

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIO PANCRACIO VALIM

**Mito, Arte e Educação: o imaginário em Harry Potter**

São Paulo  
2014

JULIO PANCRACIO VALIM

**Mito, Arte e Educação: o imaginário em Harry Potter**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Cultura, Organização e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rogério de Almeida.

São Paulo  
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Valim, Julio Pancrácio.

Mito, Arte e Educação: o imaginário em Harry Potter / Julio Pancrácio Valim; Orientador: Rogério de Almeida. São Paulo, 2014.  
100 f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Cultura, Organização e Educação.

Nome: VALIM, Julio Pancrácio

Título: Mito, Arte e Educação: o imaginário em Harry Potter

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

### Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todas as pessoas que encontrei pelo caminho e, direta ou indiretamente, acompanharam os processos vividos durante esta pesquisa, participaram na trajetória de minha formação e compartilharam fantasias e silêncios.

*Então, meu coração também pode crescer.*

Carlos Drummond de Andrade

*Mundo grande.*

## RESUMO

VALIM, J. P. Mito, Arte e Educação: o imaginário em Harry Potter. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Os aspectos próprios aos processos de formação pessoal acontecem, também, em âmbito escolar, entretanto, são mobilizados por instâncias que extrapolam as práticas educativas institucionalizadas. Fundamentados em uma reflexão filosófica sobre as distintas concepções pedagógicas que se articulam em torno de diferentes compreensões da condição humana, procuramos, dessa maneira, articular a função da arte na formulação de conhecimentos aos saberes adquiridos por meio da experimentação do mito. Para tanto, valemo-nos de uma abordagem antropológica do imaginário e seus processos criativos, inspirada no pensamento de Gilbert Durand, cuja configuração nos apresenta os símbolos como uma estrutura sintética, intermediadora das pulsões subjetivas e intimações cósmico sociais, operantes na apreensão criativa de uma determinada realidade, revelando o desenrolar dos trajetos formativos enraizados nos campos da cultura e evidenciando o potencial pedagógico das narrativas ficcionais. Dessa maneira, focalizando os elementos sensíveis envolvidos na prática da educação, concebida em sua realização estética, como propõe Duarte Júnior, elaboramos uma leitura mitohermenêutica de Harry Potter, isto é, uma interpretação dos símbolos dinamizados pela trama mitológica. Este método de leitura foi adotado a fim de darmos forma ao imaginário constituído em torno da saga, delinear uma de suas possíveis significações simbólicas e apontar, junto ao percurso do herói, as transformações existenciais que acompanham a passagem da vivência egocentrada à experiência comunitária.

Palavras-chave: arte-educação; mitologia; imaginário; Harry Potter.

## ABSTRACT

VALIM, J. P. Myth, Art and Education: the imaginary in Harry Potter. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

The typical aspects of a personal make-up in progress also occur in the school setting, however, are mobilized by instances that go beyond the institutionalized educational practices. Grounded in a philosophical reflection on the different pedagogical concepts that are articulated around different understandings of the human condition, we seek in this way to articulate the role of art in the formulation of knowledge to wisdom acquired through experimentation myth. For this, we make use of an anthropological approach to the creative imagination and their creative processes, inspired by the thought of Gilbert Durand, whose configuration presents the symbols as a synthetic carrier, mediator of subjective social instincts and cosmic orders, operative in the apprehension of a reality, revealing the development of formative paths rooted in the fields of culture and highlighting the pedagogical potential of fictional narratives. Thus, focusing on the sensitive elements involved in the practice of education, conceived in its aesthetic accomplishment, as proposed by Duarte, Jr., developed a *mitohermenêutica reading* on Harry Potter, that is, an interpretation of the mythological symbols streamlined plot. This reading method was adopted in order to give way to the imaginary constituted around the exploit, an outline of their possible symbolic meanings and pointing along the path of the hero, the existential transformations that accompany the transition from self-centered to community living experience.

Keywords: art education; mythology; imaginary; Harry Potter.



## SUMÁRIO

Introdução .....	9
CAP. I - Entre a arte e a educação: processos formativos e experiências estéticas. ....	20
CAP. II - Mitohermenêutica de Harry Potter: um sentido para a imaginação. ....	41
CAP. III – Da filosofia ao mito: aproximações. ....	65
Finais .....	91
Referências Bibliográficas .....	96

## Introdução

Imagine uma pessoa comum. Além disso, que ela tenha motivos de sobra para maldizer a vida: órfã, franzina, pouco respeitada... nenhum talento aparente. Seria de esperar que não tivesse grandes sonhos, nem alimentasse muitas expectativas futuras, além da certeza de levar adiante sua vida monótona, tediosa, corriqueira, já que, por certo, o destino lhe esquecerá: nada de acontecimentos fantásticos, aventuras ou realizações nobres, situações reservadas somente aos heróis. Imagine, ainda, para piorar, que sua sina repentinamente lhe lançasse no meio de uma confusão onde sua vida estivesse em risco, obrigando-a a todo tempo escolher uma direção a seguir. Mesmo envolvida nessas condições terríveis haveria esperanças de uma outra maneira de viver? E será que nos surpreendíamos se notássemos em cada decisão tomada, essa pessoa se transformando, tornando-se mesmo uma heroína? Pois um personagem semelhante, que cresceu sob humilhações dos poucos familiares que conhecia, morando, por caridade, em um armário sob a escada da residência dos tios, tornou-se um dos mais importantes bruxos ao derrotar o senhor das trevas, Lorde Voldemort. Algo aparentemente impossível? Esta é uma longa estória...

Uma longa estória, bastante conhecida e cujo desfecho já é sabido, apesar disso, guardaria ainda algum interesse? Por certo que sim, desde que encontremos uma maneira de manter viva nossa curiosidade ao acompanhar a trajetória de Harry. Façamos o seguinte: ao

olhar seu percurso esqueçamos um pouco daquela aura do herói, com seus grandiosos desafios e batalhas, e voltemos nossa atenção aos pequenos acontecimentos que conduzem seus passos e dão forma a sua trajetória, todo o processo de amadurecimento pelo qual passou até tornar-se um grande bruxo. Talvez, com isso, não enxergássemos mais um imponente herói, pois lhe restaria apenas realizações habituais, fazeres ordinários, aquelas situações menores que todos vivem e com as quais convivemos. Mas ante à complexidade dos viveres e das escolhas que nos formam e transformam, enfrentá-las, a modelar o próprio destino, não seria já uma admirável façanha? Acompanharemos desta maneira, então, os passos de Harry, não o esplêndido herói, mas o garoto comum, que sendo o realizador de nobres feitos é, também, o protagonista de uma epopeia cotidiana, triunfando sobre aqueles acontecimentos corriqueiros que repentinamente ocorrem e nos intimam a lapidar nossos pensamentos, sentimentos, ações, nossa humanidade. A questão assim colocada tem, portanto, a intenção de compreender o fenômeno que envolve a saga de Harry Potter numa perspectiva particular, cuja preocupação em não reduzi-la a uma simples narrativa infantil, ou uma aventura juvenil, ou uma estereotipada estória de super-herói, nos convida a mergulhar nas águas sombrias que conduzem nosso personagem às situações em que se mete e às atitudes que toma. Numa só palavra, mergulhamos na estória de Harry em busca da sua força mitológica, arrebatados pela inegável ressonância simbólica ali presente e as enigmáticas sensações por ela provocadas, deixando jorrar dos recônditos da nossa sensibilidade cada epifania experimentada nesse encontro que, por sorte, inundará nosso universo com outros sentidos.

A proposta desta dissertação é, deste modo, nos enveredarmos pelos vestígios mitológicos da trama criada por J.K. Rowling nas aventuras de Harry Potter, a fim de saborearmos os significados profundos que conduzem a estória. Para tanto, caminharemos pelo universo simbólico da narrativa experimentando suas vibrações, deixando que elas reverberem em nós e nos revelem alguns dos seus sentidos latentes, plenamente captáveis embora pouco

explicáveis. Por isso, não nos colocaremos numa abordagem áspera a fim de explicar os seus sentidos patentes, supostos, implícitos ou ocultos, apenas descreveremos, à nossa maneira, uma interpretação possível, porque vivida, das mensagens que pairam pelo universo do jovem bruxo; em outras palavras, não nos valeremos de uma metodologia prévia de análise para fundamentar uma interpretação da obra, mas de um estilo de leitura, um modo interpretativo melhor acomodado à estrutura dinâmica dos mitos, isto é, uma leitura mitohermenêutica, um “trabalho filosófico de interpretação simbólica, de cunho antropológico, que pretende compreender as obras da cultura e das artes a partir dos vestígios (*vestigium*) – traços míticos e arquetipais – captados através do arranjo narrativo de suas imagens e símbolos” (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012, p. 118-119).

Seria, então, Harry Potter, um mito? Essa foi a suspeita que mobilizou toda esta pesquisa, e há boas razões para tê-la, pois sabemos que os mitos acompanham a humanidade desde tempos imemoriais. Em toda sociedade, independente da época ou da localização, é possível encontrar narrativas sagradas que contam sobre a origem da comunidade, os motivos dos nomes, as causas dos acontecimentos, as ocorrências do além mundo, etc.; e esse aparecimento do mito, em toda cultura, atíça nossa curiosidade por entender os motivos de sua recorrência. Mais que isso, não são poucos os estudiosos do tema a demonstrar as importantes funções que a narrativa mítica desempenha na dinâmica, organização e fruição das experiências individuais e comunitárias, entre eles Almeida (2011), Almeida & Ferreira Santos (2012), Campbell (1991, 2007), Cassirer (2012), Durand (1998, 2002), Eliade (1987, 2002, 2011), Ferreira Santos (2010), Morin (1973). Parece, pois, que os mitos estão enraizados nos mais remotos territórios da nossa humanidade, pelo que não seria exagerado supor que as mitologias não são somente estórias desprezíveis, mas um recurso fundamental de toda cultura.

Movidas pela mesma curiosidade, muitas investigações tentaram decifrar o mito analisando-o sob vieses naturalista, historicista, animista, antropológico, sociológico,

psicológico, filosófico, literário, entre outros. Em meio a essas abordagens estão os trabalhos de Joseph Campbell, cuja peculiaridade consiste na generalidade, ou não-filiação estrita a nenhuma dessas correntes. Uma sua contribuição importante foi a diferenciação dos mitos em duas espécies, sendo uma aquela que abrange as narrativas que relacionam o homem “com sua própria natureza e com o mundo natural” e a outra, “uma mitologia estritamente sociológica, que liga você a uma sociedade em particular” (CAMPBELL, 1990, p.24-25), e nessa generalização teórica já podemos notar duas grandes vertentes de ação mitológica: estimular pensamentos sobre questões existenciais, que extrapolam determinações localizadas e apontam para experiências universais, e estabelecer vínculos locais, que proporcionam vivências circunscritas às características de uma tribo, uma etnia e uma região. Além destes apontamentos introdutórios, todavia, Campbell nos indica de modo esquemático e mais específico, quatro aspectos próprios às narrativa míticas e suas funções, classificadas como mística, cosmológica, sociológica e pedagógica. Em linhas gerais, a função mística diz respeito à revelação do mistério da existência e do espanto dela decorrente. A cosmológica coloca o homem em contato com as formas da existência no universo, ao expor questionamentos e interpretações sobre a dinâmica da natureza ou do cosmo. A terceira função assumida pelo mito é sociológica, cuja apreensão exerce o papel de suporte e validação de determinada ordem social. Por fim, os mitos ainda desempenham uma função pedagógica, pois ensinam diferentes maneiras de se viver a vida humana, sob qualquer circunstância (CAMPBELL, 1990, p.32).

A despeito do tipo de conteúdo e do sentido presentes na narrativa mitológica, a partir dessas considerações é possível observar o papel fundamental que as mitologias vêm desempenhando na existência humana, uma vez que ela orienta, direta ou indiretamente, o processo de significação das experiências individuais, tanto quanto as vivências coletivas, e assim se apresenta como meio de expressão de conhecimentos ancestrais profundos, imprescindíveis aos processos de formulação de sentidos. Porém, em meio a esse exame das

funções míticas, nossas observações ainda não contaram de onde vem essa nossa necessidade dos mitos e, por isso, paira uma dúvida sobre qual a fonte da sua formulação, ou seja, onde são criados os mitos. Uma alternativa de compreensão dessa questão se pôs a examinar, numa perspectiva antropológica, um domínio riquíssimo, mas não muito creditado até o século XX, a imaginação. Nessas investigações, aos poucos, foi sendo constatado que o imaginário era exatamente a instância produtora de todo pensamento e que as atividades da imaginação, por meio da mobilização de imagens, eram o fundamento em operação nas formulações míticas, mas também nas artísticas, religiosas e científicas.

Se a mitologia sempre se fará presente em qualquer sociedade, haja vista que ela é uma das formas de expressão da nossa imaginação, em relação aos estímulos do mundo em que vivemos, portanto, quais seriam nossos mitos atuais? Onde eles estariam? Por onde procurar? Nessa primeira pista encontraremos uma orientação.

No tocante a este nível imediato de vida e estrutura, os mitos oferecem modelos de vida. Mas os modelos têm de ser adaptados ao tempo que você está vivendo; acontece que o nosso tempo mudou tão depressa que o que era aceitável há cinquenta anos não o é mais, hoje. As virtudes do passado são os vícios de hoje. E muito do que se julgava serem os vícios do passado são as necessidades de hoje. A ordem moral tem de se harmonizar com as necessidades morais da vida real, no tempo, aqui e agora (CAMPBELL, 1990, p.13).

Talvez essa pista tenha apenas complicado nossa busca, pois não nos parece evidente alguma ordem moral de nosso tempo. Ou há? Na intenção de pensar sobre esta questão muitos pensadores se empenharam, sob variados vieses, em formular suas hipóteses que, todavia, pela própria qualidade do tema, claramente não pretendem respondê-la, senão que lançar olhares particulares sobre o tema. A esta nossa reflexão, basta uma apreensão geral de que as transformações culturais têm ocorrido vertiginosamente, a ponto deste nosso século possuir já

características muito próprias que o diferenciam mesmo do recente e multifacetado século XX; entretanto, a rapidez com que ocorrem essas mudanças revela também o fenômeno moderno da constante dissolução das grandes narrativas, totalizantes, conforme ao qual o crepúsculo dos antigos ídolos cede espaço à formação de uma diversidade de tribos, cujo prazer da comunhão de um mesmo ideal reúne dezenas ou milhões de membros. Parece, portanto, não haver uma única moral de nossa época, senão que uma pluralidade de moralidades edificadas sobre uma incontável gama de valores, em torno das quais se desenrolam as experiências individuais e as coletivas. Por isso, muitas vezes nos parecem insensatas, incompreensíveis e inexplicáveis algumas formas de conduta ou conjunto de ideias daqueles que para nós são tidos por alienígenas, não porque possuem uma natureza extraterrestre, é claro, mas porque não compartilham do universo de nossos valores. A questão da mitologia atual, sob essas constatações, fica, então, melhor colocada da seguinte maneira: não haveria uma pluralidade de fragmentos mitológicos espalhados pelo multifacetado universo da cultura, sobre os quais as diferentes tribos procuram dar significado para suas diversificadas vivências? Esta é, enfim, a diretriz de reflexão adotada nessa pesquisa, à medida que confere às expressões, a princípio, estranhas, a dignidade de manifestações demasiadamente humanas:

O que antes de mais nada nos interessa é captar o sentido dessas estranhas formas de conduta, compreender a causa e a justificação desses excessos. Compreendê-las equivale a reconhecê-las como fenômenos humanos, fenômenos de cultura, criação do espírito – e não como irrupção patológica de instintos, bestialidade ou infantilidade. Não há outra alternativa: ou nos esforçamos por negar, minimizar ou esquecer tais excessos, considerando-os casos isolados de “selvageria” destinados ao total desaparecimento depois que as tribos se tiverem “civilizado”, ou fazemos o necessário esforço para compreender os antecedentes míticos que explicam e justificam tais excessos, conferindo-lhes um valor religioso (ELIADE, 1998, p.27).

Religioso? Sim, como vimos anteriormente, os mitos desempenham a função de nos situar em

relação ao cosmo ou universo que vivemos, por meio do sentido que expressa, e o sentimento de pertença a uma tribo, o compartilhamento de ideais e a realização ritual de atividades comuns funcionam como um marco em relação ao qual significamos nossas experiências, isto é, atribuímos a elas valorações que estão além ou aquém delas mesmas, a (re)criamos em valores nossos. Dessa forma, conferir um valor religioso à estória de Harry Potter será descobrir o que nela há de mitológico e, com isso, compreender como ela pode (re)significar a maneira como uma pessoa vive em relação a seu mundo, em suma, descobrir como as aventuras do jovem bruxo atuam em um processo de formação autogerido e coletivamente gerado.

A mitologia, então, é capaz de educar? Em vista das reflexões que nos trouxeram até aqui, temos convicção de que os mitos estão intimamente aliados aos processos educacionais, que acontecem das mais variadas formas e em meio a imprevisíveis contextos. Nossa pesquisa sobre educação, assim, explora o tema naquilo que ele porta de sensibilidade, isto é, nos prestamos a tatear e perceber o potencial pedagógico dos mitos por um viés estético, pois acreditamos que a fruição desinteressada das ideias que circulam pelos inumeráveis caminhos da cultura desempenham um papel crucial na formação pessoal. E isto a que aqui chamamos “ideias” de maneira generalizada são, na verdade, um conjunto de significados, valores e sentimentos, manifestações de sentidos concretizadas em algumas formas expressáveis e compreensíveis. Assim, notamos que os mitos, enquanto forma expressiva na qual estão sintetizados diversos sentidos, estão desde sempre guardados pelas obras da cultura, disseminadas sob os variados formatos projetados pela inspiração artística; de tal modo,

Os valores fundamentais de uma sociedade são conservados e transmitidos sob a forma de apólogos, fábulas, literaturas, museus, jogos. É assim que, por exemplo, a literatura de histórias em quadrinhos veste o arquétipo da luta com as roupagens histórica e cultural dos heróis de seu tempo, passando-se de Bufalo Bill e Olho de Falcão, no Velho Oeste americano, para Darth Vader e Luke Skywalker, na saga cinematográfica “Jornada nas Estrelas”, sem que se



mude, em essência, a luta do bem contra o mal. De uma geração a outra, transformam-se os cenários, mas não o que é do domínio arquetipal (TEIXEIRA & ARAÚJO, 2011, p.79).

Harry Potter, sendo também obra artística, evidentemente não foge a esse estatuto mítico da ficção, preservando, na sua disputa com Voldemort, a perpétua luta entre bem e mal, atualizada em um ambiente escolar de um universo mágico. Entretanto, podemos notar na trama outras estruturas aparentemente recorrentes, como, por exemplo, uma série de situações que reelaboram uma situação de provação, cujo personagem é intimado a tomar uma decisão e escolher por qual caminho seguir; e talvez haja, ainda, outras imagens bastante comuns. Logo, como saberemos quais outros elementos povoam esse “domínio arquetipal”? A pista que temos nessa procura nos orienta a transitar pela saga tendo em mente que, embora o universo de Harry seja singular,

(...) assim como não existe um só indivíduo tão diferenciado, que tenha chegado à singularidade absoluta, assim também não existe criação individual de caráter absolutamente único. Do mesmo modo que os sonhos são constituídos de um material preponderantemente coletivo, assim também na mitologia e no folclore dos diversos povos certos temas se repetem de forma quase idêntica. A estes temas dei o nome de *arquétipos*, designação com a qual indico certas formas e imagens de natureza coletiva, que surgem por toda parte como elementos constitutivos dos mitos e ao mesmo tempo como produtos autóctones individuais de origem inconsciente (JUNG, 1978, p.55).

Portanto, se os arquétipos são, de maneira simplificada, aquelas imagens fortes que nos intrigam, impressionam e comovem, enquanto somos sutilmente cativados pelo universo dinâmico da simbologia trazida pelo mito, nessa nossa excursão pela trama nos valeremos de alguns equipamentos teóricos, contudo, deveremos nos guiar pela certa intuição; e nessa expedição, a experimentação das formas comuns, imagens ancestralmente herdadas, que se movimentam pelas profundezas das obras artísticas e nos arrebatam pelas veredas dos sentidos,

rastrearão um dos possíveis caminhos de transformação pessoal – uma maneira de realização educativa. A mitologia, em suma, educa, no entanto se dissemina por meio das mais variadas expressões artísticas; por isso, delimitando melhor os ideais pedagógicos norteadores dessas reflexões, divagaremos no mito Harry Potter em meio aos caminhos traçados pela arte-educação.

A escolha que fizemos pela arte-educação tem seus motivos, entre outros, no fato de ela apresentar uma visão pedagógica que contempla as complexas e variadas dimensões da existência humana, ao propor uma educação gestada em meio a fruições artísticas, produtivas e/ou receptivas. Assim, nos filiamos a um ideário educacional voltado antes ao estímulo da criatividade e à vitalização da sensibilidade que à concretização de produtos ou a promoção de resultados, pois acreditamos que todas essas benesses decorrem de “... uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram”, cuja realização depende visceralmente do “... processo pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo à sua volta” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.73), a partir dos sentidos vividos nos campos da arte, aprendidos através de experiências estéticas. Por isso, neste trabalho, em resumo, por meio da fruição das simbologias mobilizadas pela mitológica aventura de Harry Potter, interpretamos alguns de seus possíveis significados a fim de dar forma a um sentido revelado pela saga e, deste modo, esperamos ter realizado uma reflexão sobre educação a tratando de maneira viva, isto é, não restringido o aprendizado a um universo escolar pretensamente separado do mundo da cultura, uma vez que “a Educação não pode ser pensada senão interagindo com o universo de conhecimento que a cerca e do qual ela faz parte” (GARCIA,1995, p.64). E se tivemos êxito nessa nossa expedição, talvez tenhamos descoberto uma trajetória de formação nova para a geração Harry Potter e secular para a humanidade.

Experimentarmos a simbologia de Harry Potter, portanto, será a nossa maneira de compreendermos alguns aspectos participantes do processo educacional das gerações atuais, enriquecendo, assim, nosso conhecimento sobre esses procedimentos não-escolares que constituem domínios educativos, informais, porém, não menos importantes às jornadas individuais, nas quais a vida produz suas significações, possibilidades, expectativas, criações, questionamentos, ações e outras manifestações humanas concretizadas na existência de pessoas navegando por um cenário em constante transformação. Para tanto, organizamos esta dissertação em três capítulos, cujas reflexões se intercalam e complementam ao perpassarem por entre temas da Arte-educação, da Mitologia e da Filosofia. Dessa maneira, no primeiro capítulo, nos empenhamos em realizar uma reflexão acerca do tema central desta pesquisa, a educação, porém, seguindo o brilho deslumbrante da arte, a nos revelar, entre campos, lugares pouco apreciados das ciências, das relações interpessoais, dos processos educacionais, das trajetórias de formação individual, em suma, de nós mesmos. Ali, então, caminharemos pelas veredas da arte-educação, essa proposta pedagógica que curiosamente se caracteriza pelo fato de propor não propondo, ou melhor, de propor a revalorização de aspectos demasiado humanos a partir da realização de atividades cujo objetivo e sucesso reside na inexistência de um caminho a ser seguido ou de um ponto final a ser alcançado. Todavia, deixamos de antemão uma ressalva: por esse passeio, corremos o saudável risco de lançarmos mão de algumas convicções, talvez desgastadas, e com sorte, aprender a desaprender.

Num segundo momento, percorreremos os domínios da ficção. A princípio, adentramos com cautela, tentando captar, sob a delgada iluminação de nossas reflexões, os meandros dessa fantástica criação, todavia, após cruzar o tênue limiar entre a ficção pensada e a ficção vivida, nos deixamos levar pelas tão seguras quanto enigmáticas trilhas da imaginação, guiados pela sensibilidade, e, do encantamento experimentado nessa travessia, demos corpo aos sentimentos

vividos em nossa experiência com Harry Potter, por meio da realização de uma leitura mitohermenêutica.

Por fim, no terceiro capítulo, realizaremos uma breve crítica de algumas ideias envolvidas nas teorizações de cunho filosófico idealista e materialista, a fim de evidenciar a articulação entre elas e as consequências desse modelo para os ideais esquizoides de uma cindida e parcial condição humana, para, num momento seguinte, trazer à tona a concepção integral da natureza humana operante na ideia de “trajeto antropológico” e a consonância deste à proposta de uma educação integradora de imaginação, sentimento e razão, realizada pelos mitos e promovida pelas artes. Dessa maneira, transitando por entre alguns aspectos básicos das reflexões pedagógicas, tentamos aproximar e expandir nosso olhar, argumentando em favor da arte-educação e da mitologia, como instâncias reciprocamente formativas, na medida em que elas favorecem uma formação pessoal integral, e também, a nosso modo, reapresentar caminhos de uma educação ao mesmo tempo autônoma e coletiva, pois realizada nas divagações que se personalizam entre tantas experiências comunitárias, cujos frutos revelam existências singulares, com uma comum destinação.

## Capítulo I

Entre a arte e a educação: processos formativos e experiências estéticas.

Que me ensinavam essas aulas  
de solidão  
entre coisas da natureza  
e do homem?

Ferreira Gullar  
*Poema Sujo.*

“Você gosta de arte? Acredita que ela é importante? Por quê?” Diante de questões como essas, dificilmente encontraríamos alguém que negasse uma mínima simpatia pela arte, ou negligenciasse o seu valor e, no entanto, quando paramos para pensar sobre os motivos dessa afeição encontramos no lugar de uma resposta certa, um vazio, uma contraditória sensação de saber quais as razões do próprio gosto, sem, entretanto, conseguir explicá-las. O universo da arte é mesmo estranho, incerto, misterioso, talvez porque nele seja impossível caminhar tendo somente pensamentos lógicos como guia; no momento em que assisto a filmes, peças, danças, ouço músicas, vejo quadros, esculturas, instalações, parece até que ali quase não há vestígios de raciocínios, já que, enquanto estamos em sintonia com a obra de arte, somos arrebatados pelas emoções, conduzidos pelas enigmáticas trilhas dos sentimentos. Os campos da arte são mesmo movidos pela sensibilidade. À parte nosso gosto pelas expressões artísticas, todavia, enveredamos pelos caminhos da educação, sem com isso abrir mão do interesse pelos exercícios da sensibilidade e, nesse caso, precisaremos de um pensamento que concilie arte e educação. A solução desse impasse soa simples e um tanto óbvia, embora o conjunto das ideias

que fluem pelo campo da arte-educação seja bastante diversificado, traçando entre multicoloridos temas e distintas abordagens a complexa beleza de uma fina estampa.

Por entre os incontáveis mundos da arte escolhemos aquele criado pela série cinematográfica de Harry Potter, inspirada nos livros da inglesa J.K. Rowling e, nesse contexto, avistamos nossa primeira pista de investigação na seguinte questão: assistir aos filmes do jovem bruxo seria algo instrutivo? Poderíamos dizer que acompanhar as aventuras de Harry é uma atividade educativa, que traz algum aprendizado? E se acaso a resposta é afirmativa, como e por que isso acontece? Ao que parece, aqueles que acompanharam a série têm suficiente certeza sobre aprendizados vividos no decorrer da estória, ainda que, por quaisquer motivos, se resista ou ignore essa constatação. Mas então, como isso acontece? Por quê?

Se pretendemos, então, pensar um pouco sobre educação estamos, sem dúvidas, à procura de algo que está sendo ensinado e aprendido, dois pontos complementares da ideia de ensino. Porém, ao invés de entrar nessa questão já em meio a um debate abstrato, antes, desfrutemos um pouco das aprazíveis desrazões da imaginação. Imagine uma educação que não tivesse a intenção de ensinar nada, mas, mesmo assim, fosse ainda necessária, como uma espécie de educação sem finalidade – um ensino obrigatório para aquisição de nenhum conhecimento. Educação que não ensina – essa proposta não parece ter o menor sentido! Tentemos, então, afinar essa ideia: uma educação que não se empenha em ensinar nada porque tem como objetivo somente criar condições para que as pessoas conheçam melhor a si mesmas e cuja tarefa consistisse, primordialmente, na dedicação do tempo à construção dos próprios valores e dos sentidos da própria existência; uma educação que apostasse suas fichas na curiosidade, no interesse, na criatividade e na vivacidade, acreditando que o domínio de um conjunto de informações, de competências, de habilidades, do raciocínio lógico, de múltiplas modalidades de inteligência e tantos outros benefícios planejados, são secundários e jamais se desenvolverão

por meio da aplicação de um projeto alienígena, que desrespeite as experiências e sentimentos pessoais.

Imersos que estamos em ideias um tanto opostas a essas, é difícil imaginar algo assim, tão diferente de grande parte das nossas próprias experiências educacionais, mas insistamos nesse pensamento, seguindo por um caminho mais familiar: tentemos pensar como aconteceu nossa própria educação, o que de outra maneira equivale a lembrar “aquelas coisas que fui aprendendo e me tornou aquilo que hoje sou”. Nessa procura, cedo ou tarde nos depararemos com os sentidos que construímos para nossas vidas, o conjunto de valores e crenças que nos movem, e assim descobriremos ações cotidianas impulsionadas por ideais de sucesso, de êxito, de vitória, por exemplo, ou pela busca por eficiência, exatidão, resolução, ou pela perseguição da verdade, da pureza, da perfeição, da felicidade, da alegria, do gozo, ou ainda pelo exercício da solidariedade, da cidadania, da convivência; e isso, pois, embora haja inúmeras motivações para aquilo que fazemos do mundo e de nós mesmos, o certo é que nada faríamos sem motivo algum. Nesse ponto da caminhada, nossa curiosidade não deixa de indagar como conhecemos esses valores e crenças e de que modo aderimos a eles, e logo podemos lembrar das várias experiências marcantes pela vida e de como muitas daquelas informações ouvidas nas salas de aula talvez pouco tenham participado na formação daquilo que hoje somos, embora possam, ao mesmo tempo, ter sido imprescindíveis àquilo que nos tornamos. Isso pode até soar estranho a alguns ouvidos, mas se torna um pouco mais compreensível se observarmos que as informações recebidas ao longo da vida de uma pessoa obviamente participam do seu processo formativo, sem, no entanto, determinarem sua personalidade nem lhe dar uma determinada forma, já que a questão fundamental dos processos de formação pessoais não reside no mero acesso à informação, tampouco na sua quantidade, senão que na maneira como ela é recebida, na qualidade desse contato entre alguém e a informação recebida, em suma, no sentido gerado pela pessoa a partir do dado experimentado. Por isso, rememorando nossas trajetórias com mais

cuidado, perceberemos que grande parte da nossa própria educação foi acontecendo, e ainda ocorre, em meio às situações cotidianas, em todo tipo de espaço e em momentos inesperados – na admiração do gesto cuidadoso de um colega, no reconhecimento de um afeto, na ansiedade do dia de aniversário, do exame final, da entrevista de emprego, do encontro amoroso, também em tantas outras ocasiões pouco desejadas da vida como a aflição ao presenciar uma briga, a angústia de uma decisão ruim, o assombro provocado pela dor, o medo experimentado ante à morte, o abatimento encontrado no luto... Enfim, sabemos que todos os processos formativos, assim como nosso próprio, desenrolam-se pouco a pouco, em meio a uma sucessão de pequenos momentos e às mais diversas situações, já que

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço da convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. (MATURANA, 1999, p. 29)

A educação, desse modo, sempre esteve radicalmente entrelaçada às nossas vidas, uma vez que “(...) a existência humana acontece no espaço relacional do conversar” (MATURANA, 2004, p.9), independente se essas conversas são momentos vividos nas interações entre pessoas ou aquelas reservadas situações experimentadas por uma pessoa em um solitário diálogo com as coisas do mundo. Assim, se grande parte de nossa educação acontece diante das situações casuais da vida, isso não ocorre, do mesmo modo, na fruição de uma arte? Será que nossas atitudes em relação ao mundo mudam depois que nos emocionamos com o verso de um poema, ou de uma canção? Em nada se altera nosso modo de pensar depois da revolta vivenciada ante a injustiça encenada no palco ou na tela do cinema? Algo me modifica na experimentação prazerosa de um alimento, de um movimento de dança ou da prática de um esporte?



Enfim, já não nos surpreenderíamos tanto se nos deparássemos com uma proposta de ensino não centrada exclusivamente na racionalidade, uma vez que percebemos um pouco como no universo da educação orbitam tantos outros astros e, ao que revela esse nosso breve exercício, nossa própria educação foi acontecendo em meio a processos sem finalidade ou a despeito delas, isto é, à medida da apropriação individual das informações buscadas e/ou recebidas em qualquer contexto, como significações irrompidas em apelo às expectativas pessoais; em suma, notamos que “São as escolhas que faço que me formam, me educam, me conduzem, seja na formulação do conhecimento, na inserção social ou na realização profissional” (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012, p.154), pois ao contrário de uma concepção superficial de educação, esta nunca “(...) se resume a criar condições para a seleção da carreira profissional, não é a preparação para esta ou aquela finalidade, o vestibular, por exemplo, já que a educação tem um fim em si mesma” (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012, p.154). Parece, portanto, que também é educação aquilo que ocorre muito além das construções escolares, ou seja, que todo o processo formativo de um modo de olhar para a realidade, de interpretar os acontecimentos cotidianos e de desenvolver um pensamento próprio a respeito de si, do outro e do mundo, porque envolve aspectos profundos da nossa existência, depende também de elementos que extravasam o âmbito impassível do conhecimento escolarizado. Assim,

A escola não é, como se supõe na visão escolacrista, o espaço privilegiado da educação, mas apenas mais uma instância de formação entre tantas outras. E a pedagogia da escola, do modo como foi e está instituída social e historicamente, opõe-se à pedagogia da escolha, justamente por abolir de suas práticas a dimensão sensível, criativa, simbólica, imaginária, convivial, afetual, estética da vida, dimensão que exige a prática da escolha, a abertura ao erro, à incerteza, à inconclusão, ao acaso, ao fortuito, dados que fazem parte da vida, mas que são ignorados pelas pedagogias oficiais. (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012, p.155)

Ora, se essa ideia ampliada de educação ainda gera certa estranheza, talvez seja por estarmos envolvidos no frescor do recente processo de universalização do ensino brasileiro e das transformações sociais das últimas década, e nos seria valioso dar um passo atrás para repensarmos a natureza do processo educativo.

Uma opinião comum sobre educação consiste em atribuir às atividades de ensino a função de transmitir um determinado conhecimento, do professor em direção ao aluno, ou mesmo a despeito do aluno, assim como na estória de Harry Potter, ele e seus amigos foram “ensinados” pela professora Umbridge a se defenderem das artes das trevas, de maneira impositiva; nessa definição, pressuposto está que alguém com clareza sobre um tema, se valendo de alguns artifícios, iluminará o entendimento de outra pessoa que, imersa na escuridão de sua pouca experiência, não podia alcançá-lo. O encontro entre professor e aluno, por certo, encerra uma disparidade de experiências e conhecimentos, entretanto, essa diferença expressa uma relação de superioridade/inferioridade apenas em um contexto hierárquico. Em outras palavras, a ideia vertical de educação fundamenta o maior valor social dos conhecimentos do professor em detrimento dos conhecimentos do aluno, se apoiando em alguns preconceitos filosóficos justificativos de relações hierárquicas, como o de que o mundo é algo velado, pronto a ser explorado e descoberto, de que a verdade não possui lastro sensível, de que os conhecimentos dos alunos são rudimentares já que se este forma por acúmulo, de que há um sentido condutor da história, de que a existência é um projeto, etc.; reforçam, ainda, a pretensa validade dessas pressuposições hierarquizantes, a naturalização de manifestações locais de obediência tal como do professor em relação ao diretor, do fiel em relação ao padre, do empregado ao patrão, do cidadão ao representante político, das mulheres aos homens, entre outras. Porém, se colocada num plano horizontal, a diferença entre professor e aluno persiste apenas como fato, o que, entretanto, não resulta em nada além do reconhecimento de diferentes

existências, isto é, num encontro entre pessoas, e nessa outra perspectiva vislumbramos, mais que uma outra forma de ensino, um outro universo educacional, onde a humanidade do professor o torna um mestre e o aluno, impulsionado pela sua necessidade de transformação e construção de seu próprio caminho, torna-se um discípulo.

Dessa forma, a relação mestre-discípulo vai além da tão promulgada execução do ensino-aprendizagem, pois não se trata da preparação de alunos para a prática da cidadania e a inserção no mundo do trabalho, como exige a lei e cobra o pragmatismo da produtividade econômica. A relação mestre-discípulo fala antes aos imperativos da existência, aflora sensibilidades, forma pessoas e responde à urgência de vida. (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012, p,47).

A relação entre mestre e discípulo, por que responde, antes, aos imperativos do existência, se constitui numa radical pedagogia, isto é, na condução do outro em sua educação, sua própria descoberta, atenta ao fato de que “A experiência primária que o homem tem do mundo não é a de um enigma intelectual a ser decifrado, mas de um problema vital, de cuja solução depende a sua sobrevivência” (ALVES, 1979, p.34); essa vitalidade primordial é, portanto, aquilo que fundamenta o processo educativo e mobiliza, a cada etapa do despertar de uma pessoa, o levante de um herói: Dumbledore não é o professor de Harry Potter porque não lhe ensina como derrotar o inimigo, mas é seu mestre na medida em que lhe conduz, ante as ameaças e tentações do mal, a encontrar sua própria força e realizar seu próprio destino. Harry, dessa maneira, encontra nesse grande feiticeiro “(...) o intercessor no caminho da verdade” (Gusdorf, 1987, p.203), porque “A relação com o mestre, que primeiramente parece ligar-me ao outro, cobre uma relação mais essencial comigo próprio”, na qual, “Pela mediação de uma revelação exterior, sou devolvido a uma mais alta consciência do meu próprio ser”. (GUSDORF, 1987, p.100)”, e

cujo resultado é a revelação da verdade, “(...) mas de uma verdade que deve, ao fim e ao cabo, cessar de ser sua para se tornar minha” (GUSDORF, 1987, p.203). Desse modo, porquanto existe envolto à problemas, rondado pelo mal e pelo perigo iminente, para Harry “A procura do mestre é apenas uma forma e um momento da angústia de se ser quem se é”, motivo pelo qual descobre, ao fim, que “(...) é preciso não seguir o mestre senão para se encontrar finalmente a si próprio” (GUSDORF, 1987, p.203).

Essa modalidade de educação, embora se edifique na devoção comum em uma relação verdadeira e realize um genuíno encontro entre pessoas, contudo, se abre a graves inconvenientes: a relação entre mestre e discípulo é arriscada pois conduz ambos, ao sabor do acaso, à morte – onde o encontro de duas existências marca o crepúsculo de duas maneiras de observar, pensar, sentir, agir, e o renascimento imprevisível e inelutável de outras duas personalidades –, transformações que jamais acontecem, nem podem ocorrer, nos domínios de uma relação pedagógica simulada;

Assim o Mestre surge-nos como aquele que desvenda uma necessidade íntima até aí insuspeitada, como aquele que liberta energias que, se não tivessem encontrado aplicação, teriam para sempre ficado adormecidas. (GUSDORF, 1987, p.102).

Mas que, uma vez despertadas, ou cutucadas, libertam o dragão e dão origem a uma efervescente metamorfose, na qual o discípulo nutrido de sentido, pois que “(...) a afirmação geral se torna numa palavra de vida pessoal” (GUSDORF, 1987, p.102), sente emergir de si uma outra pessoa que, na busca daquele que fora mestre, encontra agora um semelhante, um companheiro de andança.

Aprendemos por necessidade, para que nos situemos em relação ao ambiente no qual vivemos, tenhamos melhores condições de ação e sobrevivamos – por isso, também, nos dedicamos a entender nossos sentimentos –, mas a cada conhecimento constituído, o mundo se reconfigura e se amplia, nos introduzindo em outros domínios de experiências. Logo, estaríamos abandonados à mercê de uma insuperável ignorância, fadados a uma incessante busca de conhecimentos, regada à permanente angústia emanada do desconhecido e das infinitas possibilidades que ele oculta? Sim e não. Não, enquanto que ao longo do tempo elaboramos uma morada teórica, desenvolvemos métodos de precaver danos e prejuízos, tecnologias de previsão, prevenção e proteção, entre outras, atitudes que nos proporcionam maiores chances de manutenção da vida. E sim, porque a infinitamente complexa dinâmica da matéria sempre nos surpreenderá e frustrará nossa vã esperança, mas sincero desejo, de exercer completo domínio sobre os acontecimentos mundanos. Entretanto, entre o sim e o não, existimos, e para dar conta dessa trágica condição, simbolizamos. Então, se os conhecimentos científicos jamais se adaptarão à dinamicidade e pluralidade de manifestações que compõem o mundo, já que todo o rigor, necessário, da pesquisa científica demanda bastante tempo até a consolidação de pequenos conhecimentos, por outra parte, temos numa outra forma de ciência, nossa orientação no mundo: a confluência dos nossos sentimentos às impressões advindas do mundo forjam o “símbolo”, cuja expressão também “(...) é uma forma de conhecimento, ou mais especificamente, se destina ao conhecimento” (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012, p.58), pois esta forma é a essência de todo pensamento, na medida em que jamais vivenciamos uma “realidade pura” porquanto “A linguagem, a arte, o mito, a religião, a ciência, a história expressam um universo simbólico, são as formas simbólicas, criações que se interpõem entre o homem e o mundo (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012, p.30). Assim, “Na arte, o símbolo, mais precisamente a figura simbólica, é a obra em si – a obra, é claro, (...) como síntese indissolúvel entre o sujeito e a forma” (GODET, 1946, p.121), cuja

realização resulta num conhecimento “espontâneo”, epifânico, do qual emerge uma forma de relacionamento com o mundo sem intermediação da racionalidade e, de cuja vivência, consiste a estruturação basilar das nossas referências de orientação, que nos reconectam ao mundo, e mobilizam, dessa maneira, a chave de compreensão da nossa existência e do sentido que nela percebemos. Por isso, podemos antever de que modo as expressões artísticas desempenham uma fundamental atividade educativa e, nessa compreensão, reintroduzimos nas reflexões sobre os processos de formação pessoais, os aspectos cotidianos que perfazem sua real complexidade, para os quais

(...) uma educação pensada como um “exercício de escolha, trajetividade que se inscreve na vida e a escreve, por meio de ações, emoções, imagens, símbolos, obras, sentidos etc”, melhor se adequa à condição simbólica do ser humano, cuja definição indefinível faz deste “uma trajetória”, um animal que “projeta seu mundo, narra a si mesmo. E nessa narrativa, escolhe o sentido simbólico de sua existência” (ALMEIDA & FERREIRA SANTOS, 2012, p.153-154).

Quando observamos as ideias que estão na base de uma prática educacional, portanto, temos mais clareza de como não há apenas um conceito universal de educação, como, por exemplo, a reduzida prática do ensino de conteúdos, haja visto que, por se tratar de uma atividade humana, ela se respalda sobre alguma forma de convenção, o que sempre e inevitavelmente vincula sua implementação e oferecimento a parâmetros sociais, políticos, econômicos, éticos, estéticos, religiosos, entre outros, de uma certa comunidade. Assim, embora os ideais de humanização e de construção de um futuro diferente, de harmonização social, estejam presentes em muitos discursos, teorias e legislações do ensino, ainda vivemos em sociedades dispostas em torno do ideal de competitividade, como fundamento desse

“progresso”, ou seja, sociedades dinamicamente organizadas em torno de alguns valores produtivistas que constroem a racionalidade técnica, a eficiência, a quantidade, o dinheiro e a materialidade, acima da compreensão, da sensibilidade, da felicidade, da qualidade, dos sentimentos e da saúde de seus membros, sendo os projetos esquizofrênicos das políticas educacionais a sincera tradução desse cenário desconexo.

A proposta de inserção da arte na formação dos educandos, como forma de humanização e de sensibilização, se apresenta, pois, em contraposição a uma maneira tradicional de se pensar as relações de ensino, todavia, não rechaça esta em relação a conteúdos e resultados, senão que na forma como estes são visados, já que a questão decorre de quais maneiras é possível conduzir alguém a conhecer as significações culturais já existentes, sem que isso transforme o processo de aprendizagem em adestramento ou domesticação. Assim, a questão trazida pela arte-educação, enquanto reflexão crítica da educação a partir da expressividade estética própria às artes, consiste em refletir sobre como conduzir uma pessoa em direção a ideias existentes criando condições para uma apropriação criativa dessas ideias, em favorecimento a um encontro entre indivíduos e coletividades e apoio à formulação de um sentido existencial; de modo que, melhor dito, a proposta da arte-educação para o ensino se antepõe à hegemonia dos modelos modernos de educação, centrados nas atividades escolares, na medida em que prioriza a educação estética como uma atividade preparadora da percepção individual para a recepção dos estímulos do mundo, sendo, por isto, imprescindível a todo tipo de conhecimento. Nesse contexto, a pedagogia desenhada pela arte-educação, ao mesmo tempo que aposta na humanização e sensibilidade, a seu modo, também concorre para o desenvolvimento de um pensamento crítico acolhedor, uma vez que do confronto entre os sentidos impregnados na expressão artística e os sentimentos próprios é que nosso olhar vislumbra a diferença entre características marcantes e sua peculiaridade a diferentes condições, cuja expressão, no entanto, retratam significações legitimamente humanas.

Essa crítica anteposta pela arte-educação aqui delineada visa, ainda, reparar três marcas profundas deixadas historicamente na versão brasileira de organização do ensino escolar, assimilando da cultura europeia, em resumo, o ensino de arte como meio de desenvolvimento da “razão”, tal como pregado pelo positivismo, como meio de liberação da criatividade na produção de desenhos industriais, proposto pelo liberalismo, e como artifício de formação moral e humanização, idealizada pelo romantismo (BARBOSA, 1986). Essa crítica, portanto, parte do reconhecimento de que o ensino de arte foi subestimado em suas funções pedagógicas sempre que se tratou a fruição artística como uma atividade luxuosa, porque contemplativa e improdutiva, enfoque próprio a um ideário tecno-produtivista que debocha da inutilidade do ensino de artes, pois, como caricatura Rubem Alves, a ideologia pragmática do mundo industrializado não entende o “... que fazer com um conhecimento que em nada contribui para a produção de sapatos mais fortes e desodorantes mais eficazes” (ALVES, 1978, p.37). A proposta, todavia, desvencilhando-se de um pensamento produtivista, pretende “... ampliar a discussão com a ótica antropológica, visando a entender a Arte mais como processo do que como produto, e sua potencialidade como processo simbolizador e, portanto, elemento indispensável no processo educativo”. (FERREIRA-SANTOS, 2010, p.3); por isso, a educação promovida pela arte se compromete, de partida, com a realização das potencialidades humanas, pessoais e coletivas, restituindo a produtividade a uma posição complementar nesta realização. Antepondo-se a um entendimento utilitário embotado de imediatismo, o qual inviabiliza a percepção do real valor da arte, a arte-educação aposta nas potencialidades pedagógicas da experiência estética, cuja vivacidade comunga com a arte sua capacidade expressiva e orientadora, uma vez que somente a expressão artística “(...) abre-me um campo de sentido por onde vagueiam os meus sentimentos, encontrando ali novas e múltiplas maneiras de ser”, porquanto “... não transmite significados, mas exprime sentidos. Sentidos não-conceituáveis e irreduzíveis a palavras”. (DUARTE JÚNIOR, 1988, p.93).



É sob inspiração da educação pensada em seus aspectos estéticos que acompanharemos Harry Potter; por certo, com isso, não aprendemos a explorar ambientes sobrenaturais, ou voar em vassouras, tampouco a produzir feitiços e magias, ou vencer bruxos do mal, mas descobriremos sentimentos, maneiras de vivenciar sentidos de responsabilidade, justiça, amor, amizade, medo, coragem, angústia, escolha, e nesse ato, crescemos, ao compreender o mundo, o outro e a nós mesmo em suas múltiplas nuances qualitativas, sob outras roupagens de sentidos. Desse modo, não adquiriremos informações estéreis que se dissipariam ao sabor do irrefreável fluir dos dias, senão que nos transformaremos pelas impressões significativas geradas pela arte, cuja fruição proporciona ao indivíduo a habilidade de notar sua própria condição, sua forma singular de interação com o mundo, e dela se apoderar, na medida em que o conduz em direção os processos do sentir, peculiares a cada pessoa e fundamentais na formulação de conhecimentos. Não pode haver conhecimento sem sentimento já que é a partir da experimentação individual que se constrói um significado para essa própria experiência, pois ela mesma não comporta sentido nenhum, e nas expressões artísticas, sobretudo, encontramos alguns caminhos que conduzem ao reconhecimento de nossos próprios sentimentos.

A arte-educação, deste modo, oferece um modelo conceitual pedagógico integral ao desenvolvimento humano, na medida em que não restringe sua concepção de conhecimento à mera transmissão e apropriação de conteúdos formalizados, abstratos, independentes das experiências daquele que vivencia o processo de aprendizagem, ou, em outras palavras, na medida que fomenta a ideia de que o conhecimento só pode acontecer na significação das experiências individuais, sintetizadas numa simbolização, pois, contrariamente à ideologia cientificista hegemônica, entende que

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. (...) A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele. Eu sou não um "ser vivo" ou mesmo um "homem" ou mesmo "uma consciência", com todos os caracteres que a zoologia, a anatomia social ou a psicologia indutiva reconhecem a esses produtos da natureza ou da história — eu sou a fonte absoluta. (MERLEAU-PONTY, 2004, p.03)

A perspectiva da arte-educação aqui fomentada, portanto, é aquela que afirma aquilo que é vivido individualmente como elemento fundamental ao processo de elaboração de significados e, por consequência, à compreensão de qualquer elaboração intelectual. Esta, pois, apresenta uma proposta integral de promoção do desenvolvimento humano, uma vez que abarca, para além do exercício da razão, o exercício da “sensibilização” e da “imaginação”, a qual encontra na arte seus fundamentos e expressão, posto que aparece como “(...) uma tentativa de nos colocar diante de formas que concretizem aspectos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inefável, ou seja, aquilo que permanece inacessível às redes conceituais de nossa linguagem” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.49), e que, não obstante, o (re)conhecimento de uma forma de experienciar, isto é, a apreensão intuitiva desses inefáveis modos do sentir, ou a criação inspirada nessas experiências, não sejam outra coisa que um dos elementos fundamentais em operação nos domínios da formulação de conhecimentos, nos processos educacionais.

Notemos, então, que a arte-educação aqui delineada não se assemelha à ideia de educação artística, ou de interpretação de obras arte, ou ensino de artes como meio de aprendizagem de outro conteúdo, senão que à promoção das habilidades intelectual-cognitivas pela arte, isto é, o desenvolvimento pleno de capacidades humanas diretamente envolvidas e

demandadas pelo viver, por meio do contato com o universo da arte, em sentido amplo – que pode abarcar sim a apreciação de obras consagradas, de artistas e seus processos de criação, mas enfatiza sobretudo o modo de apreensão da realidade que esses expressam. Sintetizado em um conceito, a arte-educação age no processo de formação individual por meio da promoção da “consciência estética”, que “compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.73); em suma, essa perspectiva educacional, trazida aqui pela arte-educação,

(...) visa dotar a pessoa de experiências vivenciais e experimentais, no âmbito das mais variadas linguagens, para o exercício de si-mesmo, em seu processo de autoformação, enfatizando a livre-expressão e o processo criador frente aos mais variados obstáculos em sua existência. Não se restringe à “terapia”, muito menos ao voluntarismo ingênuo, mas se afirma como possibilidade de ser em suas várias moradas, as linguagens. (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012, p.89)

Deste modo, a educação pela arte propõe a educação sensível e se antepõe ao modelo escolar moderno – adaptado a um paradigma pedagógico de viés cientificista, racionalista, padronizador, generalista e produtivista –, pois entende que os processos de aprendizagem dependem diretamente da capacidade de simbolização do aprendiz, cuja mobilização da criatividade imaginativa, tanto quanto de sentimentos e experiências particulares, e também de abstrações e generalizações, são fundamentais e possuem igual peso, motivo pelo qual não opõe os sentimentos à racionalidade, nem este à imaginação, senão que os abrange numa perspectiva mais ampla, de formação integral.

Uma vez anotado os fundamentos da crítica mobilizada pela arte-educação em relação ao ensino escolarizado, nos interessa, então, vasculhar o conhecimento proporcionado pela arte, pois se estamos examinando a dinâmica dos processos de aprendizagem, convém que observemos como a arte participa nesses processos, isto é, de que maneira a experiência estética proporcionada pela arte opera na formulação de conhecimentos e nos processos formativos, criando condições para uma formação humana integral.

As vivências educacionais, como vimos, não dependem necessariamente de métodos, espaços e conteúdos determinados, porquanto que os aprendizados resultam da preocupação cotidiana com a própria sobrevivência e acontecem a todo tempo. No entanto, ainda que limitássemos nosso foco aos processos educativos escolarizados, a educação proporcionada pela arte seria bastante valiosa, porque o ponto central dessa reflexão não repousa no *quê*, por *que* ou como algo está sendo ensinado, mas no *quê*, por *que* e como algo é aprendido, ou seja, nosso interesse transita sobre a ação dos modos criativos da consciência relacionada aos objetos. Sabemos que a descrição lógica de uma relação causal entre fenômenos caracteriza a consciência racionalista, privilegiada no meio escolar; entretanto, nos perguntamos o que caracteriza a consciência estética? A consciência estética é um modo de nos colocarmos diante de algo que está sendo conhecido, modo este no qual não há uma oposição entre um sujeito conhecedor e um objeto conhecido, porque na apreensão estética “... as coisas *não se subordinam* à consciência, mas mantêm com ela uma relação ‘de igual’, constituindo, homem e mundo, os dois *polos* de uma totalidade” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p.90); de maneira que, nessa apreensão totalizante, realizada pela consciência estética, nos alçamos a uma outra ordem de experiências cuja fruição não se restringe às normas de validade da lógica formal, momentaneamente suspensas, e nos permitimos, então, a experimentação de um estado no qual “(...) meus sentimentos entram em consonância (ou são despertados) por aqueles concretizados na obra, minha atenção se focaliza naquilo que *sinto*. A lógica da linguagem é suspensa e eu

*vivo* meus sentimentos, sem tentar “traduzi-los” em palavras” (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 65-66). Deste modo, a apreensão realizada aquém do âmbito da racionalidade lógico-matemática, de forma estética, nos permite experienciar o que há de comum na dinâmica daquilo que experimentamos e na nossa própria condição, ou seja, nos conduz às descobertas das nossas próprias percepções ainda veladas e dos significados que servem de base para a formulação de qualquer conhecimento, sempre constituídos a partir das referências pessoais de conhecimento, as experiências individuais.

Além disso, embora a experiência vivenciada na relação estética com o mundo propicie uma apreensão particular, esta, ao mesmo tempo, é também coletiva, pois que sintetiza num único sentimento um complexo conjunto de múltiplas apreensões, provenientes do passado vivido no presente sentido, da cultura incorporada na natureza estimulada, como uma percepção integral do mundo, que unifica as teorizações e as sensações. Assim, a experiência estética do mundo nos permite, a partir do reconhecimento da nossa condição singular, ir além das formas de ordenar os dados da experiência já consolidadas por outras coletividades e em outros contextos, inaugurando a possibilidade, tanto quanto a necessidade, da apropriação pessoal e criativa de um conhecimento genuíno, complexo e integrado, cuja formulação alimenta a renovação de existências pessoais singularmente universais, pois “Contrariamente à tradição do *cógito* e à pretensão do sujeito de conhecer-se a si mesmo por intuição imediata, devemos dizer que só nos compreendemos pelo grande atalho dos sinais de humanidade depositados nas obras de cultura” (RICOEUR, 1988, p.58), sendo essa compreensão de si o ponto de abertura ao mundo, e por consequência, a matéria base de construção das obras da cultura, e por conseguinte, o atalho para uma auto compreensão...

Podemos supor, por isso, que nunca encontraremos nos livros didáticos ou científicos explicações, nem ensinamentos, sobre como funcionam vassouras voadoras, desiluminadores, penseiras, pó de flu, ou varinhas mágicas, pois, sem dúvidas, estes não são objetos que habitam

os domínios da produção científica em seu trabalho analítico, no entanto, ao tê-los experimentados na ficção, imaginamos uma outra maneira de pensar sobre o comportamento das coisas e adquirimos outra referência em relação a qual cotejamos e resignificamos as vivências de nosso mundo fisicamente explicável, percebendo-o colorido por outras qualidades; do mesmo modo, seria difícil explicar logicamente os motivos de nosso ódio a Lorde Voldemort e da torcida por Harry, ou de nossa inclinação à justiça ao invés da injustiça, ou da escolha do bem como valor de orientação das nossas condutas, a despeito das contrariedades, todavia, após acompanharmos Potter em todas suas decisões e tropeços, nos encontramos com outra forma de existência e com um outra ordem de referências sentimentais, proporcionadas pela ficção, que nos permitem repensar nossas ideias sobre vida, destinação, atitudes, responsabilidades e escolhas, “E é essa, certamente, a justificativa da arte, sua força terapêutica e seu milagre: que a beleza apreendida tenha o poder de iluminar os sentidos, paralisar a mente e encantar o coração” (CAMPBELL, 1991, p.138). A arte, portanto, não nos ensina nada útil, apenas apresenta a nós mesmos, numa forma expressiva, nossos próprios sentimentos e assim nos abre as portas para os incontáveis mundos que permanecem despercebidos, à espera de nossa revelação.

Nesse modo como somos conduzidos, pela arte, em direção a nossos próprios sentimentos, em resumo, desempenhamos uma outra modalidade de consciência que apreende esteticamente a expressão dos dados sensíveis, e esse modo de apreensão, ao despertar nosso sentimento – uma informação anteriormente velada –, nos impele à recriação de nossas visões de mundo, de outros sentidos, que revelam diferentes modos de existir, nos transformando no fundamento principal de nosso próprio processo formativo. Por isso, embora os sentimentos não tenham utilidade, por certo que isto não lhes tornam fúteis, pois são inegavelmente valorosos na medida em que se constituem na nossa forma de percepção, de vínculo com o

mundo e, portanto, a base de conformação todo conhecimento, da qual nascem os significados.

Dessa maneira,

Ao possibilitar-nos o acesso a outras situações e experiências, pela via do sentimento, a arte constrói em nós as bases para uma compreensão maior de tais situações. Porque a simples transmissão de conceitos verbais, que não se ligam de forma alguma aos sentimentos dos indivíduos, não é garantia de que um processo de real aprendizagem ocorra. (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.69)

Pela arte, então, nos (auto)educamos. Com ela, “meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p.92). Nesse movimento, ainda, visto que somos levados a reconhecer nossas impressões sobre as coisas, em constante mudança, e recompor a compreensão de nossa existência em relação ao mundo, descobrimos outra gama de experiências, outros campos de conhecimento e outros modos de existência. Por isso, a educação promovida pela arte cumpre inexoravelmente a renovação do interesse e da necessidade de aprendizagem, característicos dos processos de significação que emergem das transformações pessoais – irrefreáveis em um ser para sempre inacabado, vivendo em um mundo eternamente aberto.

Se precisássemos de uma conclusão, diríamos que a arte, portanto, não nos ensina, praticamente, nada. No entanto, notamos que ela revela-nos a nós mesmos, e nessa descoberta de si, ao mesmo tempo nos impulsiona a outros modos de nos relacionarmos com as coisas e nos leva a vivenciar, de maneira estética, os sentidos concretizados em formas simbólicas, cuja fruição nos apresenta os significados circulantes por entre os diversificados caminhos de numerosos universos culturais. É assim que Harry vem nos ensinar, a despeito de nossa pretensa independência individualista, sobre nossa imutável necessidade do outro, o que de outra forma resgata aspectos fundamentais da nossa, talvez incômoda, condição societária; vem nos

mostrar, nas amizades que ele cria, e na escolha em confiar nos amigos, um caminho de amadurecimento pessoal, porque mesmo que heróis, os obstáculos dos dias não poderão, todos, ser vencidos sozinhos, e embora possuamos talentos especiais também guardamos limitações particulares; vem nos dizer sobre as dificuldades em enfrentar os desafios e os medos sentidos ante o desconhecido, que são, todavia, superados quando se acredita em si próprio, nos valores pessoais e na verdade das próprias atitudes; vem nos revelar que temos com o inimigo mais coisas em comum do que supomos, mas que, entretanto, o que nos determina são as escolhas que fazemos; vem, em suma, ensinar a arte de viver profundamente nossa condição humana, que ao mesmo tempo nos sujeita às incompreensíveis razões da carne e à divina concretude de mundos imaginados. Com uma educação realizada pela arte não adquirimos nenhuma habilidade prática, todavia, nos livramos do enclausurante peso das ideias enrijecidas ou inadequadas, na medida em que “O simbolismo acrescenta um novo valor a um objeto ou a uma ação, sem por isso prejudicar seus valores próprios e imediatos. Aplicado a um objeto ou uma ação, o simbolismo os torna “abertos”” (ELIADE, 2002, p.178). E se essa abertura é causa de nossa liberdade em relação ao mundo, bem como de nossa criatividade, é também o motivo de nosso irrefreável curiosidade e transformação existenciais, que nos conduzem sempre mais uma vez às ocasiões em que precisamos fazer novas escolhas.

Através da arte alcançamos a deleitosa condição de experimentar uma pluralidade de sentidos e, por consequência, de existências possíveis, pois se com a arte não se faz nada, ainda assim corremos o risco de nela

(...) aprender a viver conscientes das ficções que criamos; aprender a palpar o vazio – não o vazio como ausência, desaparecimento, fim ou morte de algo, mas, ao contrário, como *origem*, como porvir, como um perpétuo não-ser-mais ao lado de um não-ser-ainda, um não-ser-isso ou um não-ser-eu ao lado de um ser-quase. (PEREIRA, 2012, p.193).



Assim, encontrando nosso próprio caminho em meio aos rastros deixados pela arte, nos descobrimos enlaçados às angústias das decisões, mas ainda livres para escolher nossos próximos passos.

## Capítulo II

Mitohermenêutica de Harry Potter: um sentido para a imaginação.

(...) provaste-me ainda uma vez que o melhor  
drama está no espectador e não no palco.

Machado de Assis

*A chinela turca.*

Ao acabar de assistir um filme, sentimos que estivemos por outro universo, um lugar de tempo e espaço diferentes, onde as regras de funcionamento das coisas não existissem, ou isso talvez pouco importasse. A ficção, de fato, tem esse poder de nos subtrair da lógica cotidiana e nos transportar a um mundo diferente, imaginário, porém, tão verdadeiro quanto o real. Nessas viagens, é certo que desfrutamos de algo, cuja fruição nos leva mais uma vez a buscar outro filme, outro texto, outra experiência estética. Se vamos mais a fundo, parece que necessitamos da ficção e que nela nos abrigamos mesmo sem nos darmos conta, como uma espécie de lei universal a incuti-la “... em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. (...) desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance” (CANDIDO, 2011, 174); observando a recorrência desses devaneios da imaginação, até somos levados a especular que “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem momentos de entrega ao universo fabulado” (CANDIDO, 2011, p.174-175). A princípio, essa necessidade de ficção poderia até soar como uma insensatez humana, como desperdício de um tempo entregue a

fantasias, delírios, ilusões, entretanto, enganoso seria nos entregarmos a uma ideia tão simplificada das manifestações poéticas, porque nelas a ficção “Não surge ... como mentira ou imitação, mas é um modo de expressar o real, mesmo que um real inventado” (ALMEIDA, 2011, p132). Imagine um mundo onde tudo seja bom ou mal; nesse mundo, tudo gira em torno da disputa, constante, entre as boas ideias e as más ideias, boas pessoas e más pessoas, boas escolhas e más escolhas, boas atitudes e atitudes más, etc. É claro que este é um mundo ficcional, o de Harry Potter, mas não é, por isso, “mentiroso”, pois acompanhando a descrição não ficamos hesitantes em determinar se era um universo ficcional ou o nosso próprio, real? É certo, também, que o “real” só se torna “mundo real” quando se encontra com o “eu”, pois existe sempre em relação a alguém; assim, ao nos inserimos nessas realidades criadas, tornamo-nos também um eu da ficção, um eu aumentado, uma vez que o real ‘ficcionalizado’ “Dá ao eu um não-eu que é o bem do eu: o não-eu meu” e “Para o meu eu sonhador, é esse não-eu meu que me permite viver minha confiança de estar no mundo” (BACHELARD, 2009, p.13): nossa humana condição sonhadora como dois mundos encontrados num só mundo de um eu expandido, multiplicado e reconhecido – uma ideia fabulosa, a colorir o potencial educativo da ficção.

A capacidade humana de criação é tão intensa que, não poucas vezes, nos embrenhamos em universos extravagantes a ponto de quase não notarmos as semelhanças guardadas em relação à realidade. Nesse caso, como dizer que esses universos mirabolantes são construções fictícias que expressam o real? Pensados sob uma perspectiva antropológica, essas criações estão a todo momento entrelaçadas à realidade por meio da trama narrativa; isso mesmo, a narrativa é o fio que enlaça a ficção à realidade, já que nesse plano intraduzível da criação poética ela não aparece como mero artifício de sustentação da sucessão dos fatos, senão que “...se dá como simbolização, como ordenação temporal de forças, de percepções, de intuições, que se elaboram para produzir sentido, para ordenar o real, a partir do hiato, da brecha, do

distanciamento que se abre entre o real percebido e o real desejado” (ALMEIDA, 2011, p.133); desse ponto de vista, portanto, a narrativa surge como um modo de conexão humana com o mundo, ou melhor, como maneira de nos reconectar à realidade, não mais simplesmente experimentada pelo animal, mas complexamente compreendida pelo *sapiens*: a narrativa irrompe na espécie como uma espécie de retorno ao real, uma ‘religação’ – como religião. Não à toa que nos dedicamos à fruição artística sem medirmos ou esperarmos pelas vantagens que ela nos trará, mas apenas por esse “prazer” imediato que nos dá, como se, de antemão, soubéssemos que “Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” e, fazendo-nos viver, renova e atualiza sua “poderosa força indiscriminada de iniciação na vida” (CANDIDO, 2011, p.176), tal como as estórias sagradas contadas pelas mitologias, tal como, veremos, a estória de Harry Potter. A iniciação proporcionada pela trama narrativa, dessa maneira, “... responde à necessidade que temos de ouvir o que se passou, o que os homens fizeram, o que eles podem fazer: os riscos, as aventuras, as provações de todo o gênero” (ELIADE, 1987, p.123-124), como maneira de nos situarmos no universo, nutrindo o ímpeto humano pelo (re)encontro das origens e pela conservação da vida.

Se entendemos, pois, o lugar da narrativa nessa atividade humana visceral e a sacralidade da criação de mundos ficcionais, com isso, entretanto, não podemos concluir que a própria narrativa resulta, por si só, num mito. Isso, porque, essas estórias se inspiram em narrativas míticas, nelas tomam por empréstimo algumas características particulares como, por exemplos, o tema, o enredo, a forma, sobre as quais o autor projetará suas ideias, sem, no entanto, comporem propriamente um mito; na criação ficcional, o mito se mantém como um pano de fundo, uma “linguagem secundária ou, se preferirmos, simbólica: por um lado, há realidade mítica, feita precisamente de um certo número de elementos obrigatórios sem os quais não haveria mito, história mítica; por outro lado, há variantes pessoais, suscetíveis de dar, pelas

opções, pela lógica interna do escritor, novos significados ao mito na sua versão corrente” (MACHADO & PEGEAUX, 1988, p.130). Assim, embora não mantenham o caráter radical e vitalício que o mito possui, as narrativas ficcionais, aconchegadas por entre aberturas das narrativas sagradas, absorvem seu dinamismo visceral e mantêm o potencial de conduzir-nos, através de ensaios de atualização simbólica, em direção às regiões profunda da experiência, ainda que pelo universo partejado pelas mãos delirantes dos artistas. À propagação do mito, a ficção inaugura outra dimensão de experiências e nos introduz, de imagem à imagem, a outras lógicas de ordenação do mundo, todavia, são as ressonâncias mitológicas que nos permitem experimentá-las, na medida em que o mito, “... é a própria descrição de uma determinada estrutura de sensibilidade e de estados da alma que a espécie humana desenvolve em sua relação consigo mesma, com o Outro e com o mundo, desde que, descendo das árvores, começou a fazer do mundo um mundo humano” (ALMEIDA & FERREIRA SANTOS, 2012, p.121). À precedência da ficção, os mitos encarnam as razões ocultas do universo, intermediam a ligação entre o nada e o tudo, guardam os segredos da experimentação do sentido e, como um lavrador a cultivar as enigmáticas forças da terra, vem nos enterrar no coração do mistério, de onde brotam, junto a nossas energias vitais, nossas inexplicáveis fabulações; isto, pois, através de um dinamismo simbólico particular, o mito mobiliza diretamente as estruturas do nosso corpo, nosso meio de contato com o mundo, ressoando em nós e nos despertando, mesmo que não nos demos conta, a uma transformação existencial. Nessa perspectiva mais ampla, então, enquanto fonte da criação, do sentido, “Não seria demais considerar o mito a abertura secreta através da qual as inexauríveis energias do cosmos penetram nas manifestações culturais humanas”, sendo, por isso, a instância de onde nascem “As religiões, filosofias, artes, formas sociais do homem primitivo e histórico, descobertas fundamentais da ciência e da tecnologia e os próprios sonhos que nos povoam o sono” (CAMPBELL, 2007, p.15). Dessa maneira, por entre milenares transformações culturais, se resgatássemos, das sociedades arcaicas às modernas, o

desenvolvimento histórico do mito, sua função social e suas metamorfoses, até sua abertura para a ficção artística, resumiríamos, em referência às mitologias de origem, que no princípio era o mito e só ele existia, e dele fez-se a ficção. E quanto à Harry Potter? Deixemo-nos envolver nos passos dessa trama e na sua mensagem profunda, atentos ao que nela há de mitológico.

Antes, um breve parêntesis sobre o material de análise. Os livros da saga ou os filmes? Cada linguagem artística tem características muito próprias que resultam na sua particular beleza expressiva. Contudo, uma vez que buscamos os ensinamentos mitológicos da estória, estaremos caminhando ao lado da sua estrutura simbólica, pelo que optamos por tomar como material base os filmes, cuja fidedignidade em relação à simbologia dos livros somente não abarca a riqueza dos detalhes saboreados nos escritos. Nessa escolha, longe de diminuir a profundidade da experiência literária e a importância da leitura, não temos senão a intenção de ampliar os horizontes da educação proporcionada pela arte, estendendo sua repercussão também às telas de cinema, por crer que “Entender a obra de cinema como texto significativo é abrir-se às suas significações potenciais e, principalmente, respeitar sua inscrição simbólica. (...) Defrontar-se com ela é ser compelido a produzir sentido, ser reenviado a outros significantes, ser sujeito de um discurso e – por que não? – significar-se também” (DROGUETT, 2004, p.77-78); assim, em busca dos significados impregnados na estrutura mítica da estória e das significações que surgirão da sua reverberação, nossa leitura mitohermenêutica dos filmes da saga compartilha da ideia de que “Se a narrativa – para não falar da divagação – é um recurso antigo, talvez seja inteligente abandonar as distinções individuais entre mídias diferentes e enxergá-las como participantes da expansão do conhecimento, voltando às “mais antigas tradições de narração de nossa espécie” (HARTLEY, 2009, p.179). Por certo os materiais fílmico e literário não são equivalentes, porém, não havendo privilégios expressivo entre as artes, todas as suas linguagens são capazes de abrigar o sentido de um mito e de nos revelar, sob sua morada, uma experiência, um modo de ser.

A trama toda, como sabemos, é bem longa. Em sua estrutura geral, a estória desenha um cenário dividido entre pessoas nascidas com uma capacidade natural de realizar operações incomuns, os bruxos, e pessoas sem tal capacidade, os trouxas. No universo mágico, há bruxos do bem e bruxos do mal, em disputa pelo controle do mundo: melhor colocado, a disputa que travam é pela forma como deve se organizar a vida social, as relações entre as pessoas, motivo pelo qual os bruxos que defendem uma sociedade para trouxas e bruxos de qualquer origem são associados ao bem e, por sua vez, os bruxos aliados a um líder tirânico, violento e segregador, são associados à figura do mal. Assim, desde o início a estória se desenrola em meio a uma situação tensa e sombria, na qual a grande preocupação resume-se no enorme poder de Voldemort, o Lorde das Trevas, e seus planos de dominação – cuja realização representaria a dominação do mundo todo, já que os bruxos têm mais capacidade de ação do que os trouxas. Enquanto isso, no mundo dos trouxas, tudo segue dentro dos conformes, aparentemente bem.

Aqui, uma breve digressão sobre a tradução dos termos “bruxo” e “trouxa” nos trará detalhes que ajudarão a captar a atmosfera da trama. Sobre o termo “wizard”, a palavra foi traduzida para o português como bruxo – uma ótima escolha dentro do seu contexto de emprego, uma estória “infanto-juvenil” –, no entanto, outros significados sutis do original inglês apresentam ideias importantes que nos transportam para um universo mais amplo. “Wizard” também é traduzível por mago, mágico, feiticeiro e adivinho, enfim, todos termos usados para se referir a alguém que tem uma habilidade inexplicável, de onde seu sentido corrente no inglês de algo como “virtuoso”, “excelente”, “genial” ou “talentíssimo”; esse sentido, porém, advém de um uso antigo, pouco encontrado na língua inglesa corrente, referente à uma pessoa com sabedoria, inteligência, sensatez – “wise” –, sendo isto algo não forjado ou adquirido, mas uma característica própria, “ard”\*. Portanto, “wizard” é um “sabedor”, aquele que sabe muito e que

---

\* Nosso propósito fica aqui satisfeito, mas se ainda houver interesse pelo assunto, algumas pistas para uma pesquisa etimológica estão no <http://dictionary.reference.com/browse/wizard?s=t>.

sempre soube, ainda que não percebesse, ou que não saiba que sabe. A consideração desses significados sutis, veremos, abre um filão interpretativo atraente: uma estória de um menino comum, mas predestinado; em outras palavras, uma estória de uma pessoa aparentemente igual, mas que abrigava em si uma grande sabedoria, encarnada mas ignorada, que a tornava especial, e de cuja revelação dependia a salvação de sua própria vida, todo um mundo. Em ‘oposição’ aos ‘wizards’ estão os ‘muggles’, pessoas trouxas, sem conhecimentos especiais nem habilidades. O termo é uma gíria inglesa cujo significado também tempera os sentidos que perpassam a saga: o uso dessa palavra era mais frequente em círculos computacionais, para referir-se a pessoas que não entendiam de programação, máquinas computacionais ou hackeamento de sistemas; assim, os trouxas são aquelas pessoas inertes em relação aos sistemas, às máquinas, às dinâmicas maquinais de funcionamento, incapazes de romper, reconfigurar, modificar, ou alterar uma lógica de movimentação extrínseca, porém inventada, por desconhecer a base de operação dessa movimentação maquinal, seus fundamentos, ou seja, por ignorar que todos esses mecanismos têm origem na criatividade humana, provêm de sua própria humanidade e, por isso, podem ser transformados.

Harry Potter surge, nesse contexto, como a única esperança de manutenção do mundo do “bem” e derrota do “mal”, embora ele mesmo ainda não tenha ciência, no início, de sua condição, tampouco de sua destinação. O que o coloca nessa situação é o fato de ser o único sobrevivente dos malévolos intentos de Voldemort. A sequência dos acontecimentos mostra que o senhor das trevas vinha assassinando vários bruxos e bruxas a fim de instaurar seu reino mas, na ocasião em que foi à casa da família Potter, para eliminá-los, não conseguiu matar o bebê Harry, que saiu incólume ao seu feitiço mortal, salvo a cicatriz de um raio, cravada na testa. Esse ocorrido enfraqueceu Voldemort e o obrigou a se retirar, por um tempo, até que se recuperasse, concebesse um plano e voltasse para matar o menino; nesse ínterim, Harry cresce, criado nas férias pelos tios trouxas, vai à escola de magia e, a cada episódio, cada provação, se



aproxima do Lorde das Trevas e se prepara para enfrenta-lo, tornando-se, com a ajuda de aliados, sobretudo seus amigos Rony e Hermione, gradativamente, um herói.

A primeira pista que temos, quando acompanhamos a saga do jovem bruxo, é a óbvia constatação de que se trata de uma narrativa heroica. Harry Potter, desde o nascimento, se vê diante da grande ameaça ao mundo dos bruxos, seu arquirrival Lorde Voldemort e, convocado pelos acontecimentos da trama, arriscando a própria vida, contra ele batalha até o fim; não há dúvidas de que estamos acompanhando a trajetória de um herói. Aproximando-nos, então, do nosso foco de leitura, recorreremos à vasta sabedoria do mitólogo Joseph Campbell acerca das aventuras do herói. Conforme nos ensina, em todas elas há sempre um mesmo roteiro que, embora apresente pequenas variações, cumpre sempre três etapas gerais – a separação, a iniciação e o retorno. A esta sequência nomeia por “monomito”, como um padrão de jornada onde “Um herói vindo do mundo cotidiano se aventura numa região de prodígios sobrenaturais; ali encontra fabulosas forças e obtém uma vitória decisiva; o herói retorna de sua misteriosa aventura com o poder de trazer benefícios aos seus semelhantes” (CAMPBELL, 2007, p.36). Por certo, a saga de Harry contempla estas etapas: deixando para trás sua vida entre as pessoas comuns, os ‘trouxas’, ele é convidado à Hogwarts, a escola de jovens bruxos, e encontra todo um outro mundo ordenado pela magia; ali descobre e desenvolve seus talentos próprios, sem os quais jamais venceria Voldemort; por fim, trabalho, casamento e filhos, restituem nosso herói à vida comum. Em cada uma das três etapas, há ainda outros padrões de condução do mito heroico: p.ex., na etapa da separação se pode observar o chamado, sua recusa, o auxílio sobrenatural, a travessia do limiar entre mundos, ou seja, as cartas que invadem a casa de Harry, Hagrid chegando na cabana da ilha e anunciando que Harry é um bruxo, Harry dizendo que é apenas Harry Potter, a carona na moto voadora de Hagrid, o trem na plataforma 9  $\frac{3}{4}$ ; na etapa da iniciação, as provas, o encontro com um mestre, a preparação, a prova final, que se transformam em nos jogos de quadribol, na resolução dos enigmas, na amizade de Dumbledore,

nas missões de cada episódio e na batalha contra Voldemort; e na etapa do retorno, a ressurreição, a passagem de volta pelo limiar, o compartilhamento das benesses conquistadas, contada em menor medida no momento em que Harry se levante e derrota o Lorde enfraquecido, quebra a varinha das varinhas e passa a viver a vida de um adulto comum. Embora essas etapas apresentem maior complexidade em relação à trajetória do herói, não nos dedicaremos a esquadriñar a estória e avaliar em pormenores cada um desses estágios, em relação à estruturação mitológica da separação ao retorno, já que com isso não faríamos senão comprovar que se trata de uma narrativa adequada às estruturas de um mito heroico, conclusão que, como vimos acima, seria dificilmente contestável. Por isso, tomaremos um outro caminho: caminharemos por uma interpretação mitohermenêutica.

A bem dizer, tomaremos outros rumos, já que enquanto interpretação da narrativa simbólica, uma caminhada mitohermenêutica “... já não é pura descrição, já não permanece ao âmbito mais específico da produção científica, já não se limita a procedimentos estatísticos aristotélicos-cartesianos. Trata-se de uma hermenêutica, uma forma de interpretação” (ALMEIDA & FERREIRA SANTOS, 2012, p.120) na qual os sentidos somente se criam e recriam na medida em que os símbolos da estória ressoam em existências concretas, não podendo haver, para tanto, trajetões ideais. Ao invés de uma metodologia de análise ou uma técnica interpretativa, esse modo de leitura se aproxima de uma viagem, uma *jornada interpretativa*, pelo que estaria melhor apresentado como um “... estilo mitohermenêutico, isto é, o trabalho filosófico de interpretação simbólica, de cunho antropológico, que pretende compreender as obras da cultura e das artes a partir dos vestígios (*vestigium*) – traços míticos e arquetipais – captados através do arranjo narrativo de suas imagens e símbolos na busca dinâmica de sentidos para a existência” (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012, p.118-119). Que fique claro, portanto, que essa jornada, embora feita individualmente, não resulta de uma interpretação estritamente individual, pois que os sentidos simbólicos só são perceptíveis

porque ressoam na concretude das tribos, num tempo e lugar determinados, e nos envolvem, reverberando nossa individualidade pelos limites da comunidade. Seguimos, então, imersos nesse jogo de significações, a procura das criações de uma “razão dupla e mestiça que concilia razão e sensibilidade, coração e intelecto, num horizonte humanizante, húmido e repleto de húmus fertilizante” (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012, p.118), atento às pulsações que vibram nossa “co-razón”.

Em sua complexidade semântica, uma narrativa ficcional, tal qual um mito, expressa uma pluralidade de ideias, sentimentos e sentidos, qualidade que, de saída, afronta qualquer racionalidade estreita e objetivista, ao mesmo tempo que nos impõe o desafio de caminhar pelo misterioso terreno da existência: sentir, conhecer, compreender, escolher, ser ... Nessa insensata expedição, o pensamento hindu será nosso guia milenar de aproximação ao mistério, contemplando desde há muito o rigor científico da antropologia ocidental\* e a força essencial do misticismo oriental, onde *mārga* e *deśī* resgatam dois aspectos fundamentais das imagens mitológicas: a localidade, aspecto geopolítico e temporal que “prende o indivíduo ao seu sistema familiar de valores, atividades e crenças historicamente condicionados, como um membro ativo de um organismo sociológico”, é o colorido mítico expresso pelo *deśī*, enquanto que o *mārga* aponta para “o caminho ou maneira para a descoberta do universal”, a força que leva “a uma transformação do indivíduo, desprendendo-o de suas condições históricas locais e conduzindo-o para algum tipo de experiência inefável” (CAMPBELL, 1992, I, p. 372-373), às profundezas. Neste caminho, no entanto, não há trilhas. Para percorrê-lo é preciso decifrar os vestígios deixados pelo símbolos que, abrindo o mundo para a significação, nos apontarão uma direção.

---

\* Adolph Bastian propõe uma abordagem antropológica das manifestações rituais orientada pela observação de dois aspectos complementares expressos pelas ideias elementares (*Elementargedanke*) e ideias étnicas (*Völkegedanke*) presentes nas tradições, como forma de contemplar tanto seus aspectos étnicos quanto psicológicos. (CAMPBELL, 1992, I, p.40; 1991, p.1-2; 2007, p.51).

Harry Potter certamente nos conduz a um universo próprio, à mágica Londres do final do século XX, localizada entre a cotidianidade frívola e necessária, e à ameaça destrutiva de um sombrio futuro marcado pelo poder, a tirania, o mal; porém, também nos conduz, sem dúvidas, a lugares únicos e desconhecidos, longínquos embora intrínsecos, abandonados à espera do herói. Nossa longa jornada seguirá o jovem bruxo pelas incertas rotas do *mārga*, e nesse mergulho, adiante, deixaremos minguar o exacerbado brilho da nossa razão a fim de não afugentar as musas; guiado por seus cantos, seguiremos a “...clarear o caminho somente o suficiente, somente como o olhar (*lumina*, em latim) que avança cotejando as penumbras e luscos-fuscros da peregrinação na profundidade dos significados” (ALMEIDA & FERREIRA SANTOS, 2012, p.165). A pouca luz dessas zonas abissais tornará a variedade de coloridos e formas uma só coisa, mas também deixará nossa atenção apurada para perceber, em meio à multidão de sombras, aquelas que reluzem ao brilho do nosso olhar.

Nossa passagem pelo mundo de Harry Potter nos trouxe a compreensão de que a magia, como manifestação do inexplicável, emerge do cerne da existência ao mundo. Essa parece ser uma das possíveis interpretações da mensagem transmitida por esta estória, um mito de herói que nos transporta em suas aventuras pelos tão deliciosos quanto dolorosos roteiros da transformação, e nos passos da infância à vida adulta, vê nascer e renascer socialmente uma mesma, porém renovada, pessoa. Assim, entre tantas lembranças dessa viagem, saboreamos três grandes impressões que, interdependentes, nos ajudaram a compreender essa mensagem: a contínua disputa entre o bem e o mal, que paira por toda a saga no premente e fatídico combate entre Harry e Voldemort, e seus respectivos aliados; a busca da própria identidade, trazida pelas experiências de cada episódio e nos vários momentos onde Harry descobre um pouco sobre seus pais; e a filiação a um ideário existencial, o qual vai se edificando a cada passo do garoto

medroso, que ante à aceitação dos desafios da sua destinação, por fim, compreende a necessidade da morte e se entrega ao trágico sabor da vida.

Logo de partida, salta nos à vista um ambiente que envolve Harry Potter em meio à cósmica batalha entre o bem e o mal; essa sublime brincadeira da qual depende nossa vida, onde deuses e deusas embalam o jogo eterno da transformação – a vontade de vida e o medo encarnado se encontram num mundo ameaçador – é o contexto de desenvolvimento da estória. Tal como Harry, por certo que estamos habituados a nos posicionarmos acerca de pessoas, atitudes, situações e circunstâncias, em relação ao par opositivo bem e mal, contudo, para ampliar o significado desse pano de fundo dualista e perceber a sua complexidade, retomemos um pouco sobre o porquê de agirmos dessa maneira. Como vimos anteriormente (cap.I), em nosso processo educativo o que nos move é muito mais o zelo pela vida que o mera curiosidade intelectual. Da mesma maneira, Harry é tragado pelo seu destino heroico a medida que se descobre ameaçado por Voldemort, a personalização do mal. Inserido numa tradição de bruxos do bem, vai aprendendo com amigos e aliados sobre o passado de Voldemort, uma forma de dominar aquilo que o ameaça e, assim, se prepara para combatê-lo, porém, o peso dessa tarefa recorrentemente o conduz a incertezas quanto à benevolência, de si mesmo em relação a sua conduta e dos outros com relação a ele. Nesse contexto, o jovem herói busca com fervor saber a história de seus pais, como maneira de desvendar sua origem, encontrando respostas para suas inquietações sobre aquilo que ele mesmo é ou deveria ser, à imagem de sua família, num movimento contínuo de transformação por meio da apropriação da sua origem bruxa. Complicando sua situação, estreitando o desfecho de sua aventura e complexificando a dinâmica da trama, ao longo de sua trajetória, percebe pouco a pouco que entre ele e Voldemort há muitas coisas em comum e titubeia, entretanto, recebe mais uma vez os votos de confiança de seu mentor Dumbledore, junto à chave da única possibilidade de resolução bem sucedida de seu destino heroico: Harry percebe que em muitos aspectos é muito parecido com o lorde da

trevas, mas apreende que aquilo que determina a qualidade de cada um não reside nas características “essenciais”, senão nas escolhas feitas ante as intimações do mundo. Essa é a única maneira de derrotar o mal e assim é que Voldemort se dissipará, ou talvez, enquanto o herói se mantiver unido a si mesmo, aos outros e ao mundo, atento à mágica força que emana do centro da sua própria existência.

Assim, um garoto que veio do nada, cresceu entre trouxas, sem saber de sua origem – apenas a mentirosa informação que seus pais morreram num acidente de carro –, na medida em que enfrenta as situações cotidianas que lhe confrontam e desestabilizam, busca apoio, a partir do resgate de informações sobre sua origem, nas memórias de seus pais; essa primeira atitude de Harry revela que os passos do herói tomam orientação, de início, na compreensão de sua própria natureza, na observação daquilo que é a causa de si. Desse modo, várias ocasiões no decorrer da saga rememoram Lilian e Tiago Potter em falas, fotos ou visões e em raros encontros com os seus espíritos, e assim, aos poucos vai descobrindo muitas de suas características, mas também que aquelas qualidades que atribuía a seus pais eram, na verdade, características próprias dele. Num viés psicológico, portanto, a busca dessa origem em relação aos pais expressa o processo de formação do ego, imprescindível à saga heroica, dado que se constitui no meio pelo qual toma forma sua subjetividade ou sua personalidade. Ainda complementa esse processo, as características particulares que paulatinamente vão se desenvolvendo na convivência com seus amigos próximos, sobretudo de Roni e Hermione.

Cada episódio, nesse contexto, encerra um aprendizado, vivido pelo herói, e que o transforma e coloca um passo adiante em sua heroica trajetória. Entretanto, notemos que aquilo que faz de Harry um herói não é o fato dele derrotar Voldemort, mas o fato dele ter se tornado capaz de resistir a seu feitiço e derrotá-lo, o que equivale a dizer que este seu feito magnífico não é senão a imagem síntese de todas as etapas que venceu até superar o símbolo do mal. Desse modo, embora Harry vá se caracterizando em todos os pequenos e incontáveis detalhes vividos

e assumindo uma outra identidade, cada episódio, se observado em sua significação geral, simboliza uma etapa necessária à caminhada do herói e a sua transformação. Na aventura em busca da pedra filosofal, assim, o primeiro passo na cruzada contra o mal nos conta que, para que este não engrandeça, é preciso passar pelos monstros e obstáculos que bloqueiam a sala proibida, no terceiro andar, e encontrar o precioso mineral gerador das maiores riquezas: para acessar a energia vital é preciso encontrar essa instância retirada, escondida no âmago do castelo, no fundo da alma, difícil de encontrar mas que, todavia, guarda o segredo da vida plena. Lá o mal também estará e será tentador, mas o verdadeiro herói resistirá, pois saberá que só aqueles que não sucumbem à cobiça de possuir a pedra redentora, pelas vantagens que ela pode dar, é que conseguem usufruí-la.

Outra lição do herói é aprender que os subsolos do castelo, por vezes, podem abrigar a mais temível e mortífera das criaturas, o basilisco, uma víbora venenosa capaz de matar apenas com seu maligno olhar. Essa metáfora da visão externa, que não enxerga o outro, mas o elimina, simboliza os malefícios que corroem sorrateiramente a alma, minada pelo orgulho exagerado, a vaidade e a inveja. Voldemort, nascido de pai trouxa, persegue, com o basilisco, os “sangue sujos”, aqueles que não são nascidos de pais bruxo, ou seja, aqueles iguais a ele, cujo pai era trouxa. Por isso, Harry deve descer à câmara secreta e eliminar a praga do preconceito, agir contra ideais desintegradores que deslegitimam a existência do outro e colocam em risco a vida de seus conviveres; para tanto, a única maneira de livrar-se dessa praga é percorrer os tortuosos trajetos em direção ao obscuro porão da nossa viscosa e sombria câmara, por onde transitam perversos impulsos animais e, lá, pôr fim a esse mal soturno que se alimenta de espíritos inocentes.

No episódio do prisioneiro de Azkaban, Harry se encontra com a criatividade, em pessoa. A princípio temendo Sirius Black, em virtude da difamação que lhe era feita, Harry foi convencido de que ele o perseguia e que deveria odiá-lo e matá-lo, para vingar a morte de seus

pais; no entanto, quando se encontra com Sirius, desfaz um mal-entendido, pois descobre que o temido marginal é, na verdade, seu desconhecido padrinho, aquele que lhe inserirá nas atividades dos bruxos adultos, lhe confiará missões e apostará na sua originalidade. Essa imagem expressa, no trajeto do neófito, seu receio em lidar com a própria criatividade que, todavia, é a única capaz de libertá-lo de qualquer prisão.

A cada passo dado, as complicações da caminhada de Harry se intensificam. A vida de nosso herói está em jogo no Torneio Tribuxo, que tem por prêmio nada menos que a glória eterna. No entanto, para obter o desejadíssimo troféu, o cálice de fogo, Harry terá de vencer três provas: enfrentar o dragão e recuperar o ovo de ouro, mergulhar no mar negro em busca daquilo que muito se estima e percorrer o labirinto. Na primeira prova é preciso coragem para sair-se bem, na segunda, determinação para não perder aquilo que se estima, e na terceira, convicção para não se deixar transformar pelos instintos. Harry, menos preocupado em vencer do que em se manter vivo, demonstra solidariedade com seus competidores – e apoiado por seus amigos – sai vitorioso de todas as provas, mas por estar sendo enganado por um comensal da morte, colabora na ressurreição do lorde das trevas. Logo, o herói só alcança a glória eterna à medida que age em prol do bem estar dos colegas, a despeito das honras prometidas pelo triunfo nas competições.

Em meio às grandes proporções que assume a força de Voldemort e os perigos disso, Harry conhece uma irmandade clandestina, fundada por Dumbledore, para resistir ao mal e qualquer outra injustiça. Na ordem da Fênix, os jovens bruxos encontram o apoio que precisam para enfrentar os comensais da morte e encontram inspiração para criarem sua própria sociedade secreta escolar, na qual, juntos e entre amigos, apreendem como praticar as magias que aprendiam em teoria, ou seja, como agir ante os problemas e dificuldades da vida real. Entre tantos acontecimentos, Harry conhece a dor de perder seu padrinho, tutor e amigo Sirius Black, e movido pelo ódio quase comete o grande erro de vingar-se e igualar-se ao lorde das trevas.



Quando este penetra em sua mente, Harry só consegue enfrentá-lo e safar-se porque lembra-se dos pequenos momentos felizes em que esteve com amigos e familiares, bastante leves, sutis e repentinos, no entanto marcantes, profundos e essenciais à sua grandeza, sua humanidade heroica. Esse episódio revela a força e necessidade da vivência comunitária, mesmo que entre poucos amigos, e a maneira como essa aproximação, em forma de convívio, é um dos caminhos inevitáveis de inserção numa tradição e de apropriação de uma identidade social.

Nessa perspectiva da busca por elementos que direcionam a formação do herói, uma enigmática questão perpassa o episódio do príncipe mestiço: quase ser algo é, também, não sê-lo ou apenas o ser em alguns aspectos, em alguma medida? O símbolo do transitório, aquilo que dificilmente se consegue captar com exatidão, porque se situa na fronteira, é o tema fundamental que dá ocasião, nesse episódio, ao tema da proximidade e distinção complementares. Malfoy, na figura daquele que quer tornar-se um ídolo, representa um duplo contrário do herói, capaz de, por um pequeno detalhe, numa pequena abertura, dar vazão ao reino do mal como meio de tornar-se alguém estimado pelo pai, pelos comensais e por Voldemort. Harry o persegue e quase o mata, somente se livrando desta injúria por intervenção do professor Snape, que se situa na divisa das relações entre bem e mal e, por isso, possui o mais profundo conhecimento, motivo pelo qual protege ambos garotos desde o início, embora nosso herói acreditasse no contrário. Neste episódio, uma ideia importante que vai se costurando é a do reconhecimento e diferenciação de si em relação ao outro: Harry vive em discórdia com Malfoy mas, por fim, reconhece a legitimidade da sua existência; Harry odeia Snape, sem se dar conta de que ele, na verdade, o favorece; Snape aparece como servo de Voldemort e o mais fiel confidente de Dumbledore. Por certo, tantos outros sentidos circulam, ainda, pela trama, a qual, contudo, termina inconclusa, ou aberta, aos desdobramentos finais da saga, que demanda uma abordagem hermenêutica mais detida, como a feita adiante.

Um símbolo recorrente no universo da mitologia é o da serpente, que não deixa de aparecer em Harry: sua habilidade para a magia é revelada, no episódio do zoológico, onde ele liberta a serpente, e no embate final com o lorde das trevas, quando Nagini é morta. Para a maioria das culturas a serpente representa a vida, a renovação, por sua capacidade de trocar de pele e renascer; também, com frequência lhe é atribuído o sentido de sabedoria, por unir em sua forma circular nascimento e morte, como partes fundamentais de um eterno ciclo. Assim, a serpente libertada no zoológico vem anunciar o começo de uma nova etapa na vida de Harry e lançá-lo às suas aventuras; nesse primeiro momento, ela assume função similar à serpente do paraíso de Adão e Eva, lançando a humanidade à vida terrena. Ao conversar com a serpente no aquário e libertá-la, Harry se habilita a iniciar sua jornada em Hogwarts e abandonar, sem possibilidade de retorno, a condição vivida sob o armário da casa de seus tios. A serpente inaugural, portanto, a exercer um oblíquo fascínio temeroso – do veneno da morte e da capacidade de renascer – dá início, ali, à sorte do menino Harry, que ao se mostrar apto à linguagem das serpentes, capaz de dialogar com os perigos da vida, revela-se em condições de aceder ao mundo do conhecimento e embarcar para um novo universo, à deriva da própria sorte; uma refinada simbologia para esse período de transição, essa passagem do mundo infantil para o universo adolescente, ocasião em que se começa a manipular sentidos e significados, tal como representa a “perda da inocência” judaico-cristã e o acesso a um mundo de valores, criado pela imaginação, pela emoção e pela razão. Num segundo momento, Nagini é a serpente da morte, parte do mal que ameaça o jovem bruxo. Por isso, quando Neville ajuda Harry a eliminá-la, é anunciado o fim de um ciclo, do qual nosso herói, que soube vencer o medo e enfrentar a morte, inaugura uma outra etapa de sua vida.

Nesse contexto, a serpente ainda simboliza a energia vital e o dinamismo cósmico, para os quais o fluxo da vida se completa na morte que prepara um recomeço, num eterno ciclo; por isso, a serpente é também simbolização do intenso fluxo energético que percebemos emanar do

cosmos, correr pelos céus, por sobre a terra, no distante daqui e, vindo do além-mundo, numa intempestiva explosão irrompe veloz ao encontro com a terra, a inundá-la de luz. Assim, a serpente sintetiza o inapreensível movimento originário, súbito, sublime e terrífico, que sem dificuldade se transforma no raio criador de Zeus, na tempestade úmida de Indra, ou em Harry Potter: aquele que é marcado pelo relâmpago, estampado na fronte, revela uma existência surgida das fagulhas de um dos mais temíveis feitiços, o mortal Avada Kedrava, que misturadas ao amor materno lhe poupa da morte e lhe rende a cicatriz de um raio, entre os olhos, a meio caminho das suas duas esferas de conexão com a realidade – um registro metafórico da força criadora que detêm a energia vital, cujo fluxo provém do centro, do obscuro ponto médio situado entre a materialidade e o imaterialidade, encarnada como potência no jovem Harry Potter e firmada pelo bruxo já adulto.

Uma vez lançado a sua sorte, Harry inicia sua jornada pela sobrevivência, cuja realização depende da habilidade do herói em descobrir os caminhos que levam aos territórios fecundos da existência. Para tanto, será preciso correr os de perigos de alcançar o porão da masmorra, descer às câmaras subterrâneas, enfrentar dragões, gigantes, basilisco, mergulhar nas gélidas profundezas do lago negro, vencer os confusos atalhos do labirinto, adentrar à floresta proibida, desvendar os enigmas encontrados pelo caminho; e nada disso um menino medroso e franzino conseguiria, jamais, fazer sozinho. Essas tarefas precisam de Hermione e Roni, amigos inseparáveis de Harry, descobertas ainda no trem a caminho de Hogwarts. Os dois são aqueles que complementam as necessidades de Potter e fazem dele propriamente um herói. Num apelo psicanalítico, são eles alter egos de Harry, pois somente espelhando a bravura, coragem e força de Roni, e igualmente a inteligência, sagacidade e vigor de Hermione, é que ele consegue desvendar os mistérios de cada episódio e vencer seus desafios; entretanto, notemos, embora ele se inspire e se ampare nos amigos, à determinada altura tem inevitavelmente de seguir sozinho. Numa perspectiva simbólica, Harry é o terceiro elemento

que surge da união entre as parcelas opostas que, no entanto, é sempre mais do que a mera soma de partes, como a terceira margem do rio, como o *tei-gi* que expressa algo além da soma de *yin* mais *yang*. O herói Harry Potter é alguém que existe enquanto Roni e Hermione estiverem por perto, é algo que resulta dessa imprescindível união. Hermione e Roni, desse modo, simbolizam os opostos que juntos se tornam capazes de enfrentar os obstáculos da provação, são a ocorrência de um encontro complementar de talentos que em tensão permanente realizam uma *coincidentia oppositorum*, tornada a poderosa proteção do herói, o terceiro elemento responsável por garantir o avanço do herói rumo à salvação do mundo, a sua própria libertação, ao triunfo do bem. A aliança de Harry, Hermione e Roni reúne a totalidade das condições necessárias à travessia, numa única tríade: *unitas multiplex*, que dá forma à santíssima trindade dessa aventura em busca da redenção.

Hogwarts, a escola de magia e bruxaria, também desempenha representação essencial na mitologia de Harry. Ao ingressar no internato, ele passa seus dias como que fora da realidade, em um tempo e espaço incomum, bem diferente do mundo “normal”. Além disso, na escola sente-se satisfeito, amparado, pois tem a companhia dos amigos, professores e seu mentor, Dumbledore. Isso fica claro nos aborrecimentos que demonstra no período de férias e no desejo incontido que o faz voltar à escola a qualquer custo, cada início de ano letivo e de uma nova aventura. Olhada sob a perspectiva mitohermenêutica, Hogwarts representa o domínio seguro, inviolável, por isso retoma a esfera da sacralidade: estar lá é experimentar o tempo primordial, o tempo da criação, *illud tempus*, como também estar num ambiente pleno, suficiente, *imago mundi*, a totalidade do mundo concentrada num só lugar. Por isso, Hogwarts é mais que uma escola comum, ela é um templo, onde se presta devoção aos deuses da magia e, também, onde Harry sente-se arrebatado pelo desconhecido, que o leva a câmaras mais profundas. Por essa sacralidade, Hogwarts é o lugar onde ele se sente protegido e de fato está seguro, ao contrário dos arredores selvagens. Assim, é lá, no território do sagrado que se desenrolam as provações:

enigmas, monstros, maravilhas, amizades, identificações, crises, descobertas etc., e somente nesse âmbito é que pode haver transformações pessoais: sob o abrigo de Hogwarts, Harry vai, passo a passo, se apropriando de seu destino inquietante e se aproximando da revelação última, de que deverá morrer para livrar o mundo do mal. Em suma, Hogwarts simboliza, de maneira genérica, o interior, o espírito, a alma, a mente, o útero, a sagrada edificação que abriga e dá forma às energias palpitantes daquilo que chamamos existência humana, cuja passagem entre fases, da infância à velhice, demanda transformações, pelas quais nos preparamos para sobreviver em meio a novos contextos. Não à toa, Hogwarts possui em seu brasão o lema “Nunca cutuque um dragão adormecido”, manifestando a força e o poder de transformação do fogo depurador experimentado por àqueles que, interiorizando-se, tomam contato com a vitalidade, o vigor extremo representado pelo dragão. Coerente à tensão própria das manifestações religiosas, ainda, a escola é o espaço onde o conhecimento transcendente e as experiências pessoais se encontram, impulsionando Harry ao amadurecimento que lhe cobrará sua sorte futura. Nesse contexto, Harry se filia ao grupo dos bravos e corajosos, a casa Grifinória, cuja tutora é a professora da arte da transfiguração, a sabedoria em pessoa, professora Minerva.

Se tudo ocorrer em conformidade ao futuro destinado ao herói ele encontrará na última prova a mais difícil delas. A custo de dolorosas provações, uma vez domado seu individualismo, seu ressentimento, seus medos, sentimentos que poderiam afastá-lo do bem, ou transmutar seu destino heroico na formação de um vilão, é preciso ainda encarar a grande provação: encarar a morte, acolhê-la como indispensável companheira, será o último obstáculo no caminho à libertação, pois se Harry se rendesse ao medo, numa ilusória fuga, jamais poderia eliminar Voldemort. Um dos momentos cruciais da saga é revelado, desse modo, quando Harry compreende que ele é uma horcrux – ele mesmo é o templo onde habita uma parcela da alma de Voldemort; isto, pois, render-se a sua finitude é a única forma de não ser determinado pelo

medo do fim, já que, nessa ocasião, se ele matasse Voldemort movido pela vingança, se tornaria um semelhante, se quisesse eliminá-lo por justiça, seria um inquisidor. Assim, movido somente pelas paixões ou apenas pela razão, jamais alcançaria seu desejo de viver livre da ameaça das trevas, pois para sempre nutriria dentro de si mesmo uma parcela da alma do Lorde, uma fagulha do mal. Então, o que move Harry, se para se livrar do mal seria preciso livrar-se de sua condição mundana, seria preciso deixar-se morrer? Os outros: Harry se sacrifica pelos amigos que encontra em sua jornada e por todos aqueles que sofreriam enquanto ele só pensasse em si, enquanto ele se preocupasse apenas em salvar sua própria vida. Por isso, quando ele compreende que, na ocasião do assassinato de seus pais, por acaso, herdou uma fagulha da alma de Lorde das Trevas, vai até seu encontro disposto a sacrificar a própria vida, como a única possibilidade do mundo voltar a sua harmonia; por um bem coletivo ele compreende que deve morrer e se entrega à morte. Assim, Harry adentra à floresta negra à procura do Lorde das Trevas a lá é morto.

A floresta, proibida desde o início, simboliza o domínio inacessível, onde habitam as forças da natureza e por onde transitam seres tão fantásticos quanto perigosos; ela é ao mesmo tempo a manifestação úmida do perigo e da vida – ou da ebulição de vida em constante perigo. Dessa maneira é, também, a expressão do reino misterioso, envolvido pela escuridão, reino perigoso que facilmente se converte no vale das lágrimas, expresso por algumas mitologias como o inferno das almas, o reino da morte. Harry, portanto, é aquele que penetra no reino da morte e a custo de lá deixar o que fora sua existência anterior; então, quando ressuscita, valendo-se da pedra da ressurreição presenteada por Dumbledore, já não é o menino Harry, mas o herói que venceu todas as provas, que no vale das sombras abandonou sua antiga vida para poder renascer, e desse modo se tornou capaz de, enfim, eliminar todo o mal do mundo. Somente no momento em que Harry encara sua trágica condição de ter de morrer para pôr fim a última fagulha do mal, pois compreende que o último resquício de Voldemort se abriga em sua

existência, então se embrenha na floresta negra preparado para o necessário desfecho de sua jornada: a morte é uma etapa necessária na jornada do herói para que seu ciclo se cumpra, de modo que o renascido se torna especial porque foi além do terror sentido ante à finitude e agora conhece o maior dos mistérios da existência, pois soube cruzar a fronteira entre os reinos da vida e da morte. O herói, agora, sabe renascer. E agora, enfim, os feitiços do mal já não lhe alcançam e se dissipam. Nesse registro simbólico, portanto, a morte e ressurreição do herói marcam o recorrente roteiro fundamental das existências humanas, cuja repetição variante nos conduz, de ciclos em ciclos, à progressiva integração cósmica. Ao atravessar o limiar da vida e da morte, o herói ressuscitado se torna conhecedor dos caminhos que vão da efemeridade à eternidade, e sabendo transitar por estes reinos passa a viver em outra dimensão, além ou aquém da dicotomia, onde vida e morte, prazer e dor, bem e mal, manifestam aspectos complementares da sua sagrada existência, cuja integralidade expressa na pulsação da materialidade o veículo da sua magia. Tal qual o Cristo crucificado na Sagrada Cruz e Buda sentado sob a Árvore da Iluminação, Harry subjuga os impulsos viscerais de sua existência animal e, libertado das tentações de uma vida profana, nos ensina os caminhos de uma vivência transcendente.

Libertar-se, portanto, é o destino do herói e a façanha de Harry, no entanto, o mundo ainda dá voltas e sua vida continua. Assim, diante da possibilidade de seguir portando a mais poderosa das varinhas, o que lhe permitiria realizar tudo que quisesse, Harry a quebra, sob admiração da sábia Hermione, num impulso de se livrar das tentações do poder, reconhecendo as vicissitudes da sua condição que, adiante, a todo tempo cobrará a renúncia aos impulsos egoístas, em vista da realização de um bem maior; Harry compreende a eterna mudança que perfaz os acontecimentos cotidianos e a fluidez de sua condição, em outras palavras, torna-se sabedor de que “O herói de ontem torna-se o tirano de amanhã, a não ser que se crucifique a si mesmo hoje” (CAMPBELL, 2007, p.337). Assim, tendo cumprido todo seu ciclo de libertação, ele acede a outra condição e adiante, passa a viver uma nova saga: torna-se funcionário do

ministério da magia, tal como fora seu pai, e passa a enfrentar a angustiante aventura de casar e constituir família, sendo por isso levado, tal como todos seus amigos, de volta à plataforma 9 e  $\frac{3}{4}$ , mas desta vez, para encaminhar os filhos pelos trilhos do inevitável destino, em direção ao aprendizado da magia, à viagem que conduz jovens aprendizes até os domínios de Hogwarts.

Harry Potter tem uma trama vasta e profunda, de modo que se nos colocássemos a interpretá-la em seus pormenores, estaríamos empreendendo uma atividade fadada ao fracasso. Por quê? Se temos clareza de que a observamos sob uma perspectiva mítica, já antevemos a magnitude do trabalho dada a riqueza dos elementos próprios ao gênero, que envolve uma complexidade de movimentos e ordenações simbólicas. Entretanto, podemos afirmar que, na saga, esse encadeamento de um mito heroico a todo tempo vem ao encontro de um elemento mais amplo, que correlaciona o tema da passagem e da iniciação às zonas abissais da existência, onde habitam os segredos da vocação pessoal.

A luta pela realização da pessoa é uma luta heroica. O heroísmo é por excelência um ato pessoal. A pessoa está ligada à liberdade: Sem liberdade, não há pessoa. E a realização da pessoa não é outra coisa que a conquista da liberdade interior, de uma liberdade onde o homem é doravante desengajado de toda determinação vinda de fora (CAMPBELL, 2007, p.158).

Por isso, não se trata apenas da vitória do herói, tampouco da derrota do mal, trata-se de acompanhar Harry até o dilema profundo de decidir entre uma existência plena, porque consoante a seus próprios valores e sentimentos, e uma vida de disputas recorrentes. Por um lado há a possibilidade de seguir por um caminho infundável de embates consigo e com o outro, ao eleger como valor último o poder; o outro caminho lhe aponta em direção à plenitude existencial, de conexão consigo, com o outro e com o mundo, ao acreditar que os



constrangimentos próprio à tragicidade da vida são iguarias trazidas à mesa pelo destino de cada um, as quais serão deliciosamente saboreadas ou intragáveis, conforme diferentes paladares, mas que, contudo, serão sempre o alimento da humanidade, pois que nos conduzem a reflexões íntimas, obrigando-nos a decifrar o próprio enigma, compreendermo-nos intimamente a cada nova ocasião, e nesse movimento ver brotar a alegria de si, o respeito pelo outro e o gosto pela vida, pelo mundo. Portanto, a trajetória do jovem bruxo nos conduz, para além dos passos de um herói em confronto com demônios estrangeiros, a uma questão ético-existencial mais penetrante.

## Capítulo III

Da filosofia ao mito: aproximações.

O que é grande no homem, é que ele é uma ponte e não um fim: o que pode ser amado no homem, é que ele é um passar e um sucumbir.

Nietzsche

*Assim falou Zaratustra.*

Enquanto vagueávamos pelas trilhas da arte-educação e do mito, afortunadamente nos deixamos encantar pela poética da viagem, embora, a todo momento, sustentasse nossos passos uma espessa camada filosófica de pensamentos, densas teorizações elaboradas à custa de muitas reflexões, debates, devaneios, imaginações... E são esses pensamentos, aqui, a razão de nosso interesse. No prazer do percurso seguimos a sedutora música que emana dos segredos da existência, agora, voltaremos em direção à superfície para percorrer o solo ríspido, porém, bastante fértil, de onde floresceram parte de nossas divagações e tantas outras.

Por mais óbvio que pareça, falamos de educação e, por vezes, pouco nos atentamos para as muitas ideias pressupostas acerca da natureza dos agentes envolvidos no processo educativo, dentre as quais, por sua vez, figuram uma gama infinita de especulações sobre a maneira como trabalha a mente humana, isto é, sua dinâmica, seus processos, sua composição, sua matéria, sua função; numa palavra, as reflexões acerca da educação estão, inexoravelmente, fundamentadas sobre entendimentos tácitos daquilo que é uma pessoa e como operam os múltiplos aspectos de sua existência, cognitiva, afetiva, social, política, religiosa, estética etc. Por isso, proponho que façamos, de início, uma breve caminhada por entre algumas reflexões

filosóficas sobre um dos elementos centrais de toda essa pesquisa, o fenômeno do conhecimento, atentos às indicações que nelas encontraremos sobre a natureza dos seus agentes, os *sapientes*. O roteiro? A moderna formulação de dois paradigmas epistemológicos bastante influentes em nosso modo de interpretar a realidade, o idealista e o materialista, e suas consequências para as ideias geradas sobre a condição humana, cujo interesse rodopia às voltas do indissolúvel mistério da origem: de onde vem o pensamento, o universo, a vida, a existência... Começemos apreciando a imagem de um ser dúbio, herdada da tradição ocidental idealista moderna, cuja soma das partes, corpo e espírito, resultam em um “homem-corpo-espírito”.

Ao longo do tempo foi construída e sedimentada, a partir de investigações sobre os processos envolvidos à produção de conhecimentos, uma ideia acerca da condição humana, cuja definição comum assentava-se sob a premissa de sua natureza dual, favorecedor da compreensão cindida de si mesmo, isto é, da construção de uma auto-compreensão resultante da somatória “corpo” mais “espírito”; entretanto, se no plano reflexivo esse modelo se sustenta até certo ponto, quando voltamos à vivência cotidiana e recorremos à experimentação da própria existência, não a percebemos como duplicada, de um lado um corpo e do outro um espírito, senão que como uma totalidade unificada, já que essas duas instâncias coexistem a todo e mesmo tempo, tanto na ação como no pensamento. Se não há a experiência de vivências polarizadas, porque, então, persiste um ideário de natureza humana cindida, sustentando o desencontro entre aquilo que dela penso e a maneira como a experimento? Esse questionamento, aqui, nos interessa muito menos a fornecer uma resposta, que nos revelar um modelo de interpretação das experiências funcionando em concomitância à experimentação. Em outras palavras, seria surpreendente se o pensamento causasse uma divisão real do mundo vivido, forjando duas realidades distintas, contudo, trata-se aqui da formulação de um *paradigma epistemológico* separador, dando forma às experiências e as organizando em

compartimentos distintos; pois é claro que, desde o momento em que se elaborou este modelo de interpretação, não se dividiu o mundo em duas partes, senão que a organização intelectual e a comunicação das compreensões formuladas a partir da experimentação do mundo passaram a orientar-se segundo uma elaboração formal binária e desconexa. Antes, porém, de nos embrenharmos por essas teorizações acerca do mundo vivido, façamos uma breve visita aos campos da epistemologia e suas investigações a respeito das teias do conhecimento, pois passando por lá treinaremos nossa atenção para notar ideias-chaves de algumas teorias e estaremos mais aptos a nos lançarmos pelos universos idealista e o materialista, em busca de outro modo de especular sobre a condição desse ser enigmático e humano. Conhecer o conhecimento será, portanto, nosso começo.

Quando examinamos as tramas do conhecimento podemos observar que seu emaranhado de saberes sempre tem, na origem, dois elementos obrigatórios, sujeito e objeto; por isso, as dúvidas e conjecturas elaboradas adiante assumem como ponto de partida que um conhecimento expressa sempre uma relação entre um sujeito e um objeto, entendido o sujeito por uma consciência direcionada à algo e o objeto por algo existente para uma consciência. Embora esta seja uma ideia simples, não é nada insignificante, porque ao evidenciar as bases constituintes do conhecimento, nos permite perceber outro tema fundamental, a questão sobre quem ou o que é o agente do conhecimento – cujo desdobramento nos leva a diferentes concepções de sujeito, com seus equivalentes esquemas de abordagem do mundo e qualidades de objeto. Outra crença recorrente nesse campo de estudos, marca indissociável da ciência clássica, é de que o conhecimento resulta da apreensão de um objeto de maneira direta, neutra e integral, isto é, da maneira como o objeto é por si mesmo, sem valorações, emoções ou qualquer outro atributo humano além da racionalidade lógico-analítica, de modo a tornar possível a captação das propriedades objetivas tal como elas são em si, isentas de distorções, erros, enganos, formulações, modificações, criações, adaptações etc. De fato, seria excelente se

podéssemos conhecer as coisas exatamente como elas são, pois saberíamos quais as melhores maneiras de intervir no mundo e talvez conseguíssemos um dia controlar tudo na natureza, livrar-nos de qualquer mazela, vencer a morte, alcançar o paraíso... Infelizmente, a crença nesse tipo de conhecimento abrange um modo específico do conhecer, o conhecimento científico, em certa medida eficaz mas também limitado. Em suma, essa possibilidade de adequação neutra e integral da ideia ao objeto, traz consigo duas premissas controversas, a de que os objetos podem ser apreendidos intelectualmente – são permeáveis ao pensamento, e a de que o agente conhecedor está equipado com um aparato capaz de realizar essa apreensão. Contudo, evitemos por um instante essa polêmica e digamos que seja indubitável a possibilidade conhecer integralmente as coisas e conceber uma ideia fidedigna, como uma cópia, do objeto; ainda assim nos resta uma questão não respondida: quem é esse “ser conhecedor”, em outras palavras, o que é o agente do conhecimento? Matéria? Espírito? Alma? Consciência? Corpo? E como elas atuam? Concomitantes? Alternadas? Autônomas? Interdependentes? Enfim, pensemos um pouco o tema, tentando observar como as respostas possíveis ordenam, ao mesmo tempo, diferentes concepções de verdade, falsidade, realidade, ilusão, mundo, existência, humanidade...

Comecemos, então, pela possibilidade de adequação entre uma ideia e um objeto, e sua respectiva crença na possibilidade de ir tecendo uma somatória de pequenas certezas demonstráveis, até que se alcance um “conhecimento objetivo”. O que sustenta essas suposições? Talvez, a força estimulante do fazer científico seja, ao mesmo tempo, motivo de seu parcial fracasso, já que esse desejo de formular, num conjunto de ideias, cópias do mundo, tão exatas a ponto de revelar sua composição, suas propriedades, suas articulações, foi se mostrando uma aposta irrealizável, embora, como um bom vinho, venha provando no tempo a depuração do seu aroma e o refinamento do seu sabor. Sabemos, assim, que a dedicação científica aos saberes técnicos e a eleição da racionalidade lógico-analítica como faculdade

suprema e exclusiva do saber humano, não são determinações desde sempre presentes no âmbito da produção de conhecimento, ao contrário, são aspectos marcantes de um período específico da história do pensamento, a modernidade filosófica; esta, embora inserida numa tradição que remonta aos tradicionais pensadores gregos, foi reformulada, à maneira como a conhecemos, durante os séculos XVI e XVII, na pretensão de se alcançar uma maneira segura de conhecer as coisas. Para tanto, foi desenvolvida a ideia de um conhecimento formulado a partir de um ponto de vista neutro, isto é, de um lugar externo onde o agente conhecedor, o sujeito, não estivesse envolvido com o objeto, situando aquele fora do mundo e atribuindo-lhe capacidades totalizantes, semelhante a uma “visão de Deus”, ou visão de “lugar nenhum”, pois, assim, acreditava-se garantir um modo de apropriação certa dos objetos, conhecidos de maneira integral, reta, imparcial, verdadeira. No entanto, onde ficaria esse “lugar de fora”, externo ao mundo dos objetos, sobre o qual se edificaria todo o conhecimento? Ele foi encontrado em uma ideia, aquela tomada por única certeza sobrevivente à toda dúvida, última verdade remanescente, anunciada na famosa frase de Descartes “penso, logo existo”. Após duvidar de tudo em que se crê que se conhece, inclusive das sensações, uma vez que os próprios sentidos por vezes nos enganam, ele concluiu que na pior das hipóteses se há a dúvida, ou um questionamento – ainda que equivocado, ou mesmo se está ocorrendo um engano, então necessariamente também há alguém agindo, executando estas ações, e esse alguém só existe na medida em que pensa. O estabelecimento da condição da existência humana como sendo primordialmente um ser-pensante, a despeito de sua existência material e sensível, foi a pedra angular de fundamentação para todo o conhecimento científico idealista, todavia, ao mesmo tempo em que foi forjado esse lugar seguro do qual é possível obter o conhecimento verdadeiro, também se construiu, como um efeito colateral uma maneira de interpretação das experiências enviesada, tal como um filtro distorcido que, projetado sobre a realidade, transformou-a em existência outra, de qualidade distinta: nessa guinada intelectual, o mundo passou a ser

composto de ideia mais matéria, sendo esta eleita o estrato primordial do engano, do erro, da falsidade e, aquela, única fonte possível e válida da verdade. Como explica Merleau-Ponty em sua análise sobre os prejuízos clássicos herdados pela ciência moderna,

“A análise reflexiva rompe com o mundo em si, já que ela o constitui pela operação da consciência, mas essa consciência constituinte, em lugar de ser apreendida diretamente, é construída de modo a tornar possível a ideia de um ser absolutamente determinado. Ela é o correlativo de um universo, o sujeito que possui absolutamente acabados todos os conhecimentos dos quais nosso conhecimento efetivo é o esboço. (...) um sistema de pensamentos absolutamente verdadeiro, capaz de coordenar todos os fenômenos, um geometral que dê razão de todas as perspectivas, um objeto puro sobre o qual trabalham todas as subjetividades. Não é preciso nada menos do que este objeto absoluto e este sujeito divino para afastar a ameaça do gênio maligno e para garantir-nos a posse da ideia verdadeira” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.71).

Essa maneira idealista de pensar a origem e a natureza das coisas, um mundo constituído pelo francês René Descartes, consolidou esse modelo epistemológico no qual a fonte de todo conhecimento verdadeiro é o sujeito abstrato, o “ser-pensante”, e os objetos “conhecidos” como “coisa-ideia”; conforme esse modelo, então, o que seria a subjetividade e quais são suas conceptualizações acerca da natureza humana? A partir das considerações acima, supomos que esse movimento de busca de um ponto neutro que garantisse a validade do conhecimento e o desenvolvimento das ciências, foi determinante para a preponderância da capacidade de raciocínio do agente conhecedor sobre todas suas outras faculdades e, não obstante, forjou um ser humano filosoficamente cindido em “ser-pensante” e “ser-presente” - também dito corpo e espírito -, fragmentando-o num ser, pelo menos, dual. Essa dualidade considerada como constituinte da condição humana, entretanto, mostrou-se incoerente e insuficiente, enquanto

sistema de ideias com a pretensão de explicar a natureza humana e, a partir dela, também a natureza do conhecimento.

À parte a difamação legada à imaginação, o impasse central desse modelo dual, do ponto de vista epistemológico, resulta exatamente dessa separação impingida ao ente e, com relação à ideia de natureza humana, à compreensão fragmentada do “eu”; em outras palavras, uma reflexão assentada sobre esse modo de interpretação do mundo, ao laurear a racionalidade como a essência da existência, criou um abismo intransponível entre ideia e matéria, rearranjando uma dupla natureza à condição humana e tumultuando a harmonia de funcionamento entre faculdades humanas; por consequência, embora o encadeamento lógico-analítico, quando operado nos âmbitos independentes, obtenha relativo êxito argumentativo, não dá conta de explicar os modos de interação entre essas duas instâncias componentes de um mesmo ser, tampouco de qualquer existência. Vejamos. Se colocada no plano de discussão da formulação de um conhecimento, ao inserir a consciência conhecedora em um plano idealizado, regido pelas leis da lógica e fora do mundo material, e o objeto (alheio como o próprio corpo) inserido neste mundo, pertencente ao plano físico com suas leis pertinentes, torna-se bastante difícil, senão impossível, descrever como interagem e se relacionam domínios de tão distintas natureza, princípios e regras, ou ainda explicar de que forma um sujeito estrangeiro, que está “fora” do mundo, conseguiria acessá-lo. Em resumo, na pretensão de estabelecer um conhecimento objetivo, buscou-se um ponto que permitisse ao sujeito conhecedor observar os objetos de modo neutro, direto, sem distorções, um lugar fora do envolvimento com os objetos e, para isso, a própria noção de existência é que foi distorcida, separada em material e ideal; além disso, ainda que deste lugar fosse possível elaborar um conhecimento adequado ao objeto, uma vez que o sujeito estaria fora do mundo do qual fala, jamais se relacionaria de fato com o objeto conhecido, pois cada qual pertenceria a incomunicáveis domínios. Como vemos, uma hipótese um pouco desengonçada, porque torna difícil explicar logicamente quais relações haveriam



entre ideia e matéria, ou consciência que conhece e objeto conhecido, e de que maneira elas ocorreriam pertencendo a “mundos” constituídos por regras e qualidades opostas; por consequência e em síntese, o conhecimento constituído segundo as premissas desse modelo epistemológico só têm validade no interior do “mundo ideal” por ele forjado, pois senão a impressão que teríamos do mundo seria de intercalar a cena ora um humano-ideia, ora uma humano-carne, ora uma árvore-ideia ora uma árvore-vegetal, ora uma caneta-ideia ora uma caneta-plástico.

Na tentativa de superar as dificuldades lógicas derivadas da perspectiva epistemológica dualista, uma outra corrente de pensamento propôs novo viés de reflexão acerca dessas questões. Se os problemas todos provinham da divisão do mundo em dois planos – ideal e material – a saída foi apostar numa fundamentação explicativa que partisse apenas de um único plano de existência: para os pensadores materialistas, todo objeto, inclusive a consciência, existe como matéria e, pertencendo ao plano material, pode ser conhecido e deve ser explicado conforme a dinâmica deste, isto é, a partir das regras físico-químicas. Logo, o conceito de humanidade se reduziria somente à matéria, sendo explicada ambas manifestações, espirituais e corporais, a partir de relações físico-químicas; do mesmo modo, ideias, pensamentos, significados, sentimentos, seriam manifestações de um arranjo material e por isso, conhecê-los, seria suficiente mensurá-los – uma questão de cálculo. Disso decorre, em suma, que toda existência é matéria e, por conseguinte, o conhecimento não é senão o desvendar de uma cadeia de relações causais sintetizadas num estado cerebral, determinado pela manifestação originária do objeto, porém, se o traçado dessa abordagem resolve aqueles impasses próprios da proposta dualista, por outro lado traz outras dificuldades à tentativa de fundamentação filosófica do conhecimento objetivo, bem como uma concepção também duvidosa acerca da condição humana, pois, nesse contexto, o sujeito que conhece é um ser passivo no mundo à mercê de

reações causais e casuais, um mero foco de recepção e reação a estímulos provenientes de outros objetos, cuja absorção sintetiza determinados estados cerebrais.

Essa simplificação explicativa formulada pelo materialismo desvencilha, de fato, parte importante do antigo problema dualista, contudo, encaminha-nos a tantos outros. Digamos, por exemplo, que acompanharão a saga de Harry Potter um idoso, um adulto, um jovem, um adolescente e uma criança; segundo as diretrizes explicativas do materialismo todos terão a mesma impressão da estória, os mesmos sentimentos, o mesmo entendimento, isto é, se o objeto é o mesmo para todos, todos estabelecerão a mesma relação com o objeto pois ele sempre causará, por meio de estímulos físico-químicos, o mesmo arranjo cerebral em cada pessoa que o perceber, e resultará num mesmo conhecimento, objetivo, independentemente do tempo e local de ocorrência, seja uma experiência acontecida no século XXI ou XXX, na Ásia, na América, na África ou na Europa. Mais um passo à frente e concluiríamos que uma mesma pessoa em diferentes idades teria sempre a mesma impressão toda vez que fríssemos determinada obra de arte. Será mesmo provável uma tal afirmação? Aparentemente, a lógica concorre a favor desse modelo explicativo, amparado pela simplificação redutora de um único princípio originário, a matéria e suas leis. No entanto, quando levamos adiante a coerência dessa argumentação, nos deparamos, no seu limite, com a conclusão paradoxal de que a impressão gerada por um objeto no sujeito conhecedor nunca é a mesma posto que tanto o objeto e o sujeito, quanto o mundo todo – os cenários, as situações, os contextos – estão em constante mudança, e por isso nunca se pode conhecê-los dado que a apreensão obtida neste instante já haveria, no instante seguinte, se alterado e, ainda, a própria razão conhecedora, operadora da produção desse conhecimento também existiria em constante mutação. Logo, o materialismo também fracassa na tentativa de fundamentação filosófica do conhecimento na medida em que reduz as possibilidades de existência à matéria e com ela a possibilidade explicativa, e de formulação do conhecimento objetivo, ao princípio de causalidade, à “lógica da matéria”;

assim, se perde na relativização generalizada do saber e no turbilhão caótico de um mundo em constante mudança. E o que é, então, nessa perspectiva, a condição do humano? Matéria aglomerada e dinâmica. Não obstante, os privilégios atribuídos à matéria como a fonte exclusiva da existência, de onde se extrai o conhecimento objetivo, quando transportados aos domínios da ética provocam uma grave falta, pois se toda existência está envolvida e determinada pela causalidade, não passaria de um miserável devaneio toda aspiração à liberdade; no entanto, a história humana prova o contrário: se vivemos em meio às relações sofisticada de sociedades complexas, em constante e eterna mutação é porque, embora os estímulos do objeto possam ser o mesmo, nossa compreensão se forma através da sua recepção já significada, porquanto nos seres humanos “A visão já é habitada por um sentido que lhe dá uma função no espetáculo do mundo, assim como em nossa existência. (...) O sentir ... primeiramente a apreende em sua significação para nós, para esta massa pesada que é nosso corpo, e daí provém que ele sempre comporte uma referência ao corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 83-84). Portanto, apesar dos processos de conhecimento desenrolarem-se em meio a múltiplas relações de causalidade, e em um corpo material, a compreensão dessa lógica é ainda insuficiente para determinar a maneira de como e por que sentidos são atribuídos aos estímulos apreendidos e, outrossim, uma concepção materialista da natureza humana, cuja exclusividade da matéria monopolizadora da ideia de corpo determinaria nossa condição, é tão problemática e insuficiente em organizar um modelo interpretativo da humanidade e suas manifestações quanto a formulação idealista dual.

A aposta numa explicação da lógica do mundo fundamentada só na matéria falhou, por outra parte, a tentativa de esquadrihá-la em duas esferas, ideal e material, também fracassou. Nesse contexto, uma outra maneira de pensar essas questões, apresentada pela abordagem fenomenológica, trouxe, noutros horizontes de reflexão, uma proposta, segundo a qual o mundo deixa de ser o outro desconexo de um “eu-consciência” que a ele se dirige externamente, nem

se reduz mais a um aglomerado dinâmico de matéria, senão que, vislumbrando a constituição filosófica de um território unificado, caminha em direção à reintegração da ideia e à matéria, ao entrelaçamento do corpo ao espírito e à fusão do universo da natureza ao da cultura. Mas como realiza esse reencontro? Como um modelo epistemológico conceitualiza uma ordenação das propriedades da existência de modo integrado ou, ao menos, não dilacerado? E como, então, seria pensada a condição humana? A pista inicial vem nos surpreender com a dificuldade peculiar das tarefas simples: é preciso apenas “reviver o mundo percebido que os sedimentos do conhecimento e da vida social nos escondem” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.55). Ficamos longe de uma resposta, mas com uma valiosa recomendação, cuja observância inspirou alguns pensadores do século XX, sob o emblema do “retorno ao mundo da vida”.

A fim de garantir a convivência da ambiguidade ideia/matéria, manifestada na existência, e reformular nossa visada para o mundo e para si, o conceito de “trajeto antropológico” desenhado por Durand em suas pesquisas acerca do imaginário, apresentam, no bojo do paradigma científico da complexidade, um novo modelo epistemológico, com sua respectiva ideia de natureza humana – ambos requalificados. De início, para melhor entendermos essa mudança, devemos nos atentar para a própria noção de conhecimento, reelaborada em cores não mais hegemonicamente universalistas, à medida que as ideias não expressam mais de maneira direta o real, mas uma interpretação pessoal da realidade, sendo o conhecimento científico uma espécie de denominador comum das incontáveis interpretações e, ambos, de equivalente importância. Desse modo, toda afirmação a respeito do mundo passa a ser considerada como uma formulação individual composta de impressões do objeto, somadas a emoções, expectativas, características corporais, sintetizadas em uma estrutura de conhecimento que certamente não será somente ideia ou corpo. Assim, encontramos no símbolo essa materialização figurada de um objeto inapreensível, sendo ele a unidade epistemológica que realiza a mediação entre duas esferas de manifestação da existência, “real” e “irreal”; diante

dessa perspectiva, vemos dissolver a rigidez da epistemologia clássica na medida em que já “... não há um sujeito em oposição a um objeto, mas uma troca incessante entre o subjetivo e o objetivo, de modo que o sujeito é tão carregado de experiências objetivas quanto a objetividade o é de olhares subjetivos” (ALMEIDA & FERREIRA SANTOS, 2012, p.78). Nesse contexto, a condição humana passa a ser tratada, coerentemente, como uma unidade indissociável entre natureza e cultura, em constante movimentação, cuja expressão nos transforma de seres à trajetos, melhor conceitualizado adiante na ideia durandiana de “trajeto antropológico”. De outra maneira, podemos dizer que a peculiaridade da condição de nossa existência reside exatamente nessa indeterminação essencial, que nos coloca na condição dúbia de existir e compreender-se em movimento, cuja interação circular e recíproca entre corpo e pensamentos, estímulos materiais e culturais, o tornam esse complexo sistema vivo, essa síntese biopsicossocial: sua natureza não está restrita, pois, a uma dimensão exclusiva, corporal ou espiritual, senão que compreende ambas, que se formam e transformam em relação ao mundo simbólico no qual se inserem. É essa ideia que encontramos resumida no conceito de *animal symbolicum*, apresentado por Ernst Cassirer em contraposição àqueles paradigmas idealizados pelas filosofias clássicas:

“... no mundo humano encontramos uma característica nova que parece ser a marca distintiva da vida humana. ... Entre o sistema receptor e o efetivador, que são encontrados em todas espécies animais, observamos no homem um terceiro elo que podemos descrever como o sistema simbólico. ... Comparado aos outros animais, o homem não vive apenas em uma realidade mais ampla; vive, pode-se dizer, em uma nova dimensão de realidade. Existe uma diferença inconfundível entre as reações orgânicas e as respostas humanas. No primeiro caso, uma resposta direta e imediata é dada a um estímulo externo; no segundo, a resposta é diferida. É interrompida e retardada por um lento e complicado processo de pensamento. .... Não estando mais num universo meramente físico, o homem vivem em um universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. ... Em vez de lidar com as próprias coisas o homem está, de certo modo, conversando constantemente consigo mesmo.” (CASSIRER, 2012, p.47-48).

Mas se esse curioso ser, que tem por condição o universo simbólico, ideia fundida à matéria, interessa-nos, ainda, observarmos brevemente como acontece esse entrelaçamento das dimensões material e cultural, isto é, o que opera na base da formação do símbolo.

Embora parte da cultura ocidental tenha, por vezes, pouco valorizado a função das imagens e o papel imaginação na formulação de conhecimentos, considerando-as motivo de equívocos, fantasias, ilusões, ela despertou interesse em alguns cientistas que se ocuparam em considera-la segundo suas especificidades, empenhando-se em avaliá-las em relação a suas próprias características, ao invés de coteja-las em contraposição ao paradigma lógico-causal fundamentador da racionalidade científica. Assim, Durand, em uma minuciosa análise do tratamento dispensado pela ciência à imagem e à imaginação (DURAND, 2002, p.21-31), aponta que frequentemente se incorreu em confusão ao abordá-las comparativamente, sempre em relação à um suposto objeto diretamente apreensível, como evidencia os problemas intrínsecos a algumas importantes teorias explicativas do modus operandi do intelecto, apresentadas pela psicologia clássica, o associacionismo empirista, a mnemônica bergsoniana, a *denkpsychologie* de Würtzburg, e em certa medida o método fenomenológico sartriano; como escreve, elas falham pois

“... o que chama atenção, em primeiro lugar, é o equívoco da concepção de imagem, estreitamente empirista e tanto mais empirista quanto a querem desacreditar a fim de a separar de um pensamento puramente lógico. Em seguida, o que salta aos olhos é o equívoco das fórmulas e noções empregadas “tomando à letra essa expressão de pensamento sem imagem”” (DURAND, 2002, p.28).

O ponto central da crítica durandiana é a concepção equivocada de imagem trabalha por essas teorias que, reincidindo nos problemas da ciência clássica, invalidam-na sempre a partir de

outro parâmetro conceitual implicitamente pré-estipulado, ora aproximando-a mais do conhecimento empírico oriundo da percepção sensorial, ora da ideia formal; de modo análogo, a faculdade motriz da imagem, a imaginação, resta a todo caso também minimizada em relação aos outros modos de operação do intelecto, sobretudo a razão.

A metodologia não-imanente de abordagem na investigação da imagem e da imaginação foi, em suma, o equívoco fundamental cometido pela tradição científica ocidental. De outra parte, entretanto, quando examinadas em sua própria disposição, a imagem apresenta-se como um duplo deformado do objeto e, a imaginação, como um tipo de consciência que opera como um dinamismo organizador capaz de sintetizar em uma só unidade significante e significado, e cujo conteúdo não é outra coisa senão a própria ordem das imagens, (DURAND, 2002, p.29). Nesse sentido, a imagem, uma vez libertada das amarras das pretensões metafísicas de investigação de seu ser essencial, revela-se não mais como o exato duplo do objeto, mas, em seu sentido pleno, como um símbolo; porém, um símbolo determinado, não arbitrário como um signo. Esta ideia fica melhor esclarecida se observamos as diferentes configurações possíveis do conceito de imagem, segundo sua aproximação aos conceitos de análogo, cópia e simulacro<sup>1</sup>, paralelamente dispostos. Linhas gerais, enquanto a cópia define-se por referência a um original, isto é, pressupõe um original cujas características e propriedades ela apenas reproduz, mantendo ainda a distinção cópia/original, o simulacro, por sua vez, apesar de também necessitar da referência, suprime esta divisão, tornando indistinguível o simulado do real; contudo, ambos existem numa relação de dependência com algo já existente. O análogo, por sua vez, difere-se de ambos pois existe independente de algo outro, ou seja, não existe em referência a algo que lhe é externo, embora, quando comparado com algo que lhe é semelhante, apresente equivalências ou iguais relações de proporção. A imagem, apreciada como *tò análogon*<sup>2</sup> é,

---

<sup>1</sup> Unidade curricular de Teoria da Imagem e da Representação (apontamentos), Prof.ª Maria Tereza Cruz, 2000. Disponível em: <http://historiadaarte.no.sapo.pt/tir.doc> (acessado em 05/06/2014).

<sup>2</sup> “Aquilo que é análogo”, numa tradução livre do grego *το αναλογον*.

portanto, uma modalidade do pensamento com uma organização própria, que não necessita de validação por referência a algo externo a ela mesma. No que diz respeito à imaginação, ao largo de uma abordagem racionalista, ela revela-se como o modo de operar dessa consciência imagética, modo este que encerra um proceder peculiar e uma função fundamental: “(...) muito longe de ser faculdade de 'formar' imagens, a imaginação é potência dinâmica que “deforma” as cópias pragmáticas oferecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento de toda a vida psíquica” (DURAND, 2002, p.30). Logo, a imaginação é a faculdade base da consciência, cujos produtos são, além do próprio conhecimento científico, também o religioso, o ético, o político, o artístico etc, pois sabemos que “... de modo a projetar minha ação futura, conforme ela vai se desenvolver, tenho de me situar, na minha fantasia, num tempo futuro, quando a situação já terá sido realizada, quando o ato resultante já terá sido materializado” (SCHULTZ, 1979, p.139 ). Por fim, Bachelard (2009) traz à tona o papel criativo da imaginação e, com sua poesia preenche em novas cores o valor epistemológico da imagem e a importância da imaginação na existência humana, em seu mundo engrandecido.

A esta altura, deparamo-nos, então, com outra etapa interessante dessa expedição ao universo teórico, e que fundamenta nossa mitohermenêutica, haja visto que encontramos na imagem a matriz da relação humana com o mundo, e na significação que lhe é atribuída, o símbolo. É certo que os símbolos, enquanto expressão do sentido encarnado de imagens, são os elementos que estruturam as narrativas e dão a força vital mobilizada pelos mitos, contudo, qual a relação da imaginação com mito? Nesse caso, para abordar a questão, proponho traçarmos um percurso genealógico desenrolado em conformidade ao paradigma da complexidade, ou seja, expor uma perspectiva de interpretação não empírica ou factual (nem datada, nem localizada) da origem dessa faculdade humana, a imaginação, articulada na inter-relação dos dados oriundos de diferentes domínios das ciências (antropologia, biologia, etologia, ecossistemologia, paleontologia, ...), em direção ao delineamento do quadro teórico organizado



pela mitohermenêutica; deste modo, o roteiro terá, por início, a compreensão da origem do mito em relação à ideia de natureza humana, elaborada por Morin em seus estudos de antropologia cultural, no bojo da teoria da complexidade, e, passando pela articulação das ideias durandianas de imaginário à de “trajeto antropológico”, seguirá pela articulação do sentido de mito aí inserido, inter-relacionado a dominante reflexa, schème, arquétipo e símbolo.

Embora a teoria evolucionista da origem humana fosse aceita sem grandes problemas, na história desse trajeto evolutivo, indica-nos Morin, permanecia um vácuo de transição, um vazio paleontológico que impossibilitava-nos compreender a passagem do primata ao homínídeo. A descoberta de fósseis e, atrelado a esta, de hábitos das primeiras criaturas consideradas “antropóides hominizantes ou homínídeos debutantes”, revelou a existência de alguns traços comuns entre elas e nós, a saber, que elas já “fabricavam armas, utensílios, abrigos, dispoendo assim de uma organização social sensivelmente com a mesma complexidade” (MORIN, 1973, p.49); seguindo nessa escalada, do *Homo habilis* ao *neanderthalensis* muitas outras proximidades foram observadas, das quais destaca-se surpreendentemente a presença, também nesses seres, das habilidades técnicas, sociais e lógico-comunicativas. Nesse contexto, desdobra-se, então, o questionamento de qual seria a característica marcante e discernente do *sapiens*.

A marca distintiva da espécie reside na condição que sua existência sapiental o coloca, ante a experimentação da sua própria vida e do mundo. Conquanto seja esta uma resposta sintética, resta ainda esclarecer quais são, pois, as mudanças antropológicas enformadoras dessa “nova” espécie e em que consiste, com maior precisão, essa sua condição. A partir de vestígios encontrados em torno das sepulturas neanderthalesas<sup>3</sup>, flores, armas, comida, adornos, lacres

---

<sup>3</sup> Embora haja uma diferença de características entre as espécies *Homo neanderthalensis* e *Homo sapiens*, há ainda um debate taxonômico desta diferenciação enveredado pelos estudos geneticistas, posto que ambas espécies manifestavam habilidades técnicas, sociais e lógicas semelhantes.

em pedras, presume-se que haviam estruturas peculiares nesse ser que davam ocasião a uma relação distinta com a morte, não mais percebida apenas como fato ou perda, mas como transição: esta experiência da morte como passagem de um estado à outro, revela um animal dotado de uma nova consciência, capaz de compreender, a um só tento, o tempo, a transformação e a imposição. Sem embargo, deduz-se que a articulação desses fatores no âmbito da percepção do mundo elevou a condição do *sapiens* a um maior grau de complexidade cognoscente, na mesma medida que promoveu uma mudança qualitativa na forma do conhecimento que ele passou a produzir (MORIN, 1973, p.94). Decorre dessas observações, portanto, que, a fim de lidar com a morte, nessa nova condição, um mundo de significações foi inaugurado, em busca de se apaziguar a angústia oriunda desse embate entre suas consciências objetiva e subjetiva, isto é, a apreensão de uma movimentação material e a limitação de sua vontade – sua morte anunciada e a negação do fato, expressada em seu desejo de permanência e busca da imortalidade. Em síntese, às transformações antropológicas resultam, concomitantes, uma transformação epistemológica, o que quer dizer que a consciência do tempo, da transformação e da imposição dilacera o *sapiens* ante a certeza da morte e irrompe na espécie a capacidade, tanto quanto a necessidade, de simbolização, ou como explica Morin, o *sapiens* é uma espécie que se encontra na encruzilhada do conhecimento, entre o pensado e o percebido, e “para transpor esta confusão, que se constroem o mito e a magia, quer dizer, uma organização ideológica e prática da ligação imaginária com o mundo” (MORIN, 1973, p.101). Assim, da necessidade de resistir à dilacerante evidência de ser/estar submetido à finitude, à morte, brotaram da alma humana, a magia e o mito; este como modo de organização compreensiva da ordem do mundo, aquela como forma de intervenção.

Se o vão latente e irresoluto entre os impulsos da consciência e a indomável movimentação do mundo é o espaço originário da magia e do mito, é, também, morada da imaginação, o imaginário em ação, fato que aparenta redundante à medida que observamos a

imprescindível presença da imaginação no processo de formulação de mitos e rituais mágicos; com efeito, o imaginário se configura como “esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito” (DURAND, 2002, p.41-42), ou seja, esse movimento do sujeito ao objeto, vice-versa, cuja tensão interativa resulta nada menos que “o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* (...) o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano” (DURAND, 2002, p.18). A imaginação, não mais fonte de distorções, erros, enganos, passa a ser tratada, portanto, como centro irradiador de sentido, o cerne originário de toda criação, do qual emana toda significação possível. Nas palavras de Durand, um aspecto essencial dos ensinamentos de Gaston Bachelar é que a imaginação, não mais submetida ao peso da “realidade” referencial, revela-se “potência dinâmica que 'deforma' as cópias pragmáticas oferecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento de toda a vida psíquica” (DURAND, 2002, p.30) – afirmação que, subvertendo e des-hierarquizando a tradição filosófica moderna, estabelece a imaginação como base dos modos de pensamento racional, mágico e mítico. Isto posto, buscaremos compreender o mito desde o desdobramento dos atributos do imaginário.

A rigor, o percurso de exposição conceitual que proponho se inicia na ideia de “dominante reflexa” e segue pelas de *schème*, arquétipo e símbolo, para, por fim, chegarmos ao mito. Embora este seja o roteiro principal, dois conceitos importantes ainda complementam a teoria durandiana, para fins classificatórios, a estrutura e o regime, uma vez que as imagens presentes nos mitos se agrupam ao redor de três grandes “estruturas” da sensibilidade, a heróica, a mística e a dramática (ALMEIDA & FERREIRA SANTOS, 2012, p.19, que não são senão formas dinâmicas que têm “...o papel de protocolo motivador para todo um agrupamento de imagens” (DURAND, 2002, p.64); e estas, por sua vez, se agrupam em uma estrutura mais geral definidora de um “regime” de imagens, seja ele diurno ou noturno. No entanto, uma

advertência é necessária: este percurso escolhido insere na relação entre os conceitos uma lógica discursiva, apenas porque tal organização torna-se necessária ao objetivo de expor a metodologia que fundamenta a formulação desses conceitos, sem que isso, contudo, signifique uma precedência ontológica entre eles; assim, adverte Durand que é preciso estar atento para que não se confunda “... o fio do nosso discurso ou da nossa descrição com o fio da ontogênese e da filogênese dos símbolos” (DURAND, 2002, p.45). E ressalta a importância do aviso pois ele cumpre a função de reafirmar o campo teórico que percorremos, isto é, o terreno explorado em busca dos símbolos e de seus mitos articuladores. Em outras palavras, a concatenação lógico-discursiva da dominante ao mito não implica uma relação de causalidade específica entre eles, uma vez o mito, tanto quanto seus símbolos, são frutos da interação recíproca de dois polos complementares, o sujeito e o meio no qual ele vive – o sujeito, portador de estruturas antropológicas imutáveis enquanto causadoras de sua condição *sapiens*, e o meio, variável pois tributário de elementos sociais, éticos, políticos, históricos etc. O campo teórico da nossa reflexão fica, enfim, claramente definido na ideia de “trajeto antropológico”, cuja expressão, ao resgatar a interatividade e dinamismo da produção simbólica, reforça também sua gênese sintética: o trajeto antropológico é essa “... incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 2002, p.41). Assim, delimitado o terreno de operação da imaginação e a natureza sintética de suas produções, propomos alcançar o mito a partir do entendimento da organização e inter-relação das estruturas antropológicas do ser imaginante e seu imaginário.

Ante um universo cultural gigantesco e plural, composto por uma enorme quantidade e diversidade de símbolos, onde procurar princípios ou critérios de relação que permitam estabelecer um parâmetro razoável de abordagem e organização das atividades da imaginação? Diante desse impasse, Durand recorre à reflexologia detchereviana e nela encontra, na ideia de

“gestos dominantes”, um sólido princípio classificativo. Filiado a uma tradição de estudos de imagens motrizes e cinemática simbólica, vê nas estruturas fisiológicas primevas operantes nos processos de desenvolvimento de pensamentos rudimentares, um porto seguro de partida, rumo à verificação da pressuposição de “... que existe uma estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas” (DURAND, 2002, p.51) e, desse arcabouço teórico, apresenta-nos o primeiro conceito implicado na nossa investigação do imaginário: a dominante reflexa. Esta, nas suas palavras, apontam àqueles “...mais primitivos conjuntos sensório-motores que constituem os sistemas de “acomodações” mais originários na ontogênese e aos quais ... se deveria referir toda representação em baixa tensão nos processos de assimilação constitutivos do simbolismo” (DURAND, 2002, p.47-48.); dentro desse esquema, as dominantes reflexas seriam, portanto, a concretude da ideia, o alicerce do símbolo, ou seja, a base material à qual se assimilam as representações oriundas dos estímulos do meio em que se vive. Note-se, contudo, a fim de evitarmos a inferência de um equivocado “determinismo simbólico”, que, embora as dominantes fisiológicas funcionem como um tipo de base material do símbolo, elas somente participam na produção simbólica e não causam o símbolo, isto é, não estão necessariamente relacionadas a um grupo específico de imagens, ainda que tais ou quais reflexos fisiológicos estejam, segundo observação empírica, recorrentemente associados a uma certa composição simbólica; de modo que, longe de serem a fonte da criação simbólica, elas operariam como um delimitador das possibilidades simbólicas na medida em que têm um “caráter normativo para o conteúdo global da psique” (DURAND, 2002, p.51). Isto posto, então vejamos quais são as três matrizes sensório-motoras constituintes do animal humano.

Conforme estudos de reflexologia de Betcherev, Oukhtomsky e Piaget, os reflexos dominantes básicos são postural, digestivo e copulativo. De maneira esquemática, podemos defini-los: 1.dominante de posição: vinculada à sensibilidade estática, ao desenvolvimento da

percepção espacial, verticalidade e horizontalidade e o reflexo primeiro, que “coordena ou inibe todos os outros” (DURAND, 2002, p.48); 2.dominante de nutrição: 'reflexos provocados por estímulos externos ou pela fome'; 'nos recém-nascidos se manifesta por reflexos de sucção labial e de orientação correspondente da cabeça'; 3.dominante copulativa: de caráter cíclico e interiormente motivado; 'se supõe que seria desencadeada por secreções hormonais, no animal sexualmente desenvolvido', sendo determinante à manutenção dos ciclos 'vital', 'sazonal' e 'oestrus'.

Em acordo à sequência lógica adotada, o *schème*<sup>4</sup> é o primeiro conceito que, pode-se dizer, pertence propriamente ao domínio do imaginário e, por ser esse elemento primeiro, mais genérico em relação à configuração simbólica, apresenta-se como “o esqueleto dinâmico, o esboço funcional da imaginação” (DURAND, 2002, p.60). Nas atividades realizadas pelo imaginário, os esquemas seriam as instâncias operadoras da junção entre “as dominantes reflexas e as representações”, pelo que definem-se sinteticamente como “os gestos inconscientes da sensório-motricidade” (DURAND, 2002, p.60), ou seja, um elemento já pertencente a um modo de consciência, mas resultante direto de um reflexo fisiológico. Deste modo, embora ainda não seja uma imagem propriamente dita, o esquema é já uma representação simbólica rudimentar, enquanto que generalizada; todavia, ao mesmo tempo “concreta” e “precisa”, cuja disposição dá forma a, correspondente ao “gesto postural”, motivado pela dominante homônima, os esquema “da verticalização ascendente e o da divisão”, ao “gesto do engolimento” associado à dominante digestiva, os esquemas “da descida” e do “acocoramento na intimidade” e, ao gesto repetitivo animado pela dominante rítmica, os esquemas do movimento ritmado e do ciclo. Portanto, no domínio do imaginário, quando nos referimos ao

---

<sup>4</sup> Em geral, traduzido do francês para o português como “esquema”, embora a palavra também traduza a francesa “schéma”; no entanto, dada a dificuldade de diferenciação, no português, entre “schème” e “schéma”, também farei uso indiferenciado do termo “esquema”, cujo sentido, conceitual ou corrente, se poderá notar em relação ao seu contexto.

esquema de uma imagem, seja ela exprimida numa música, numa pintura, numa narrativa, numa gesticulação, caminhamos de encontro a “uma generalização dinâmica e afetiva da imagem”, generalização esta que, não obstante, por enformar uma unidade híbrida operante na base do processos simbólicos, justaposta aos estímulos fisiológicos e à excitação externa dos objetos, denota coerentemente “...a factividade e a não-substantividade geral do imaginário” (DURAND, 2002, p.60).

Do embate entre os esquemas do imaginário e o meio de contato resultarão aquilo que chamamos de “arquétipos”. Estes, embora ainda apresentem uma generalidade, provocam já, a partir do movimento esquemático, a configuração de uma imagem, pelo que podemos considerar o arquétipo como o “protótipo” da imagem, ou uma “imagem original”. Assim, visto que “constituem as substantificações dos esquemas” em formas genéricas, se observará com frequência uma relação estável entre determinados esquemas e algumas imagens:

“... aos esquemas da ascensão correspondem imutavelmente os arquétipos do cume, do chefe, da luminária, enquanto os esquemas diairéticos se substantificam em constantes arquetipais, tais como o gládio, o ritual batismal, etc.; o esquema da descida dará o arquétipo do oco, da noite, do “Guliver”, etc; e o esquema do acorramento provocará todos os arquétipos do colo e da intimidade” (DURAND, 2002, p.61-62).

Entretanto, que não se confunda as imagens propriamente ditas com o uso indicativo do movimento nelas imbricado, pois a marca distintiva do arquétipo, em relação ao símbolo, é sua constância e universalidade, ou seja, enquanto “... uma gesticulação cultural que liga as aptidões inatas do homem ao meio em que vive”(ALMEIDA & FERREIRA SANTOS, 2012, p.136), o arquétipo resulta numa permanência de sentido que não pode ser observada na significação simbólica, compreendida sempre comparativamente e no contexto de aparição. Em vista disso,

enquanto registro da formalização primitiva da imagem, esboço de sua constituição, os arquétipos representam, nos processos criativos do imaginário, “o estádio preliminar, a zona matricial da ideia” e, por isso, “constituem o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais” (DURAND, 2002, p.61), o que quer dizer que toda ideia, por mais complexa que seja, tem em sua base alguma imagem arquetipal.

Diferente das estruturas já mencionadas, o símbolo se expressa na forma da representação de um sentido numa imagem concreta, seja ela musical, pictórica, teatral, literária ou própria a outra linguagem artística; porém, embora presentificado numa imagem concreta, o significado simbólico não se identifica à referência da imagem, convencionalmente determinada, senão que a si mesmo, ou melhor, a sua “mensagem” incorporada ou materializada, e reveladora, em cada aparição, de um dos múltiplos aspectos daquilo que pretende expressar, já que tem a peculiar característica de ser “... uma figura que vale não precisamente *para* si mesma, pois nesse caso não seria símbolo de nada, mas *por* si mesma” (GODET, 1946, p.120). Deste modo, diferente de um mero signo, que funciona por referência e abstração do objeto, o símbolo realiza “... a recondução do sensível, do figurado, ao significado; mas, além disso, pela própria natureza do significado, é inacessível, é *epifania*, ou seja, aparição do indizível, pelo e no significante” (DURAND, 1988, p.14-15). Assim, temos que o símbolo não se direciona a um objeto pré-existente pois, ao mesmo tempo que traz em si tudo aquilo que significa, “...remete a um indizível e invisível significado” jamais expressado por inteiro, motivo pelo qual se vê “obrigado a encarnar concretamente essa adequação que lhe escapa, pelo jogo das redundâncias míticas, rituais, iconográficas que corrigem e completam inesgotavelmente a inadequação” (DURAND, 1988, p.19). Portanto, os símbolos formam essa unidade epistemológica por meio da qual “... o mundo pode ser apreendido como uma *totalidade*, já que eles permitem a reunião e o entrelaçamento de objetos e fatos ausentes (e mesmo díspares), na consciência humana” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 23). Como acima



mencionado, contudo, embora seja o símbolo materialização figurada de algo inapreensível, unidade de sentido que aponta para algo sempre inadequado, desconhecido, indizível, a interpretação da mensagem simbólica se realiza num “jogo das redundâncias”, isto é, na insistência de abordagem de um tema, expressado em grupo e sob múltiplas facetas, uma vez que, ao contrário do signo, ele é plural e ambivalente, o que quer dizer que sua significação sempre dependerá, além do momento da aparição, da inter-relação simbólica, da observação de sua (re)ocorrência, pois somente nessa “... inter-relação convergente, homóloga, isomorfa dos símbolos...” se pode encontrar “...uma rede figurativa, uma constelação de imagens que possibilita a formulação, interpretação e compreensão dos sentidos” (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012, p.56). Verificamos, desta maneira, que, se as estruturas fundantes do imaginário – schèmes e arquétipos – distinguem-se por sua constância, o universo simbólico encerra um dinamismo particular, cujos frutos nos mostram, por exemplo, que “Enquanto o esquema ascensional e o arquétipo do céu permanecem imutáveis, o simbolismo que os demarca transforma-se de escada em flecha voadora, em avião supersônico ou em campeão de salto” (DURAND, 2002, p.62). Em suma, enquanto apreensão materializada de algo inapreensível para razão pura ou a sensação crua, porque situado no inacessível vão instaurado entre a subjetividade e a objetividade, o símbolo cumpre a função de “... mediar duas esferas em que o saber se manifesta: a transcendência do significado, o que é indizível, epifânico, e o mundo dos signos concretos, materiais, encarnados” (ALMEIDA & FERREIRA-SANTOS, 2012, p.58), donde sua ambivalência, e, sem embargo, porque expressa uma modalidade de pensamento, sintética, trata-se de um conhecimento legítimo e genuíno, uma forma de intencionalidade que descortina um outro universo, um mundo jamais conhecido e tampouco esquecido.

O símbolo, então, constitui-se unidade sintética de conhecimento e sua comunicação é veiculada em imagens, cujo meio de expressão varia entre uma representação pictórica, sonora,

gestual, mas também narrativa, contudo, uma narrativa muito particular que “utiliza o fio do discurso, no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias” (DURAND, 2002, p.63). Assim, essas estórias ancestrais, outrora oralmente compartilhadas e em nossa época talvez sob outras formas comunicativas, guiam-nos pelo universo imaginário organizadas à maneira de um mito.

Mas o que é, então, o mito? Ele é esse “... sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa”. (DURAND, 2002, p.62-63). Deste modo, ainda que uma comunicação discursiva, o mito traz consigo a particularidade de compor uma fala viva, um discurso-sensório, porque ancorado em estruturas antropológicas, capaz de ressoar e produzir sentido àqueles que com ele estabelecem contato e, pelo mesmo motivo (re)significar a relação que cada qual estabelece consigo e com o meio cósmico-social; assim, entrelaçando os fios do mundo subjetivo ao objetivo, a fina trama mítica “opera sempre uma mediação, situa o homem no mundo, prepara-o psicologicamente para cada etapa de sua vida e permite fabulações para a experiência de existir” (ALMEIDA & FERREIRA SANTOS, 2012, p.55). Por fim, visto que pertence ao domínio do imaginário, é certo que o conhecimento mítico se formula e é compreendido de maneira sintética, pelo que melhor seria dizer que os mitos são absorvidos e não entendidos, entretanto, a depuração do seu sentido, isto é, o arranjo lógico da mensagem que ele porta, depende da observação dos símbolos presentes e da dinâmica que estabelecem na narrativa, em relação à um determinado contexto.

Se é verdade que o sentido do mito depende da compreensão da dinâmica existente entre os símbolos subjacentes, é igualmente certo que essa compreensão e sentido adquiridos dependem daquele que experimenta a narrativa mitológica. Assim, diferente de uma equação matemática, o mito, embora constituído de uma estrutura comum que encerra um tema determinado, proporciona diferentes sentidos, porquanto está sempre aberto às “jornadas

interpretativas” individuais, a “...esse momento antropológico em que eu deixo o gabinete, a comodidade de lugar-comum, o meu lugar, o meu locus (lugar) e domus (lar) e, então, viajo. Vou contemplar essa paisagem desde o seu interior, vou dialogar com as pessoas concretas lá. E aí, então, nessa explosão de sentidos, é que ocorrem as descobertas da constituição de nossa alteridade, numa reconstituição pessoal de sentidos” (ALMEIDA & FERREIRA SANTOS, 2012, p.44). Portanto, antes de qualquer categorização, a desencadear sentidos, o mito existe como movimento, estória encarnada e fecundada em infinitas jornadas...

## Finais

Entre o amor e o fogo,  
entre a vida e o fogo,  
meu coração cresce dez metros e explode.  
– Ó vida futura! Nós te criaremos.

Carlos Drummond de Andrade  
*Mundo Grande.*

A estória de Harry Potter nos cativa por inumeráveis motivos e, talvez, grande parte deles não seja captável pela linguagem comum. Somos brindados com horas de divertimento, arrebatados pelo enredo heroico da saga, sensibilizados pela sua simbologia visceral... E não bastasse, somos ainda convidados a vivenciar um mundo que não cabe numa ideia contada, porque se enriquece de sentido pelo canto da imaginação, transformando a aspereza da vida cotidiana num universo encantado. Ao lado de Harry, somos inspirados a partir em busca do mais profundo abrigo onde sempre estará latente toda a magia do mundo.

Entretanto, a trama que dá vida ao jovem bruxo tem sido, muitas vezes, classificada como arte para crianças e adolescentes, a partir da impressão primeira de seu tema que, de fato, aborda questões frequentemente relacionadas ao processo de desenvolvimento da pré-adolescência à condição adulta, como descobertas, medos, amores, amizade, sexualidade, entre outras, ou a partir do formato da narrativa, heroica, pouco rebuscada e propensa a clichês. Se tal classificação, embora reducionista, é também plausível, no entanto, demanda um certo

cuidado de abordagem a fim de evitar um empobrecimento de leitura. Por isso, longe de ser uma estória menor, se lida sob uma perspectiva antropológica, a trama mitológica articulada pela saga desempenha a função de nos encaminhar a uma nova etapa existencial cuja condição nos cobra uma transformação qualitativa do mundo, visto que, uma vez adultos, preparados para a vida comunitária, devemos perceber que a verdadeira realidade não existe unicamente por si mesma nem subsiste por si só, de maneira autônoma e independente, senão que resulta também do valor advindo das verdades pessoais, habitadas e vivenciadas singularmente, em relação a um contexto determinado, pelos quais nos vinculamos à nossa comunidade e damos forma ao mundo. Assim, compreender que as cores do mundo dependem das escolhas pessoais e nos tornam responsáveis pelos sentidos da existência é um dos fundamentais ensinamentos vivenciados nas aventuras de Harry: ao nos alçar e nos reconduzir à dimensão do sagrado, do mundo repleto de sentido, Harry Potter nos motiva a requalificar nossa experiência da vida, do outro e das coisas, extrapolando a clausura do entendimento e do individualismo, e nesse movimento, nos recondiciona em nossa relação com o universo, nos ensinando que viver um mundo repleto de magia depende de nossas escolhas.

Quanto aos aspectos locais agenciados pela estória, acreditamos que em sua função iniciática, ela talvez trabalhe o desenvolvimento de uma moralidade pessoal que fundamenta uma ética comunitária, de uma tribo global. Dessa maneira, por ser o mito sempre atualizado ao seu tempo, podemos delinear um sentido possível nas aventuras de Harry, a partir da observação de um processo de transição que se manifesta atualmente, no qual algumas manifestações mitológicas hegemônicas, herdadas da tradição religiosa milenar, uma vez historicizadas e por expressarem a vida comunitária de sociedades delimitadas, pouco a pouco estão se ruindo. As grandes religiões monoteístas, judaico-cristãs e islâmicas, bastante acolhidas pelo mundo todo, foram, e em certa medida ainda são, cada uma a seu modo, capazes de fornecer uma interpretação da realidade, criar uma ordenação totalizante e manter a coesão

social entre culturas formadas independentemente. No entanto, vimos o século XX desenrolar, com uma rapidez pouco antes experimentada, a aproximação, transformação e desintegração de culturas as mais variadas, por intermédio de artifícios tecnológicos, sobretudo dos meios de transporte e de comunicação. A questão é que se esse movimento num primeiro momento deu ocasião a um choque cultural, por outra parte permitiu que se driblassem os filtros ideológicos que constroem a imagem do outro, o estrangeiro, seja ele antigo, medieval, ou moderno, como exótico, selvagem ou aculturado, e que dessa maneira percebêssemos, ao reconhecer valores da cultura alheia e a verdade da sua experiência, que aquilo a que chamamos vida, ou mundo, ou universo, não são condições universais, senão que um tipo de sistema de crenças, um conjunto de valores próprios do nosso modo de existir; e uma vez ampliado os horizontes de interpretação da realidade, os elementos locais daquelas religiões desmoronaram, embora suas estruturas sempre permanecerão.

Foi assim que, diante de transformações culturais tão rápidas, nosso mundo se globalizou e ainda vivemos os dias em que os mitos e rituais, incluso os de passagem, incorporam paulatinamente em suas estruturas as marcas do nosso tempo. Nesse contexto, Harry Potter desponta como uma miscelânea de elementos, que remontam ao universo místico da alquimia, aos encantos da bruxaria e aos símbolos ancestrais (p.ex. a serpente, o castelo sagrado, a câmara escura, o reino dos mortos, a pedra filosofal), ao mesmo tempo que incorpora a ideologia escolar da educação moderna, planejada e disciplinar e, metaforicamente, o fetiche contemporâneo pela capacidade “mágica” de realização (e, por que não redenção?) da tecnologia, elementos estes, todos dinamizados por um roteiro de descobertas, da origem, das habilidades individuais, da vida social, da predestinação, que intimam o jovem bruxo, e todos nós que o acompanhamos, a escolher, ao final, o caminho no qual seguiremos adiante, como adulto; ou, para não trair a função do mito, filiar-se ao sentido escolhido para a própria vida, não como um significado, mas como uma experiência. Em suma, num mundo onde os

acontecimentos se desdobram em velocidade vertiginosa e as transformações se intercalam aos montes num só piscar de olhos, o desprendimento desse turbilhão de informações que nos atinge, em busca de um porto tranquilo no qual repousamos e de onde podemos contemplar a agitada movimentação dos mares, é uma segura alternativa de sobrevivência. Assim, ao nos colocarmos em busca de nós mesmo como ponto de referência em relação ao qual as informações mundanas são significadas, nos arriscamos a vivenciar sentidos pessoais profundos e de maneira plena, a despeito das tempestades marítimas, aderir às mazelas do roteiro como paisagens necessárias de nossa viagem, a nos fazer amar e desejar de todo coração as trágicas águas navegadas em direção a nossa destinação.

Ainda, em meio a essas transformações, vimos as últimas décadas desconstruírem grande parte dos parâmetros de comportamento. Já não herdamos a estabilidade que nos permitia planejar um futuro e não podemos traçar nossa trajetória sobre uma certa tranquilidade de caminhos e normas a seguir, pois, gradativamente, os modelos de vida ruíram junto à deposição dos velhos ídolos: os trajes sociais se diversificaram, o casamento tornou-se opcional, não há mais a maneira correta de criar ou educar as crianças, a satisfação material dos desejos se liquefaz e escorre no tempo. Para apaziguar esta aflição já não há mais deuses ou demônios. É preciso, então, descer ao porão para salvar a pedra filosofal, à câmara secreta para enfrentar o basilisco, às raízes do salgueiro para descobrir no inimigo um abrigo e libertar a criatividade, vencer os torneios pela solidariedade, filiar-se aos ideais de uma comunidade, reconhecer a duplicidade complementar dos opostos, e nessa longa aventura libertarmo-nos do vilão que nos atormenta e ameaça a alegria do mundo, Lord Voldemort. Harry nos ensina que é preciso encarar a angustiante jornada da transformação e mergulhar no âmago da própria vida pois somente lá se pode encontrar a fonte pulsante da verdade de ser, único e comum, a única maneira possível de preservar a magia da existência; pois “É na dor e no sangue que se nasce

para a existência. Mas é no maravilhar-se que é possível, bem ou mal, ir vivendo”  
(MAFFESOLI, 1998, p.29).



## Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Rogério de. A literatura e seu aspecto formativo. *Revista Religare (UEPB)* – v. 8, n. 2, p. 127-138, outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. Educação Contemporânea: a sociedade autolimpante, o sujeito obsoleto e a pedagogia da escolha. *Revista Educação: teoria e prática*, Vol. 20, nº 34, jan, 2010a.

\_\_\_\_\_. Imaginário e Pós-modernidade: estudo mítico da representação social do corpo. In *VOOS Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá*, Volume 02, Edição 01, 2010b.

ALMEIDA, Rogério & FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Aproximações do Imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Képos, 2012.

ALVES, Rubem. Notas introdutórias sobre a linguagem. *Revista Reflexão* 4 (13), p. 21-39, jan-abr. – Campinas: Instituto de Filosofia e Teologia da PUC, 1979.

\_\_\_\_\_. *O enigma da religião*. Petrópolis: Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. *Religião e enfermidade*. In *Construção Social da enfermidade* / J.F. Regis de Moraes, organizador – p. 27-45. - São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. - São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BAGGETT, David; KLEIN, Shawn; IRWIN, Willian. *Harry Potter e a Filosofia*. - São Paulo: Madras, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. – tradução de Rita Buongiorno, Pedro de Souza e Rejane Janowitz. – 5ª ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

BILL, Adler. *Cartas Ao Harry Potter*. São Paulo: Ed. Novo Conceito, 2007.

CAMPBELL, Joseph. *As máscaras de Deus*; tradução Carmen Fischer. 04 volumes - São Paulo: Palas Athena, 1992.

\_\_\_\_\_. *O herói de mil faces*; tradução Adail Ubirajara Sobral. - São Paulo: Pensamento, 2007.

\_\_\_\_\_. *O poder do mito*, com Bill Moyers; org. por Betty Sue Flowers; tradução de Carlos Felipe Moisés. - São Paulo: Palas Athenas, 1990.

\_\_\_\_\_. *E por falar em mitos – conversar com Joseph Campbell* / (entrevistado por) Fraser Boa; tradução Marcos Malvezzi Leal. – Campinas, SP: Verus Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. *A extensão interior do espaço exterior: a metáfora como mito e religião*. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Isto és tu: redimensionando a metáfora religiosa*. – tradução de Edson Bini e revisão de Vilma Maria da Silva. – São Paulo: Landy Editora, 2002.

- CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CASSIRER, Ernst. Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana. – tradução Tomás Rosa Bueno. – 2ª ed. – São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- \_\_\_\_\_. Linguagem e mito; tradução J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. - São Paulo: Perspectiva, 1972.
- COLBERT, David. O mundo mágico de Harry Potter: mitos, lendas e histórias fascinantes; tradução Rosa Amanda Strausz. - Rio de Janeiro: Sextante, 2001.
- CORRADINI, Ana Paula. Almanaque de Harry Potter e outros bruxos. - São Paulo: Panda Books, 2007.
- DROGUETT, Juan. Sonhar de olhos abertos. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. Fundamentos estéticos da arte-educação. – 2ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1988.
- \_\_\_\_\_. Por que arte-educação. - 22ª ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012.
- DURAND, Gilbert. A imaginação simbólica. São Paulo: Cultrix, 1998.
- \_\_\_\_\_. As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral; tradução Hélder Godinho. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Campos do imaginário; org. Daniele Chauvin. - Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- \_\_\_\_\_. Figures mythiques et visages de l'œuvre: de la mythocritique à la mythanalyse. - Paris: Berg International, 1979.
- \_\_\_\_\_. Mito, símbolo e mitodologia. Lisboa: Presença, 1982.
- \_\_\_\_\_. Mythes, Thèmes et Variations. Em colaboração com Chaoying Durand. Paris: Desclée de Brower, 2000.
- \_\_\_\_\_. O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem; tradução Renée Eve Levié. - Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- \_\_\_\_\_. Sobre a Exploração do Imaginário, seu Vocabulário, Métodos e Aplicações Transdisciplinares: mito, mitanálise e mitocrítica. – tradução de José Carlos de Paula Carvalho. – São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, USP, 11 (1/2), 244:256, 1985.
- ELIADE, Mircea. A provação do labirinto – Diálogos com Claude-Henri Roquet. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- \_\_\_\_\_. Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso; tradução Sonia Cristina Tamer. - São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Mito do eterno retorno; tradução José A. Ceschin. - São Paulo: Mercuryo, 1992.
- \_\_\_\_\_. Mito e Realidade; tradução Pola Civelli. - São Paulo: Perspectiva, 2011.
- \_\_\_\_\_. O sagrado e o profano: a essência das religiões; tradução Rogério Fernandes. – 3ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. A cultura das culturas: Mytho e Antropologia da Educação. In Cadernos de Educação FaE/UFPel – Ano 11, n.18, jan./jun. 2002 .

\_\_\_\_\_. Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi. São Paulo: Editora Zouk, 2ª. ed., 2005.

\_\_\_\_\_. Fundamentos antropológicos da arte-educação: por um pharmakon na didaskalia artesã. – pp. 59-97. – Revista @mbienteeducação, Volume 3, Número 2, julho/dezembro, 2010.

\_\_\_\_\_. Práticas Crepusculares: Mytho, Ciência e Educação no Instituto Butantan – Um Estudo de Caso em Antropologia Filosófica. São Paulo: FEUSP, Tese de doutoramento, ilustr., 2 vols., 1998.

FRITZEN, Celdron & MOREIRA, Janine. (org.) Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana. – Campinas, SP: Papirus, 2008.

GARCIA, P. B. Paradigmas em Crise e a Educação. In: BRANDÃO, Zaia (org.) – A crise dos paradigmas e a educação. - São Paulo: Cortez, 1995.

GODET, P. Sujet et symbole dans les arts plastiques, in Signe e symbole. Coleção "Etre et Penser"- Cahiers de Philosophie n°13. Éditions de la Baconnière, 1946.

GUSDORF, Georges. Professores, para quê? São Paulo, Martins Fontes, 1987.

HARTLEY, John. Utilidades do oYouTube: alfabetização digital e a expansão do conhecimento. In: YouTube e a revolução digital. – Jean Burgess e Joshua Green (org.); - tradução Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

JUNG, Carl Gustav. Psicologia e Religião. – tradução Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha; revisão técnica Dora Ferreira da Silva. – Petrópolis: Vozes, 1978.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Mito e significado. - Lisboa: Edições 70, 1989.

LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. - Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2008.

MACHADO, Álvaro e PAGEAUX, Daniel-Henry. Da literatura comparada à teoria da literatura. Lisboa: Edições 70, 1988.

MALINOWSKI, Bronislaw. Magia, ciência e religião. - 1ª ed. - Lisboa: Edições 70, 1988.

MALONE, Aubrey. Harry Potter de A a Z: o guia oficial não definitivo de toda a série; tradução Maria Inês Duque Estrada, Daniel Queiroz de Souza Lima. – Rio de Janeiro: Prestigio, 2007.

MAFFESOLI, Michel. Elogio da razão sensível. – tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. – tradução de Rogério de Almeida e Alexandre Dias. – São Paulo, Zouk, 2003.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano; tradução Jonas Pereira dos Santos. - Campinas: Editorial Psy, 1995.

MATURANA, Humberto. Emoções e Linguagem na Educação e na Política; tradução José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MATURANA, Humberto & VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. – tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. – São Paulo: Palas Atenas, 2004.

- MATTHEWS, Eric. Compreender Merleau-Ponty; tradução de Marcus Penchel. - 2ªed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MENDES, Paula Viana. Por quê não magia? A sedução contemporânea pelo mundo mágico de Harry Potter. – São Paulo: Annablume, 2008.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Conversas, 1948; tradução Fábio Landa e Eva Landa. - São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. Fenomenologia da Percepção; tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. - 2ªed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MONTERO, Paula. Magia e pensamento mágico. - São Paulo: Ática, 1986.
- MORIN, Edgar. Ciência com Consciência. - Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1999.
- \_\_\_\_\_. Introdução ao pensamento complexo. - Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- \_\_\_\_\_. O Paradigma Perdido: A Natureza Humana. - Sintra: Europa-América, 1973.
- \_\_\_\_\_. Para Sair do Século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- NIETZSCHE, Friedrich. Obras Incompletas. – Col. Pensadores. – Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. – São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- OLIVEIRA, L. J. P. de. A paisagem pós-moderna: em torno do professor. - São Paulo: Dissertação de Mestrado, FEUSP, 1999.
- PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. Revista Pro-Posições, Campinas, v.23, n. 1 (67), p.183-195, jan/abr, 2012.
- RICOEUR, Paul. Interpretação e Ideologias. Org. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- ROCHA, Everardo P. G. O que é mito; coleção Primeiros Passos, 151. - São Paulo: Brasiliense, 1996.
- ROWLING, J.K. Harry Potter e a Pedra Filosofal. – tradução de Lia Wyler – Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- \_\_\_\_\_. Harry Potter e a Câmara Secreta. – tradução de Lia Wyler – Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- \_\_\_\_\_. Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban – tradução de Lia Wyler – Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- \_\_\_\_\_. Harry Potter e o Cálice de Fogo – tradução de Lia Wyler – Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- \_\_\_\_\_. Harry Potter e a Ordem da Fênix – tradução de Lia Wyler – Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- \_\_\_\_\_. Harry Potter e o enigma do Príncipe – tradução de Lia Wyler – Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- \_\_\_\_\_. Harry Potter e as Relíquias da Morte – tradução de Lia Wyler – Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Descartes: a metafísica da modernidade. – 2ª ed. – São Paulo: Moderna, 2005.

SCHULTZ, Alfred. Fenomenologia e relações sociais. – tradução de Angela Melin . – Rio de Janeiro, 1979.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez & ARAÚJO, Alberto Filipe. Gilbert Durand: imaginário e Educação. - Niterói: Intertexto, 2011.