvenil, ensaios, poesia, romance, crítica etc. (SAAB; GIMENEZ; RIBEIRO, 1999, p.13). Entre essas editoras, em 1998, a Companhia das Letras, Record, Objetiva e Rocco concentravam de 35% a 40% do faturamento total. Naquele ano, esse segmento era responsável por 19,4% do faturamento global do setor livreiro. A editora mais representativa desse segmento era a Record com receita líquida de R\$ 32 milhões, mesmo com variação real negativa de 6% em relação a 1997. Até 1998, a editora detinha um catálogo de 2.800 títulos e lançava cerca de 260 a 300 livros por ano (BNDES, 2000, p.20). Trata-se do segmento mais fragmentado, pois possui maior número de editoras. Contudo, para as livrarias é o segmento mais significativo, porque atrai o público. Isso ocorre, pois nele se encontram os autores famosos e os *best-sellers*. Enfim, é o que confere visibilidade às livrarias.

A Companhia das Letras, em 1998, lançou 137 títulos e faturou cerca de R\$ 21 milhões. Até 1998, seu catálogo possuía 1.106 títulos e a Caminho Editorial, empresa da família Moreira Salles, controladora do Unibanco, era sua acionista (BNDES, 2000, p.20).

Em 1998, a editora Rocco vendeu cerca de 1,6 milhão de exemplares, representando um crescimento de 35% em relação a 1997, lançando 180 títulos por ano. A partir de um acordo operacional com uma editora portuguesa, Temas e Debates, a Rocco distribui, imprime e comercializa livros naquele mercado. Até 1998, 15 títulos foram publicados em Portugal, incluindo autores brasileiros e estrangeiros.

A Nova Fronteira registrou retração de 15%, em 1998, no ano anterior vendeu cerca de dois milhões em uma média de 60 títulos por ano. Contudo, em 1998, sua receita líquida cresceu 26%, alcançando R\$ 13 milhões.

As editoras posicionadas em último lugar também não faziam parte do grupo que concentrava o segmento dos didáticos, incluindo também os paradidáticos, composto pela Saraiva (Atual), Abril (Ática e Scipione), FTD e Moderna. Esse grupo, em 1998, é o mais importante do setor, pois responsável por 54% do rendimento global, incluindo a parcela de 17% do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Em 1998, dos 369 milhões de livros produzidos, 244 milhões eram referentes a didáticos cujo segmento é o mais concentrado, pois possui menor número de editoras (CASSIANO, 2004, p.5). Elas também não pertenciam ao grupo de livros religiosos, formado pelas editoras: Vozes, Paulinas, Paulus, Quadrante e Sociedade Bíblica Brasileira. Esse segmento apresenta vantagens quanto à distribuição, pois os livros de espiritualidade são adquiridos em templos, igrejas, centros espíritas, lojinhas e grupos de estudo, por motivações diversas para a compra.

Do grupo das editoras posicionadas em último lugar, Gobal, Parma, Dimensão e Imago, somente esta última fazia parte do grupo de editoras que se destacam na venda de livros do segmento técnico-científico e profissional. Esse segmento inclui livros jurídicos, de medicina, informática etc. O grupo dessas editoras é constituído pela Forense, Revista dos Tribunais, Atlas, Campus, Melhoramentos, Guanabara Koogan (SAAB; GIMENEZ; RIBEIRO, 1999, p.13), Abril (Ática e Scipione), Brasiliense, FTD, José Olympio, Makron Books, Martins Fontes, Nobel e Saraiva (BNDES, 2000, p.20). Nesse segmento, concentra-se o problema da reprodução nas instituições de ensino superior. A sua produção é mais complexa, pois sazonal, esses livros precisam ser disponibilizados no início do ano letivo para os alunos. Entre os que compõem esse segmento, os jurídicos conferem margens de lucro mais elevadas, pois não é necessário pagar direito autoral para a publicação dos Códigos de lei.

A Saraiva apresentou, em 1998, uma receita líquida consolidada de R\$ 216 milhões nos segmentos de edição e livrarias, representando um crescimento de 27% em relação a 1997. Conforme BNDES (2000, p.21), seu lucro líquido atingiu R\$ 14 milhões, representando um retorno de 19% sobre o patrimônio líquido. No segmento editorial, até 1998, obteve receita operacional líquida de R\$ 98 milhões, sendo 50% proveniente dos livros didáticos. Trata-se de um grupo econômico de capital aberto que inclui a Livraria e Papelaria Saraiva e as editoras Saraiva e Atual. Até 1998, o grupo possuía 48% do total de suas ações divididos entre investidores institucionais, nacionais e estrangeiros. De seu capital social, 15% estava sob controle de investidores institucionais internacionais. Em 1993, vendeu 2,6% do capital da empresa, por US\$ 3 milhões ao *Internacional Financial Corporations – IFC*, órgão financeiro do Banco Mundial. Em 1998, o grupo percebeu uma receita operacional líquida de R\$ 111,9 milhões (SAAB; GIMENEZ; RIBEIRO, 1999, p.43).

A editora Global completou 35 anos em 2008. Sua produção inicial era voltada para livros de referência do pensamento socialista, destacando-se Marx, Engels, Lênin e os chamados “malditos” como Plínio Marcos e Adelaide Carraro. Atualmente, está sob a direção de Luiz Alves Júnior, um de seus fundadores. Em seu site (*vide: <http://www.globaleditora.com.br>*) afirma que sua diretoria e toda equipe concentram esforços na formação cultural do cidadão, publicando os mais conceituados autores de literatura em língua portuguesa, consagrados tanto no cenário nacional como internacional.

Em seu catálogo, a Global congrega autores como Cora Coralina, Câmara Cascudo, Gilberto Freyre, Ignácio de Loyola Brandão, Machado de Assis, Lygia Fagundes Telles, Ferreira Gullar, Edla Van Steen, Sábado Magaldi, Marcos Rey, Mario Quintana, entre outros. Em suas publicações para crianças e jovens, seu catálogo apresenta autores como Ruth Rocha,

Ana Maria Machado, Eva Furnari, Marina Colasanti, Edy Lima, Sidônio Muralha e João Carlos Marinho.

Em 2002, a preocupação com a seleção e produção de textos para o público infanto-juvenil possibilitou a participação no programa “Biblioteca em Minha Casa” do PNBE, produzindo especificamente para esse projeto, cinco títulos escolhidos com esmero e editados para atender aproximadamente três milhões de alunos do ensino fundamental. A editora já recebeu vários prêmios. Alguns da FNLIJ pela obras: *!Como los animales*, de Gabriela Brioschi; *A bruxinha atrapalhada* e *A bruxinha e o Godofredo*, de Eva Furnari; *A dança dos pica-paus*, *A revolta dos guardas-chuvas* e *A televisão da bicharada*, de Sidônio Muralha; *A flor do lado de lá*, de Roger Mello; *A grande aventura de Maria Fumaça*, de Ana Maria Machado; *A hora certa*, de Eliana Sabino; *A mais bela história do mundo*, de Fábio Lucas; *A moeda de ouro que um pato engoliu*, de Cora Coralina; e *A princesa de Bambuluá*, de Luís da Câmara Cascudo. Outros, da APCA pela melhor produção editorial de 2000 e pelas obras *Ofélia, a ovelha* e *Uma ideia toda azul*, de Marina Colasanti; *Sangue fresco*, de João Carlos Marinho (Prêmio Jabuti de 1983); e *Veia bailarina*, de Ignácio de Loyola Brandão. E outros, do MEC em parceria com a FNDE (Fundação nacional de Desenvolvimento da Educação) pelas obras *Balaio de gato*, de Mauricio Negro; *Doze reis e a moça no labirinto do vento* e *O menino que achou uma estrela*, de Marina Colasanti.

A Global publica, em parceria com a ALB, a *Revista Leitura: Teoria & Prática*. Trata-se de periódico nacional específico sobre leitura que, em 2007, comemorou 25 anos de serviços prestados ao desenvolvimento da leitura no território nacional. Entre os seus projetos atuais, está em construção uma coleção de livros sobre diferentes aspectos da leitura para atender às necessidades de atualização dos professores brasileiros. Também é parceira do Programa Crianças Criativas, criado por Gian Calvi e Lucila Martinez. Trata-se de um projeto multimídia voltado à Educação, cujos produtos (livros, CDs, vídeos, brinquedos e jogos) estimulam o lazer construtivo, o hábito da leitura e o desenvolvimento das potencialidades criativas. Esse programa desenvolve materiais educativos e de capacitação multimídia, visando: estimular a criatividade, as competências artísticas e a consciência ecológica; fornecer material sobre a proteção da infância e do adolescente para a prevenção da violência intrafamiliar, enfim para a educação dos pais (GLOBAL EDITORA: Parceiros, 2008).

Além dos projetos editoriais, a Global desenvolve outros ligados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), aceleração de alfabetização, capacitação de profissionais para trabalhar e formar bibliotecas. Para tanto, conta com parceiros como o Instituto Ayrton Senna, a ONG Ação Educativa, o Fundo de Assistência ao Trabalhador, o Ipece (Instituto de Pesquisas, Estudos,

Cultura e Educação) e a empresa WA-Corbi. Esse trabalho resultou na capacitação de aproximadamente 40 mil profissionais de ensino continuado nas áreas de bibliotecas públicas e escolares que, por sua vez, permitiu a viabilização da alfabetização de mais de 300 mil jovens e adultos de aproximadamente 1,3 mil municípios brasileiros.

A editora é a segunda maior exportadora de autores brasileiros publicados em língua espanhola, atendendo toda a América Latina, Caribe e Estados Unidos (GLOBAL EDITORA: Quem somos, 2008).

Conforme a CBL (2007, p.157), no 2º *Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, o executivo à frente da Global é um de seus fundadores: Luiz Alves Junior. Em seu catálogo aparecem obras de administração, economia e negócio, artes, lazer e desportos, autoajuda, psicologia, sexualidade, ciências naturais, biológicas, exatas, dicionários e obras de referência, educação, serviço social, esoterismo, ocultismo, generalidades, geografia e história, literatura infantil e juvenil, religião, reportagem, biografia, saúde e esportes. Nesse *Anuário*, em seu selo 1 consta a editora Gaia com catálogo semelhante ao da Global.

A editora Parma não consta no 2º *Anuário Brasileiro de Livros 2007/2008*, da CBL (2007), sobre ela podem ser obtidas somente informações provenientes do seu site (*vide*: <http://www.editoraparma.com.br>). Essa editora sucedeu a Obelisco e a Fulgor, situadas no Bairro do Bráz e da Barra Funda, ambas da família Fanelli, sua fundadora.

A produção da família teve início na década de 1950 em uma tipografia de 200m², onde o trabalho era executado por uma impressora Marinori, de 1920, e a composição em uma Intertype. Durante aproximadamente 20 anos, editou livros tipográficos, isso estendeu-se até meados dos anos 1970 com a chegada da máquina inglesa *Manm* bicolor que deu início à impressão *off-set*. Em 1983, a Editora Parma inaugurou sua sede própria em Cumbica, com dez mil metros quadrados, assim aumentou sua capacidade de produção. Desde então, importou, entre outras máquinas, impressoras planas e rotativas em quatro cores, e de última geração que permitem um processo de acabamento totalmente automatizado (EDITORIA PARMA, 2008). Pode-se notar que a Parma define-se mais como gráfica do que editora. Pelo seu site, não é possível conhecer seu catálogo.

A editora Imago foi criada, em 1967, para produzir a edição brasileira da coleção das obras psicológicas de Freud em uma época em que a psicanálise e a psicologia eram novidades neste país. Ao longo de mais de trinta anos de idade, a editora demonstrou vocação editorial no campo das ciências sociais e, especialmente, na área da psicologia e da psicanálise. Atualmente, seu fundo editorial é composto por aproximadamente 600 títulos (IMAGO EDITORA, 2008), que formam um perfil diversificado, estendendo-se por campos como o da psicologia e

psicanálise, alcançando literatura, crítica literária, poesia, história, estudos sobre a bíblia, literatura infantil, entre outros.

A Imago, em sua gráfica, dispõe de um bom processo de produção que contém equipamentos de composição eletrônica para livros, máquinas de impressão *off-set* e de acabamento da produção, além do apoio de uma rede de distribuição que alcança todo o país. Possui também uma estrutura ágil que lhe permite controlar desde a entrega do original pelo autor, passando pela produção, até a distribuição. Conforme o *2º Anuário Brasileiro de Livros 2007/2008*, da CBL (2007, p.165), o executivo que responde pela editora é Jayme Salomão. Seu catálogo contempla autoajuda, psicologia, sexualidade, publicidade, jornalismo, TV, cinema, dicionários e obras de referência, geografia e história, literatura em geral, religião, outras religiões, reportagem e biografia.

A editora Dimensão foi fundada em Belo Horizonte, em 1986. Iniciou suas atividades com duas funcionárias, além dos fundadores, e funcionava na Rua Salinas. Com o lançamento da coleção “O jogo das palavras”, contratou sete novos funcionários, entre eles; dois divulgadores. Nos anos subsequentes, já possuía 18 funcionários em atividade e ocupava mais cinco casas no bairro Santa Tereza, em Belo Horizonte. Em 1994, já com 26 funcionários, a editora mudou-se para um prédio próprio, no bairro Caiçara. Localizada, atualmente, neste prédio, possui vários departamentos entre eles: administrativo, financeiro, comercial, e de distribuição, produção, editorias de literatura e didático. Publica também a revista *Presença Pedagógica* possui uma equipe externa de funcionários para oferecer atendimento personalizado a educadores e clientes. Conforme seu site (*vide: <http://www.editoradimensao.com.br>*), a diretora presidente e editora geral é Zélia Almeida. (EDITORA DIMENSÃO: Quem Somos, 2008). De acordo com a CBL (2007, p.127), em seu *2º Anuário Brasileiro de Livros 2007/2008*, o executivo que responde pela editora é Gilberto Gusmão de Andrade. Seu catálogo contempla didáticos, paradidáticos, dicionários, literatura em geral e obras infantis e juvenis.

A Cultrix constituiu-se, em 1955, sob a direção de Edgard Cavalheiro, como uma companhia subsidiária da Empresa Editora “O Pensamento”. Cavalheiro, que havia sido despedido em 1953 de modo abrupto da Globo, pôde como gerente da Cultrix aproveitar-se das experiências adquiridas no emprego anterior para introduzir nesta uma série de traduções literárias (HALLEWELL, 1985, p.256).

Cavalheiro já acumulava uma vasta experiência, pois trabalhara também na Livraria Martins Editora, deixando este emprego, em 1943, para se tornar representante da Globo, em São Paulo. Embora Nelson Werneck Sodré o tenha advertido de que a Globo sobrepunha questões comerciais sobre as culturais, Edgard mostrou-se fascinado pela editora que, na época,

era uma das maiores do país, com uma produção de mais de cem títulos por ano (HALLEWELL, 1985, p.324).

A editora “O Pensamento” foi criada, em 1907, por Antônio Olívio Rodrigues com seu enfoque em obras de ocultismo (Allan Kardec, Vivekananda, Blavatsky, Mulford etc.). Em 1943, sob a direção de Diaulas Riedel, ampliou seu repertório de publicações. No início da década de 1950, adotou o acrônimo EDIPE para suas publicações não ocultistas. Em 1957, produzia três milhões de exemplares por ano e possuía um quadro de 150 funcionários.

O objetivo inicial da Cultrix era editar textos literários, especialmente clássicos brasileiros e obras de história do Brasil, história e teoria literárias, linguística, comunicação e cibernética em séries. Posteriormente, outras obras científicas e técnicas também foram publicadas.

A primeira Bienal Internacional do Livro de São Paulo conferiu, em 1970, a medalha de ouro para a Cultrix pela obra de Aldemir Martins, primeiro volume da série “Mestres do desenho”, composta por um álbum de desenhos, gravuras e trabalhos em *silk screen*. Conforme Hallewell (1985, p.257), desde a década de 1930, toda produção do grupo EDIPE tem sido feita em suas próprias oficinas gráficas. Além disso, a gráfica também atende a outras diversas editoras.

Atualmente, a Pensamento e a Cultrix aparecem juntas, sob a forma de um nome composto Pensamento-Cultrix, tanto no site (*vide: <http://www.pensamento-cultrix.com.br>*) quanto no 2º *Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, da CBL. Entretanto, destina-se o selo 1 à Cultrix, que contempla em seu catálogo: autoajuda, economia e negócios, dicionários, obras de referência, literatura, didáticos, religião etc.; e o selo 2, à Pensamento, com esoterismo, espiritualidade, ocultismo, sexualidade, religião etc. O executivo à frente de ambas é Ricardo Riedel que ocupa o cargo de Diretor-presidente (CBL, 2007, p.228).

3. Total de editoras na modalidade 3 de leitura

Inclui-se nessa modalidade de leitura, a Melhoramentos que, embora não ocupe os três primeiros lugares no *ranking* das catalogações dos alunos no “passaporte do leitor”, apresenta expressivo posicionamento de mercado e marcou o tempo com sua produção na intersecção entre campos cultural e de bens simbólicos.

Essa editora foi idealizada como uma empreiteira de obras públicas, em 1877. Entretanto, foi constituída formalmente em nove de setembro de 1890 para a fabricação de papel. Somente em 1915, a parte editorial teve início como firma independente, denominada Weiszflog Irmãos.

Em 1921, houve a fusão das duas empresas quando o diretor Alfredo Weiszflog assumiu o controle das fábricas de papel (HALLEWELL, 1985, p.257).

Em 1967, seu capital mais as reservas totalizavam 32,8 milhões de cruzeiros novos e seu lucro líquido foi de 9,6 milhões. Nesse mesmo ano produziu 7.416.000 exemplares e 391 títulos, 38 em primeira edição. Em 1971, a Companhia Melhoramentos de São Paulo foi classificada como a 145ª entre as 500 maiores empresas do Brasil. Até 1980, era um enorme conglomerado, além de ser uma das maiores indústrias de papel do país, posicionava-se como a segunda em tamanho no negócio de livros. Sua atuação no mercado revela uma preocupação com o meio ambiente, pois tem início no reflorestamento, passando pela produção de polpa, até a oferta de inúmeros produtos e atividades relacionadas a papel, inclusive papelaria, variados trabalhos gráficos e a atividade editorial. Em 1979, produziu 150 novas edições. A empresa possui um imenso parque gráfico, utilizado por outras editoras.

Seu catálogo, segundo a CBL (2007, p.197), no *2º Anuário Brasileiro do Livro 2007/2008*, inclui artes, lazer e desportos, autoajuda, psicologia, sexualidade, dicionários e obras de referência, educação, ensino de línguas, geografia e história, literatura infantil e juvenil, além de literatura em geral e paradidáticos. Contudo, o centro da produção da Melhoramentos recai sobre a literatura infanto-juvenil e os livros didáticos. Em 1980, eles responderam por dois terços da produção total em títulos. Essa concentração remonta às suas origens quando, em 1915, a Weiszflog Irmãos publicou *O patinho feio*, de Hans C. Andersen, ilustrado por Francisco Richter. O primeiro gerente da Weiszflog, Arnaldo de Oliveira Barreto, deu sequência a esse tipo de produção, ofertando às crianças leitoras uma extensa linha de linhos infantis coloridos, reunidos na Coleção Biblioteca Infantil. O executivo que responde, atualmente, pela Melhoramentos é Breno Lerner (CBL, 2007, p.197)