

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

PAULA MASTROBERTI

**POÉTICAS VERBAIS E VISUAIS EM *PETER PAN E WENDY*:**  
O ENCONTRO EMPÍRICO ENTRE LIVRO E LEITOR NA CULTURA DAS MÍDIAS

Porto Alegre

2012

PAULA MASTROBERTI

**POÉTICAS VERBAIS E VISUAIS EM *PETER PAN E WENDY*:**  
O ENCONTRO EMPÍRICO ENTRE LIVRO E LEITOR NA CULTURA DAS MÍDIAS

Tese apresentada como requisito para obtenção  
do grau de Doutor pelo Programa de Pós-  
Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof. Dra. Vera Teixeira de Aguiar

Porto Alegre

2012

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M423p Mastroberti, Paula

Poéticas verbais e visuais em *Peter Pan e Wendy* : o encontro empírico entre livro e leitor na cultura das mídias / Paula Mastroberti. – Porto Alegre, 2012.

275 f. + 1 CD-ROM

CD-ROM com fanzines eletrônicos em versão para Adobe Reader (pdf) e Power Point (ppt).

Tese (Doutorado) – Fac. de Letras, PUCRS.

Orientador: Profa. Dra. Vera Teixeira de Aguiar.

1. Literatura e Arte. 2. Literatura Infantil – Crítica e Interpretação. 3. Livros – Design. 4. Análise do Discurso. 5. *Homo legens*. 6. Leitura – Crianças. I. Aguiar, Vera Teixeira de. II. Título.

CDD 418.4

**Bibliotecária Responsável: Dênira Remedi – CRB 10/1779**

À Érico, que me escolheu,  
À Julia, que não me escolheu, mas me adotou,  
À Laika, que adotamos e que tornou tudo mais divertido,  
E à D. Lurdes, que adotou a todos nós.

## AGRADECIMENTOS

À Escola Estadual Leopoldo Tietbohl, em especial à sua Diretora à época, Beloni Lurdes Gusso Baggio, pelo acolhimento generoso da Oficina que gerou esse trabalho; às crianças participantes, sem as quais não haveria tese; à Profa. Vera Teixeira de Aguiar, minha orientadora, pelos seis anos de acompanhamento desde o mestrado; a todos os que integraram o Projeto CLIC — Vila Fátima, companheiros de pesquisa; às novas amigas formadas nos espaços do campus, com quem compartilhei discussões, bares, moradas e afetos: às Anas — Claudia e Paula —, meu carinho especial. Também agradeço ao Érico por ter pacientemente ouvido e suportado as inúmeras leituras em voz alta desse trabalho, à D. Lurdes, cujas atenções com a casa e a família me permitiram a dedicação necessária a esse trabalho, e à Julia, que já nem pode mais ouvir falar em Peter Pan.

Agradeço à Faculdade de Letras, seus professores e funcionários, através de sua Diretora, Profa. Maria Eunice Moreira, e ao Programa de Pós-Graduação em Letras, através de sua Coordenadora Profa. Ana Maria Lisboa de Mello; também às secretárias Isabel Cristina Pereira Lemos e Mara Rejane Martins do Nascimento e aos atenciosos Manoel e Miriam, pelo valioso auxílio tantas vezes prestado; por fim, ao CNPq, órgão que financiou essa pesquisa.

Ainda dentro dos agradecimentos, gostaria de prestar homenagem ao Projeto CLIC — Vila Fátima, que agora adormece, mas é meu desejo ver um dia despertar. Minha experiência como mediadora de suas oficinas certamente contribuiu com muitas das reflexões feitas no trabalho que aqui segue.

À cada uma das crianças da comunidade Vila Fátima, participantes desse Projeto, meu sentimento de carinho e meu desejo de vê-las realizarem seus sonhos e conquistarem seu espaço numa sociedade mais justa e acolhedora.

*Entre duas formas de consciência, a que se recusa a ver os destroços e a que se exime de reconstruir, a que nega o problema e a que renuncia a buscar uma solução, devemos sondar atentamente as vias da lucidez e da ação. (p. 25.)*

*Por mais científica que seja, uma análise permanece uma prática localizada e produz somente um discurso particularizado. Ela alcança a seriedade, portanto, na medida em que explicita seus limites, ao articular seu campo próprio com outros absolutamente opostos. (p. 222)*

(Michel de CERTEAU, 2010. Tradução de Enid Abreu Dobránsky.)

## RESUMO

Esta tese foi moldada no conceito de pesquisa-intervenção proposto por Lúcia Rabello de Castro e Vera Lopes Besset, tendo em vista uma concepção de sujeito compreendido como subjetividade em-processo (ou vivente) conforme Felix Guattari e Gilles Deleuze. Seus métodos inferenciais fundamentam-se no sistema epistemológico de Charles Sanders Peirce — inclusivo das intuições no raciocínio lógico — representado no Brasil, em virtude do seu difícil acesso, por Lúcia Santaella. Produzida a partir de dados empíricos recolhidos em uma Oficina de Leitura sobre a obra *Peter Pan e Wendy*, de James Matthew Barrie, realizada com crianças de uma escola pública de Porto Alegre (RS, Brasil), ela reúne reflexões em torno da ideia do livro como mídia complexa, cujos valores estéticos e comunicativos são interferentes nas operações leitoras. Tais reflexões partem da proposição de que o comportamento presente nos discursos verbais e visuais implícitos no livro ilustrado ocorre de modo híbrido, acórdico, entrelaçado, e não dialógico e linear, garantindo um efeito único e indelével sobre a consciência memorial e afetiva do leitor, já apresentada em dissertação de mestrado defendida na mesma instituição. Os dados recolhidos na Oficina foram analisados considerando a identificação dos leitores com uma edição ilustrada da obra selecionada, tanto de um ponto de vista estético-cognitivo, orientado por uma semiótica de base peirceneana e estudos sobre o desenho e a expressão infantil — em que se destaca o nome do psicólogo Phillipe Greig —, quanto do ponto de vista psicossocial e emoafetivo, tendo por base a psicóloga Louise Kaplan e os filósofos Felix Guattari e Gilles Deleuze. Além disso, o estudo empírico propulsionou algumas derivações, divididas em quatro ensaios: no primeiro, uma reavaliação do conceito de livro como suporte e mídia tendo em vista seu histórico, seu *status* como ícone cultural, e em sua relativização às novas interfaces de leitura, apoiada numa grade teórica que inclui desde historiadores ou filósofos da linguagem escrita como Roger Chartier, Wilson Martins, Vilém Flusser, David Olson e Jacques Derrida, passando por nomes da Comunicação ou do Design Gráfico, incluindo Rafael Cardoso, Philip Meggs e Aston Purvis, entre outros mais atentos à espécie livro-ilustrado, como Alan Powers. No segundo, retoma-se o texto literário *Peter Pan e Wendy* a partir dos estudos de mestrado, rerepresentando-o como módulo integrante do Universo *Peter Pan* em sua conjuração pelas mais diversas mídias, contextualizando-o histórica e culturalmente, no sentido de situar e contrastar as expectativas do leitor do seu tempo e local de origem às do leitor contemporâneo brasileiro. Nomes como Nestor Garcia Canclini, Henry Jenkins, Nicolas Bourriaud, Roger Chartier e estudiosos da

cultura e do comportamento como Sivia e Guillermo Obiols, Zygmunt Bauman e Michelle Perrot se destacam, além de especialistas nesse clássico infantil como Maria Tatar, Peter Hollindale, Jacqueline Rose e Isabelle Cani. No terceiro ensaio, emula-se um novo conceito de leitor e de leitura, a partir das definições latina *leggere* e do *legens*, em que agentes e operações leitoras são ampliadas em sentido humanístico, na discussão de categorias como leitor crítico, leitor competente, leitor negativo/positivo e a emancipação através da leitura literária. Tal abordagem reflete e discute as ideias iluministas de Immanuel Kant, ainda influentes no moderno pensamento ocidental, em contraste aos desconstrutivistas já citados, como Felix Guattari e Gilles Deleuze. Por fim, um último ensaio avalia os contextos culturais, políticos e mercadológicos, macromediadores do encontro bem-sucedido entre os leitores, o livro, a literatura e a arte. Através dele, defende-se a ideia de um espaço emoafetivo e prazeroso de circulação, de acesso e de mediação do livro ilustrado, estimulante de uma leitura crítico-sensível não apenas do literário, mas também dos discursos artísticos gráfico-visuais, a serem integrados na subjetividade. Esta última reflexão se sustenta em pensadores da cultura e da arte, tais como as sociólogas Marilena Chauí e Gisela Taschner, o antropólogo Roy Wagner e o historiador, também antropólogo Michel de Certeau, personalidades ligadas ao mercado editorial como o editor Felipe Lindoso e teóricos da educação como Fernando Hernández e Humberto Maturana.

#### PALAVRAS-CHAVE

Livro literário ilustrado — homo legens — Peter Pan e Wendy — literatura e artes visuais — mediações da cultura e da arte.



## ABSTRACT

This thesis is based on Lucia Rabello de Castro and Vera Lopes Besset's concept of research-intervention and considers the conception of subject understood as subjectivity in process, according to Felix Guattari and Gilles Deleuze. Its inference methods are grounded on Charles Sanders Peirce's epistemological system — inclusive of logical thinking intuitions — represented in Brazil by Lucia Santaella due to its difficult access. This paper was developed from empiric data collected at a Workshop on the reading of the piece *Peter Pan and Wendy*, by James Barrie, which took place in a public school of Porto Alegre (RS, Brazil) and was attended by children; the paper gathers considerations on the idea of book as a complex medium, whose aesthetical and communicative values affect reading operations. These ideas consider the proposition that the behavior seen in the visual and verbal discourse implied in the illustrated book takes place in a hybrid, interlaced, non-dialogical, nonlinear way, which will ensure a unique and indelible effect over the emotional conscience and memory. This topic was also part of the author's Master's dissertation in the same institution. The collected data were analyzed considering how readers related to an illustrated edition of the piece, both in an aesthetical-cognitive perspective, guided by Pierce's semiotics and children expression and drawing studies (in which Phillipe Grieg outstands), and in a psychosocial, emotional perspective, which was based on Louise Kaplan, Felix Guattari and Gilles Deleuze's ideas. Moreover, the empiric study brought about some follow-ups, which were divided in four essays: on the first, there is a reevaluation of the concept of book as support and medium considering its history, status as a cultural icon and its connection to new reading interfaces; this ideas are supported by a theoretical grade which includes language historians and philosophers such as Roger Chartier, Wilson Martins, Vilém Flusser, David Olson and Jacques Derrida, communication and graphic design theorists such as Rafael Cardoso, Philip Meggs and Aston Purvis, among other scholars whose attention lies on the topic 'illustrated book', such as Alan Powers. On the second essay, *Peter Pan and Wendy* is reviewed based on the author's Master's studies and is represented as part of the *Peter Pan Universe* in its conjuration in several media, besides being contextualized cultural and historically, aiming to set and contrast reader from that time and place's expectations with contemporary Brazilian reader's expectations. Nestor Garcia Canclini, Henry Jenkins, Nicolas Bourriaud, Roger Chartier, cultural studies theorists Silvia and Guillermo Obiols, Zygmunt Bauman, Michelle Perrot, children literature experts Maria Tatar, Peter Hollindale, Jacqueline Rose and Isabelle Cani's theories outstand. On the third essay, a new concept of reader and

reading is emulated, based on the latin definitions *leggere* and *legens*, in which reading agents and operations are amplified humanistically in the discussion of categories such as critical reader, competent reader, positive and negative reader and emancipation by reading. This approach discusses Immanuel Kant's illuminist ideas, still influent in Western modern thinking, in contrast to the above mentioned deconstructivists such as Felix Guattari and Gilles Deleuze. At last, the fourth essay assesses cultural, political and market contexts, which are the macro-mediators in the successful encounter of readers, book, literature and art. It defends the idea of a pleasing, emotional space for circulation, access and mediation of the illustrated book, which could encourage a sensitive-critical reading not only related to literary text but also to visual graphic artistic discourses, which then would be integrated to one's subjectivity. This last statement is supported by culture and art scholars such as Marilena Chauí and Gisela Taschner, anthropologist Roy Wagner and historian - anthropologist Michel de Certeau; Felipe Lindoso, from publishing market and Fernando Hernández and Humberto Maturana, education theorists.

#### KEY-WORDS

Illustrated literary book — homo legens — Peter Pan and Wendy — literary and visual arts — culture and art mediations.

## SUMÁRIO

ELABORANDO UM MAPA.....	12
1 JANELAS E BORBOLETAS .....	30
1.1 O livro como um objeto estético e comunicativo.....	34
1.2 O livro literário ilustrado como um objeto estético e comunicativo.....	45
1.3 O livro literário, ilustrado ou não, em contraste às demais mídias poéticas e narrativas.....	52
2 ENTRE A REALIDADE E A FANTASIA: PETER PAN COMO MITO, NARRATIVA E OBJETO CULTURAL.....	60
2.1 Convergências midiáticas.....	60
2.2 Convergências receptivas com o texto literário .....	75
2.3 Convergências midiáticas.....	83
3 CRIANÇAS PERDIDAS E CRIANÇAS ENCONTRADAS: UMA TEORIA PARA A SUBJETIVIDADE LEITORA .....	97
3.1 Procurando o homo <i>legens</i> .....	97
3.2 Procurando o homo <i>legens</i> para o livro ilustrado.....	112
4 NOTÍCIAS DA TERRA DO NUNCA: ENCONTRANDO O HOMO <i>LEGENS</i> EM CARNE-E-OSSO .....	118
4.1 Subjetividades envolvidas .....	118
4.2 A máquina, suas engrenagens e o equipamento de vôo .....	121
4.3 Preparativos para a viagem .....	124
4.4 Decolagem.....	125
4.5 Primeira aventura na Terra do Nunca: é livro / é filme / é desenho animado.....	126
4.6 Segunda aventura na Terra do Nunca: afinal, que história é essa? .....	137
4.7 Terceira aventura na Terra do Nunca: fadas e piratas.....	138
4.8 Últimas aventuras em Neverland: crianças que querem e que não querem crescer..	148
4.8.1 Alice .....	149
4.8.2 Andréia .....	151
4.8.3 Flávia .....	153
4.8.4 Laura.....	155
4.8.5 Sílvia.....	157
4.8.6 Juliano.....	158

4.8.7 Fernando .....	159
4.8.8 Sérgio.....	161
4.8.9 Airton.....	163
4.8.10 Geraldo .....	164
4.9 Retornos .....	166
4.10 Aterrissagem .....	169
5 OS LEITORES E OS LIVROS EM TERRA FIRME: PRODUÇÃO DE UMA CARTOGRAFIA.....	176
5.1 O espaço empírico.....	177
5.2 O espaço cultural-artístico.....	180
5.3 O espaço político.....	189
5.4 O espaço mercadológico .....	196
5.5 O espaço educativo .....	209
5.6 Traçando o percurso do leitor <i>legens</i> em meu mapa.....	224
TESOUROS .....	229
Observações e expectativas em relação ao livro literário impresso e ilustrado .....	230
Observações e expectativas em relação ao leitor como homo <i>legens</i> .....	235
Observações e expectativas em relação ao Universo Peter Pan.....	239
APÊNDICE —O tesouro roubado: projeto para o livro impresso e ilustrado <i>Peter Pan e Wendy</i> .....	243
REFERÊNCIAS .....	245
Teóricas.....	245
Poéticas .....	251
Informativas em geral .....	253
ANEXO A — Ilustrações do capítulo 2 .....	256
Figuras 1 a 5 .....	257
Figuras 6 a 10.....	258
Figuras 11 a 18.....	259
Figuras 19 a 24.....	260
Figuras 25 a 28.....	261

ANEXO B — Projeto da Oficina <i>Recriando Peter Pan: uma viagem a Terra do Nunca</i> e questionários de aplicação .....	263
Programa da Oficina <i>Recriando Peter Pan: uma viagem à Terra do Nunca</i> .....	264
Questionários para a Oficina <i>Recriando Peter Pan: uma viagem à Terra do Nunca</i> .....	268
ANEXO C — Ilustrações produzidas pelas crianças da Escola Leopoldo Tietbohl.....	271
Figuras 1 a 6 .....	272
Figuras 7 a 11 .....	273
Figuras 12 a 15 .....	274
Figuras 16 a 20 .....	275
ANEXO D (em CD) — fanzines eletrônicos em versão para Adobe Reader (pdf) e Power Point (ppt).	

## ELABORANDO UM MAPA

A tese que ora apresento tem em vista satisfazer a necessidade de comprovar algumas questões já levantadas por mim na Dissertação de Mestrado<sup>1</sup>, em que o tema principal se desenvolvia a partir da análise de uma edição ilustrada do texto integral *Peter Pan e Wendy*, traduzido por Ana Maria Machado a partir do original em inglês de James Matthew Barrie. A partir daquela análise, eu vislumbrei um tipo de leitor não limitado ao verbal, mas cuja consciência integraria o próprio objeto-livro em sua memória afetiva, influenciando na sua compreensão do texto literário e no grau de prazer proporcionado por sua leitura. No trabalho que lhe dá continuidade, prossigo ao redor desse tema e dessa obra fascinantes; sua originalidade consiste justamente na passagem de uma suposição teórica à prática, ou seja, é preciso nesse momento verificar empiricamente se tal vislumbre se confirma.

Gerada como expressão de um pensamento esquizo, multifocado, molecular — mas não incoerente —, esta tese faz reconhecer em sua forma as principais qualidades teóricas que a justificam: os nomes de Felix Guattari e Gilles Deleuze, Lucia Rabello de Castro e Charles Sanders Peirce – selecionados após uma busca, em parte planejada, em parte fruto desses acasos que só ocorrem quando nos movemos intuitivamente na direção certa —, desde cedo se mostraram úteis para justificar minha persona-pesquisadora<sup>2</sup>: alguém de corpo presente, “vidente e visível”<sup>3</sup>, cujo discurso não nega sua subjetividade em regência, mas ao mesmo tempo se esgarça a fim de que várias outras subjetividades se façam sentir<sup>4</sup>.

O objetivo original proposto para esse trabalho consistia fundamentalmente em verificar como o público leitor se relaciona com um objeto-livro — em especial o livro

<sup>1</sup> MASTROBERTI, Paula. *Peter Pan e Wendy em versão brasileira: uma janela aberta para o livro como suporte híbrido*. Disponível em: [http://tede.pucrs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1346](http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1346). Data de acesso: 2 de dezembro de 2011.

<sup>2</sup> Essa voz será sentida em todo o discurso da tese, na adoção da primeira pessoa do singular, quando falar em meu nome, responsabilizando-me pelas minhas próprias opiniões e inferências; na primeira pessoa do plural, quando emitir um julgamento ou um comportamento comum, em sintonia com o do coletivo.

<sup>3</sup> MERLEAU-PONTY, 2004, p. 17.

<sup>4</sup> Julgo conveniente uma explicação quanto à aplicação de aspas, negritos e itálicos para essa tese. Usarei **aspas** como de praxe: apenas quando houver citação direta incorporada ao texto. O **itálico** servirá a toda palavra ou expressão cujo sentido desejo contrastar em relação a um contexto explicativo ou justificativo (conotando reafirmação, discordância ou ironização); também usarei itálico nas citações em língua estrangeira ou na grafia dos títulos (sobre as grafias para *Peter Pan*, há uma nota específica no capítulo 2). O **negrito** será aplicado quando houver proposição de um novo conceito, uma definição ou suas reavaliações, facilitando sua primeira localização no texto; numa segunda aparição, eles surgirão em grafia normal.

literário ilustrado — enquanto produto cultural que lhe é destinado. A partir dessa intenção, cumpria: desenvolver uma metodologia capaz de estimular e de sensibilizar o leitor em relação a uma dada obra literária e à sua substância gráfica; registrar os processos operadores de leitura realizados sobre a edição em pauta; verificar, a partir do material recolhido, os modos de receptividade empírica à obra *Peter Pan e Wendy* em sua versão integral e ilustrada, editada pela Salamandra em 2006 e *corpus* do trabalho anterior, tendo em vista sua inserção e a inserção dos leitores em seu contexto cultural midiático. Tais objetivos se desenvolveriam a partir da observação de um dado grupo de crianças na faixa etária adequada à leitura desse texto, participantes de uma oficina interdisciplinar e organizada para esse fim.

A análise das atividades desenvolvidas durante a oficina procurariam responder às seguintes hipóteses: de que é possível criar uma metodologia interdisciplinar artístico-literária, apoiada em princípios estéticos e emoafetivos, capaz de produzir uma reflexão crítico-sensível sobre a leitura e apreciação do livro literário ilustrado em seus discursos verbais e gráfico-visuais; de que a sensibilização e a conscientização para a substância gráfica e midiática – qualquer que seja ela – do literário é importante e necessária, tendo em vista os contextos culturais atuais, em que o sujeito é estimulado a interagir com os mais diversos suportes narrativos e poéticos; de que o imaginário da amostra de crianças, incorporada a este trabalho, se mostraria configurado pelas versões mais populares da obra escolhida, veiculadas através do cinema ou DVD, tanto em seus aspectos diegéticos quanto em seus aspectos iconográficos; e, por fim, que tal configuração interferiria em suas operações leitoras e nas atividades responsivas desenvolvidas durante esse trabalho.

Ao longo da escritura, entretanto, outras problemáticas surgiram, derivadas do *corpus*: ao mediar, como planejado, a Oficina *Recriando Peter Pan: uma viagem à Terra do Nunca*, para as crianças da Escola Estadual de Ensino Fundamental Leopoldo Tietbohl<sup>5</sup>, entre os dias 3 e 10 de setembro de 2008, com a finalidade de cumprir meus objetivos e de captar dados que comprovassem ou não as hipóteses citadas anteriormente, não pude escapar a mim mesma, como mediadora interferente e parte de todo o processo. O resultado é que acabei me tornando, enquanto pesquisadora e mediadora, um assunto justaposto ao das crianças. Personagens que fomos, refletimos uns aos outros como num espelho multifacetado, em que suas reações me permitiram vislumbrar e reavaliar aspectos importantes da minha atuação como ministrante de oficinas, ilustradora, projetista gráfica e escritora, participante

---

<sup>5</sup> Escola situada na Rua Rivera, número 400, Bairro Petrópolis, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

protagonista ou coadjuvante dos ambientes de produção, divulgação e distribuição de livros no Brasil. Minhas reflexões sobre a presença do livro como um objeto de consumo que, ao mesmo tempo, é visto como símbolo cultural, e, ainda, sobre o papel dos educadores da leitura da arte em geral — entre os quais quero muito me incluir —, ampliaram-se, a partir daí, a um plano que eu não pude reprimir.

Outras indagações ainda foram motivadas por acontecimentos sociais e culturais ocorridos ao longo dos quatro anos dedicados a esse trabalho. O primeiro desses eventos refere-se ao desenvolvimento tecnológico de interfaces lúdicas, intuitivas e amigáveis, em aparelhos como *tablets* e *smartphones*, a cada dia mais incorporados ao cotidiano e que incluem a possibilidade de criação e de gerenciamento de uma biblioteca de objetos literários eletrônicos diversos, inclusive ilustrados, numa perspectiva que extrapola as noções tradicionais de livro, de leitura e de espaços de encontro. O segundo fato, complementar ao primeiro, acusa um aumento das discussões de ordem teórica e prática sobre o papel das novas mídias, suportes e interfaces e suas relações com a produção, a veiculação e o futuro do livro impresso. Essas discussões, se não eram novidade, tornaram-se cada vez mais acirradas, balançando entre o aplauso dos adeptos eufóricos desses leves, práticos e luminosos *tablets* e a vaia daqueles que defenderão o papel e o códice até a última grama de celulose.

Assim, em relação ao planejado inicialmente, esta tese sofreu inevitáveis (de)formações: um percurso alongou-se para além do esperado, um outro foi traçado quase às cegas, surgindo sem prévio vislumbamento; termos e conceitos foram reavaliados, substituídos ou transfigurados; tomando-me de surpresa, uma nova discussão foi necessária, não apenas sobre os métodos utilizados para o recolhimento das amostras, mas também sobre os métodos e abordagens de pesquisa; sobretudo, foi preciso um aumento do grau de enfoque sobre as operações e os agenciamentos do livro literário ilustrado para além dos temas restritos à leitura e à mediação exclusiva do objeto impresso. É verdade que desvios como esse são normais, tendo em vista o tempo decorrido após a aprovação de um projeto dessa envergadura; qualquer pesquisador poderia falar o mesmo e não haveria porque me deter sobre isso. Mesmo assim, eles não devem ser considerados acidentais e considero importante apontá-los.

Com vistas a cumprir o protocolo, devo apresentar esta tese conforme o sumário que a ordena em sentido único, do início para o fim, da introdução aos anexos finais. Mas, de modo algum, quero obrigá-lo(a), leitor ou leitora, a segui-lo. Na verdade, cada capítulo escrito bem pode ser o primeiro ou o último, ser ou não o principal, conforme o interesse de quem se



aproxima. Um desvio que acredito dos mais curiosos é a apresentação de um apêndice, logo após as últimas considerações. Não quero falar dele nesse momento, para não estragar seu efeito-surpresa. Basta, por enquanto, declarar que ele existe, e que ele faz parte desta tese, do mesmo modo que toda construção bem planejada possui uma saída de emergência: foi tão intenso o envolvimento e tão profunda a imersão neste trabalho, que me dei o direito de escapar dele carregando comigo alguns tesouros. O apêndice — ou posfácio, como prefiro — pretende, assim, justificar minha fuga, uma vez que roubo a pesquisadora em nome de uma boa causa: prestar auxílio a um projeto artístico e cultural.

Já da apresentação dos demais capítulos não há como escapar. Eles seguirão na ordem correspondente ao sumário, embora minha vontade fosse a de que se oferecessem mais livremente. Sua organização, contudo, acabou se cristalizando a partir de um critério narrativo que julgou o **livro** como personagem ou tema protagonista, do qual **Peter Pan**, como universo ficcional, seria um episódio entre outros. Em seguida a esse critério, temos a segunda temática ou personagem de igual peso, o **leitor**, sobre o qual se produz uma narrativa inicialmente teórica e, contudo, derivada de uma **amostra** empírica e fenomenológica — os alunos de 5ª série<sup>6</sup> da Escola Leopoldo Tietbohl, participantes da Oficina citada. Como desfecho, ofereço uma **cartografia** em que essas personagens estabelecem ou têm estabelecidos percursos que se entrecruzam num mapa brasileiro, onde procuro definir os territórios da arte e da cultura — com foco nos agenciamentos do livro como símbolo significativo do literário —, bem como a sua manipulação pelos seguintes coadjuvantes: os poderes políticos, o sistema de mercado e de consumo e as instituições pedagógicas, **macro e micromediadores**<sup>7</sup> dos atores finais — jovens e crianças.

Ressalto aqui a necessidade constante de me referir à Dissertação de Mestrado que antecedeu este **discurso**<sup>8</sup>. Ela foi o germe das muitas questões que envolveram o

---

<sup>6</sup> Correspondente atual ao 6º ano. Na época, o sistema de ensino ainda não havia sido alterado, razão pela qual mantenho a denominação antiga.

<sup>7</sup> Entendo por **micromediadores** os agentes em relação direta com os atores finais — os operadores leitores, nesse caso, jovens e crianças entendidos em sua subjetividade; os **macromediadores** seriam aqueles que agenciam as máquinas da cultura e da arte em suas instâncias sociocoletivas: programas e organizações governamentais e não governamentais, grupos econômicos e sistemas pedagógicos e culturais que envolvem, induzem e conduzem micromediações.

<sup>8</sup> A palavra **discurso**, aqui aplicada como sinônimo de **tese**, também aparecerá denotando um enunciado do pensamento, seja ele verbal ou visual, ou ainda **linguagem** ou **sistema semiótico**, sempre que eu me referir aos territórios das artes gráficas e ilustrações em relação ao território da escritura: assim, temos **discurso visual** ou **gráfico-visual** em contraponto ao **discurso verbal**.

desenvolvimento da tese, que a segue e a aprofunda. Sempre que necessário, voltarei a essa primeira e importante etapa, de modo a esclarecê-la àqueles que não possuem dela conhecimento.

Antes de entrar definitivamente no tema a que me proponho discutir, é necessário fazer um parêntese para justificar algumas escolhas terminológicas de extrema importância para o entendimento do ponto de vista assumido para este trabalho. Começemos pela expressão que consta no título — **cultura das mídias** —, instituída por Lucia Santaella<sup>9</sup>, que localiza desde já o espaço em que o livro se insere e que se estende, em virtude dos assuntos abordados, para além do território das Letras, abrangendo as Artes Visuais e Gráficas, a Comunicação e também a Educação. De fato, situar o livro — e, nesse caso, o livro impresso e ilustrado — dentro de uma *cultura das mídias* significa, desde já, declarar que o entendo como mais um *medium*, entre outros, de acesso à cultura e às artes, embora protagonista dos estudos que aqui seguem, ao lado dos outros temas investigados.

Trato o livro, portanto, como **mídia**, eventualmente como **suporte**<sup>10</sup>. O termo *mídia* possui acepções variadas conforme a área de estudo ou corrente epistemológica: ora ele se refere aos suportes para transmissão de dados ou de conteúdos, ora às tecnologias que os viabilizam, ora à própria substância ou ambiência significante, quando não diretamente aos códigos, linguagens ou conteúdos informativos, estéticos ou comunicativos. Expandido nas acepções **mixmídia**, **multimídia**, **intermídia**, **hipermídia** ou **transmídia**, o conceito centraliza muita polêmica e discussão em âmbito inter/trans/disciplinar, não havendo um consenso acerca de sua aplicação. Minha opção para esse trabalho será a de utilizá-la próxima ao seu sentido de origem, em latim: **media**, plural de **medium** = **meio ou forma**, cuja pronúncia em inglês acabou por modificar o termo em português para o modo como se grafa atualmente.

Adotarei a grafia *mídia*, no singular, e *mídias*, no plural, em virtude da sua

---

<sup>9</sup> Título de uma obra da autora publicada pela primeira vez em 1992. Para Santaella, a *cultura das mídias* “não se confunde nem com a cultura de massas, de um lado, nem com a cultura digital ou cibercultura do outro. É, isto sim, uma cultura intermediária, situada entre ambas. Quer dizer, a cultura digital não brotou diretamente da cultura de massa, mas foi sendo semeada por processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais a que chamo de ‘cultura das mídias’”. (SANTAELLA, 2003, p.13.) Essa definição converge para o conceito de **mídia** aqui adotado, como veremos.

<sup>10</sup> Por vezes uso como sinônimo de **livro** a palavra **máquina**, em atenção à terminologia guattariana, bem como **operadores** como um conceito mais amplo de **leitores**, e **agentes** quando quero me referir aos **macro** e **micromediadores**. A variedade terminológica é aplicada conforme o contexto teórico e também contribui para ampliar a grade semântica e vocabular.

popularidade; contudo, quero significá-las como substância veiculadora e compositiva de dados, sejam eles virtuais, digitais ou analógicos, e sejam eles artísticos ou informativos. Eventualmente, ela é substituída pelo termo **suporte**, em caráter metonímico, quando eu ressalto a função que lhe cabe de suportar ou oferecer-se amigável à percepção cognitiva de dados ou conteúdos. Tenho em vista, porém, que, muito mais do que meramente transferir, a **mídia** substancia e interfere na produção e na compreensão das linguagens (visuais, verbais, sonoras, etc), em seus aspectos **remáticos, qualissígnicos ou icônicos**<sup>11</sup>.

Enfim, **mídia é o aparelho e suas engrenagens, suas interfaces, as linguagens maquínicas e programáticas que a fazem funcionar e os signos que ela porta como dados informativos e estéticos, acessíveis ao seu operador**. Mídia é um complexo, uma imanência molecular e divisível, mas, fora desse sistema complexo — ou entre dois sistemas — não há mídia, mas agentes e operadores maquínicos, encarregados de suas eventuais acoplagens e bricolagens: (re)organizações e (inter)conexões.

A partir dessas formulações, esclareço que eu tomo por **interface** a parte da mídia que, inserida no suporte (o aparelho midiático), oferece-se amigavelmente às operações de leitura ou de re/pós/produção (como a tela do computador ou *tablet*, o papel impresso das páginas do livro). *Interface* é o termo usado para se referir aos artefatos artísticos eletrônico-digitais, por Peter Weibel, cuja teoria está, por sua vez, embasada nos princípios da **endofísica**<sup>12</sup>. A derivação **plurimídia**, que eu prefiro em lugar de **multimídia**, refere-se ao fato de que *multi* é

---

<sup>11</sup> Expressões da semiótica peirceana (PEIRCE, 2005) para definir os signos em relação à sensação, ao *percepto* (aquilo que se apresenta em estado bruto, ainda não cognoscível) e ao *percipuum* (o modo como o percepto se acomoda às condições mentais cognitivas e nelas se configura) ou, em outras palavras, ao puramente sensível, em que **rema** ou **signo remático** se refere ao signo que remete a um objeto possível; **qualissigno**, signo como uma qualidade corporificada e que faça parte de sua significação; **ícone**, ou **signo icônico**, aquele que denota um objeto apenas em virtude dos suas próprias qualidades. As três definições fazem parte, cada uma, de uma classificação dividida em três tricotomias: a primeira, conforme quem o percebe — o *interpretante*; a segunda, conforme o signo em si mesmo; a terceira conforme uma função, um conceito, ideia ou possibilidade de significação.

<sup>12</sup> A **endofísica** é um dogma epistemológico desenvolvido a partir da teoria do caos e da teoria quântica, aproveitado por Peter Weibel no artigo *The world as interface: toward the construction of context-controlled event-worlds*, publicado em *Electronic culture: technology and visual representation*, organizado por Timothy Druckrey (Nova York: Aperture Foundation, 1996, citado por ARANTES, 2005: 72, nota 13.) Seu nome mais representativo é Otto Rössler, cujo livro, *Endophysics: the world as interface*, encontra-se disponível no GoogleBooks. Rössler é defensor da ideia de um observador que é parte daquilo que observa. Conforme a Teoria da Endofísica, o mundo só é cognoscível através de interfaces limitadas pelo nosso próprio modo de interagir e pensar o mundo. Assim, a interface é sempre aquilo que está entre o que conhecemos e o que (ainda) não temos condições — sensíveis ou racionais — de conceber. Na arte, o conceito de interface é compreendido como aquilo que modela nossas relações estéticas com o mundo; “A interface é assim considerada numa visão sistêmica, como uma espécie de membrana que, ao invés de promover o afastamento entre dois ou mais domínios, os aproxima, permitindo uma osmose, uma influência recíproca entre as partes.”(ARANTES, 2005: 74.)

um prefixo que sugere multiplicação de idênticos a partir de sua matriz, enquanto que *pluri* significa justamente a variedade, indicando, assim, as pluralidades midiáticas substanciadoras de uma mesma linguagem ou conteúdo. O termo *multimídia* não deve ser confundido com o significado que comumente lhe atribuímos: um objeto que incorpora várias **linguagens** (visuais, sonoras, verbais). Linguagem para mim *não é* mídia em sua totalidade, mas o código que a mídia incorpora e agrega em sua substância. Uma obra literária em edição impressa, por exemplo, multiplica-se em vários exemplares (ela é multimídia, nesse sentido); versada para o cinema e/ou também para *game*, torna-se plurimidiática, pois se serve de outras mídias para sua veiculação, e agrega outras linguagens não presentes na versão impressa.

Desse ponto de vista, prefiro discutir o conceito de **intermídia** — aplicado no âmbito da literatura comparada — quando ele designa as inter-relações ou intersecções de caráter midiático, mas que deveria, creio eu, definir aquelas de caráter semiótico ou linguístico, ou seja, quando ele trata como *mise-en-abîme* tecnológico o que é a absorção de um aparelho ou partes dele (interfaces, códigos) por uma outra mídia. Fenômenos categorizados como intermidiais ou de intermidialidade, embasados na teoria de Claus Clüver<sup>13</sup>, parecem se aproximar muito mais da intersemioticidade ou da intertextualidade, em que a presença figurativa ou indicial de uma mídia inserida em outra se comporta, na verdade, mais como signo constituinte do seu discurso interfacial do que propriamente como duas ou mais mídias interpoladas. Assim, o livro literário impresso e ilustrado deve ser compreendido como uma mídia integrativa de duas linguagens básicas (ou matrizes, como prefere Lucia Santaella<sup>14</sup>): visuais e verbais, em acorde semiótico maestrado por um projeto gráfico.

A *teoria da intermidialidade* parece complicar o conceito de livro como mídia, na medida em que posso pressupor, através dela, que as artes ilustrativas seriam uma mídia *intermidializada*, já que, antes de serem impressas e articuladas junto ao texto verbal numa interface de papel, elas foram executadas em suas mídias de origem (telas, tintas, papéis, recortes, colagens, fotografias, madeira ou metal — na gravura —, softwares digitais, etc.). Da mesma forma, não entendo a **transmídia**, também a partir da Teoria da Intermidialidade, como um objeto midiático transcendente (já que toda mídia, como *medium*, é imanente); contudo, penso ser possível me referir ao Universo Peter Pan como **objeto transmidiático ou plurimidiático**, já que ele, agora sim, é transcendente às diversas mídias (plurais) que o

---

<sup>13</sup> CLÜVER, 2006.

<sup>14</sup> SANTAELLA, 2005.

viabilizam, atualizam e suportam.

Esse levantamento bastante sintético da terminologia da cultura das mídias, localizado já na introdução, justifica-se na medida em que não há como levar adiante as ideias contidas nesse trabalho sobre o livro literário ilustrado e suas operações de leitura sem primeiramente localizá-lo conforme as teorias e as diretrizes do contexto em que hoje ele se insere. A ideia de leitor que pretendo formular deriva mais da observação de uma dinâmica operacional do que de um ato pronto, acabado, de leitura, isolado dos demais processos leitores. Nesse sentido, se as mídias estão cada vez mais integrativas quanto às interfaces e às linguagens diversas, é o humano que, afinal, está entre elas, circulante, vivente, verdadeiro articulador intermediático: é ele quem (re)estabelece as conexões, (re)faz os caminhos, manipula os dados, (re)inventa-os e os atravessa.

Uma prova de que a *intermedialidade* é uma atribuição significativa apenas para aqueles que conseguem reconhecer as obras em seu contexto original está no YouTube: para toda uma geração recente e desprovida de cultura televisiva da década de sessenta, tanto a antiga série *I dream of Jeannie*<sup>15</sup> (filmada originalmente em película e transmitida via sinais analógicos), como o *clip* de lançamento de uma nova música de Katy Perry<sup>16</sup> (produzido em *High Definition* em um ou vários *softwares* de edição digital, do som à imagem), são considerados partes de uma mesma mídia – ambos são assistidos num computador, usando a interface reproduzida numa tela LCD ou LED, reunidas e incorporadas numa intra-rede de compartilhamento de dados sonoros, visuais e verbais chamada YouTube.

Diferente da TV, mesmo a cabo, o portal YouTube, tal como o Vimeo e outros semelhantes, comporta-se mais como um banco de dados organizado para filmes, vídeos, animações, originais analógicos e digitais, clipes amadores e profissionais, alimentado pelos próprios internautas e que, além disso, incorpora comentários e críticas. Se buscarmos “Peter Pan” no YouTube, ele listará desde o desenho animado da Disney de 1953, passando por encenações teatrais profissionais e amadoras, até bricolagens feitas a partir do filme de P. J. Hogan pelos próprios usuários, compostas de retalhos filmados diretamente da TV ou de imagens captadas na própria internet. A interface é a mesma (o portal), a mídia é a mesma (no

---

<sup>15</sup> Série televisiva produzida e dirigida por Sidney Sheldon para a Colúmbia Pictures (EUA), entre 1965 e 1970.

<sup>16</sup> Cantora pop estadunidense.

caso, meu computador); mudam os **objetos virtuais**<sup>17</sup> (cujas texturas e dados semióticos apenas indiciam a mídia de origem para os que uma vez já a usufruíram) e os eventos conforme a palavra-chave pesquisada.

Aquilo que chamam de intermedialidade, para essa tese que analisa do Universo Peter Pan, prefiro denominar **convergência**, a partir de Henry Jenkins<sup>18</sup>: ao invés de situá-la somente em relação aos fenômenos de produção, eu a vejo também como parte das operações leitoras que as inter-relacionam ou as fazem convergir — sendo que esse fenômeno é dependente de contextos de acesso, conhecimento ou competência para operar as máquinas culturais envolvidas. Seriam essas operações, em seu mais amplo sentido, as responsáveis por (re)estabelecer e (re)inventar conexões entre livros, filmes, animações, jogos e outras substâncias integrantes e transferentes de um universo cultural-artístico — como o criado por James Matthew Barrie — e por reconhecê-lo em sua unidade virtual e, ao mesmo tempo, em sua pluralidade midiática.

É, pois, nessa perspectiva que se assenta a minha preocupação em acentuar, para além da leitura intersemiótica visual-verbal, as tonalidades sócio-culturais e educativas desta tese. E, por isso, meu empenho em desconstruir termos demasiadamente centrados nos fenômenos tecnológicos em detrimento dos seus agentes e operadores, quando não deixam transparecer um tratamento do humano como um efeito dos primeiros, tal como indicia, por exemplo, o termo *pós-humano*<sup>19</sup>. O prefixo *pós*, anexado também a *pós-moderno* ou a *pós-produção*<sup>20</sup>, justapostos ao que Guattari e Deleuze definem como subjetividades *em-processo* e suas produções (termos que sugerem continuidade, e não alteridade ou descontinuação), será indiretamente discutido em relação às concepções antropológicas, sociais e filosóficas em que

---

<sup>17</sup> Trato por **objeto virtual** o que Gérard Genette chamaria de **alografia** (GENETTE, 2001): conteúdos, dados e informações incorpóreos, que necessitam de uma substância ou meio para seu acesso.

<sup>18</sup> JENKINS, 2009. Aprofundarei o conceito no capítulo 2.

<sup>19</sup> Expressão constituinte do título de uma das obras de Lucia Santaella, *Cultura e artes do pós-humano* (São Paulo: Paulus, 2003), referencial para esse trabalho..

<sup>20</sup> Termo que Nicolas Bourriaud (BOURRIAUD, 2009b), teórico igualmente referencial para esse trabalho, utiliza para nomear as produções realizadas a partir de signos culturais e estéticos já em veiculação, cujo sentido será aprofundado mais adiante, no capítulo 5. Embora eu a tenha utilizado, inclusive para qualificar os trabalhos das crianças realizados na Oficina, cumpre questionar se há alguma produção artístico-cultural isenta de um caráter reinventivo a partir de outra que lhe antecede e à qual se vincula. **Pós-produção**, ao longo das reflexões feitas nesse trabalho, tornou-se, para mim, uma definição insatisfatória, mantida apenas devido a um deslizamento significativo em direção às expressões de Roy Wagner (WAGNER, 2010) — **invenção e contravenção** — para delimitar as fronteiras entre os atores-artistas — aqueles que se responsabilizam perante a sociedade por suas ações contraventoras da cultura, e os demais atores culturais — os usufrutuários participantes do cultural, cujas ações, embora inventivas, não são reconhecidas enquanto tal pela comunidade.

me apoiei para realizar esse trabalho. Enfim, toda essa terminologia excessiva e categorizante, aplicada aos novos meios tecnológicos de comunicação e aos novos modos de interação humana não passam, a meu ver, de expressões transitórias para significar fenômenos muito próximos e que, justamente por isso, apresentam-se desfocados à nossa presbiopia.

Fechado esse parêntese, ainda como introdução, seguem os assuntos abordados nesse trabalho, segmento a segmento:

**a) *Primeiro capítulo:*** em *Janelas e borboletas* apresento a personagem principal, o livro literário impresso e ilustrado, num aprofundamento das reflexões iniciadas na Dissertação. A partir de inúmeras e variadas reflexões e depoimentos reunidos em torno desse objeto de comprovada eficiência, procuro localizá-lo não apenas em sua função de suporte, mas também em seu *status* ontológico de símbolo da cultura. Nos estudos reunidos em torno do livro, que englobam desde suas relações com a escrita, as artes, a indústria gráfica e com a divulgação da cultura e do conhecimento, abrangendo, ainda, as relações com os sistemas de produção, divulgação e distribuição, levanto nomes como Wilson Martins, Roger Chartier, Vilém Flusser, Jacques Derrida, Philip Meggs e Alston W. Purvis, Rafael Cardoso, Robert Darnton, Umberto Eco, David Olson, entre outros de diversas áreas, a exemplo da História, Sociologia, Comunicação, Design, Psicologia Cognitiva e Filosofia. Esse primeiro capítulo, que parte de duas metáforas representativas do seu caráter ambíguo — **borboleta** e **janela** — apresenta-se subdividido em quatro partes: na primeira, faço uma introdução sobre os estudos realizados em torno do livro como objeto cultural e suporte gráfico; na segunda, parto das relações do livro com a história da escrita; na terceira, especifico o objeto chamado livro literário impresso e ilustrado e, dentro dele, a origem e a situação do livro ilustrado infantil e juvenil; por fim, estabeleço algumas relações entre o livro, como mídia literária tradicional, e os demais objetos narrativos e poéticos, incluindo os eletrônicos, antecipando, assim, sua inevitável transfiguração. Meu objetivo nesse capítulo é, principalmente, dessacralizar o livro impresso como símbolo cultural e território privilegiado da linguagem verbal e, ainda, demonstrar e valorizar sua flexibilidade poética e seu potencial estético, avalizando, por decorrência, o livro ilustrado infantil e juvenil. Busco, além disso, evidenciar a contribuição de outras áreas de conhecimento, como as artes visuais em geral e as ciências tecnológicas e da comunicação, para com o livro e a literatura.

**b) *Segundo capítulo:*** *Entre a realidade e a fantasia: Peter Pan como mito, narrativa e*

*objeto cultural* decorre, em grande parte, dos estudos já realizados em minha Dissertação de Mestrado, que focaliza principalmente o percurso editorial e iconográfico do texto literário *Peter Pan e Wendy*, de James Matthew Barrie. Muitas das informações e das análises anotadas à parte, porém não incluídas no texto da Dissertação — algumas delas posteriormente publicadas em artigos para anais de congressos, como a ABRALIC (USP, Brasil) ou a “Jornada 30 años de Lectura y Vida” (Universidad de La Plata, Argentina) — foram aqui inseridas, ampliando a paisagem em torno da famosa obra publicada em 1911.

Para esse capítulo, senti a necessidade de reforçar minha posição de operadora e agente cultural brasileira que, ao tomar por assunto uma obra estrangeira, reconhecesse imersa num espaço cultural mundial pelas vias do afeto; para isso, conto com o apoio de Nestor Garcia Canclini e de Teixeira Coelho. Esse reforço mescla-se a uma síntese dos aspectos levantados no trabalho anterior, tais como o histórico genético da obra e da iconografia desenvolvida a partir das ilustrações dos seus personagens; em seguida, recupero a sua fortuna crítica, que aponta de forma polêmica para um texto considerado ambíguo em termos de destinação infantil, agora aprofundada com a comparação entre os autores Peter Hollindale, Maria Tatar, Jacqueline Rose e Isabelle Cani. Também procuro contextualizar a obra, originalmente concebida para o teatro, dentro do universo plurimidiático que a amplifica e a mantém presente e atuante até os nossos dias: filmes, **adaptações**<sup>21</sup>, recriações e prolongamentos que comprovam a força de *Peter Pan* como mito narrativo e ícone cultural. A partir da discussão que perscruta o destinatário da versão literária *Peter Pan e Wendy*, investigo o histórico receptivo da obra ao longo de cem anos, servindo-me de nomes como Alain Corbin, Michelle Perrot, Zygmunt Bauman, Isabelle Cani e o casal Silvia e Guillermo Obiols, objetivando situar o leitor de ontem e o de hoje e que diferenças há entre a leitura de

---

<sup>21</sup> Partindo de uma base semiótica e em virtude da própria aplicação da palavra, associo **adaptação** à toda redução feita dentro de uma mesma linguagem, a fim de tornar uma obra originalmente produzida por ou para um grupo sociocultural dominante compreensível ou adequada para um grupo ou comunidade não-dominante (caso de textos literários adultos adaptados para o entendimento infantil, ou de certos filmes europeus refilmados nos Estados Unidos, a fim de se tornarem palatáveis ao público dos *blockbusters*). Do meu ponto de vista, um filme não adapta uma obra, digamos, literária, mas a *versa* da sua linguagem original para outra linguagem (visual, sonora, etc). Por estar vinculada, dentro da área de Letras, a um gênero infantil e juvenil, prefiro adotar **versão** como conceito englobante de qualidades adaptativas e recriativas, ao agregar novas qualidades semióticas à obra não previstas em seu sistema original. Essas questões, e também algumas considerações em relação às traduções foram aprofundadas por mim em artigo publicado na *Revista Semioses: Adaptação, versão ou recriação? Mediações da leitura literária para jovens e crianças*. (MASTROBERTI, 2011).



1911 e a de 2011? Trata-se de uma emulação teórica, realizada com base nos estudos do histórico da obra, da sociedade nesse período e dos contextos comportamentais e culturais. A partir de um enfoque nas edições da obra literária *Peter Pan e Wendy*, circunstanciadas por tantas versões e adaptações, procuro estabelecer uma relação entre livro e leitor, primeiramente em âmbito geral. Em seguida, desloco o meu interesse para o contexto local brasileiro. Nesse momento, aproveito para aprofundar a análise, já existente desde a Dissertação (da qual apenas a parte referente à Salamandra/Moderna havia sido aproveitada), das edições de *Peter Pan e Wendy* traduzidas e veiculadas no Brasil, estabelecendo comparações entre elas e também frente ao universo cultural e midiático ao qual elas se integram, situando-as como produtos da indústria gráfica e cultural. Aqui, nomes como Ismail Xavier, Rafael Cardoso, Alan Powers e Henry Jenkins serão citados. A análise das edições recorre a uma vasta bibliografia da área do *design* e da história da indústria gráfica no Brasil. Também faço uso do meu conhecimento como autora nessa área, aprofundado pelas leituras sobre Semiologia, Artes, Design e Comunicação, realizadas para a Dissertação. Finalmente, o desfecho desse capítulo pretende oferecer um vislumbre dos rumos que serão tomados nesta tese, que trata da interação entre o leitor contemporâneo e uma mídia literária tradicional — o livro impresso — livro este que, por sua vez, é substância de uma obra que completou cem anos de existência. Os últimos parágrafos procuram evidenciar que tal interação não se estabelece num vácuo, mas se apresenta, como diz Henry Jenkins, convergente com outras mídias e objetos culturais igualmente contribuintes para a expansão do universo narrativo *Peter Pan*.

**c) *Terceiro capítulo: Crianças perdidas e crianças encontradas: uma teoria para a subjetividade leitora*** é o título de um ensaio que procura, senão propor uma teoria de leitura, pelo menos reunir alguns conceitos já circulantes e sugerir, através deles e de outros que se acercam do sujeito e da atividade cognitiva, uma reavaliação das discussões em circulação e uma nova terminologia. O leitor ou leitora desse segmento notará, certamente, a ausência de nomes importantes como Wolfgang Iser e Robert Jauss; contudo, eles já haviam sido avaliados e discutidos na Dissertação<sup>22</sup>, e não vi

---

<sup>22</sup> Sugiro a leitura do Capítulo 3: *A plateia* — 3.1 Protoleitura —, segmento da Dissertação de mestrado (MASTROBERTI, 2007: 75-82.)

necessidade de voltar a eles nesse momento. Partindo fundamentalmente de Felix Guattari e Gilles Deleuze e servindo-me das mesmas metáforas já utilizadas por Vilém Flusser, mas discutindo-as e aprofundando-as, quis falar de um **leitor vivente** — um sujeito em-processo, dinâmico, em ação de leitura. Para nomeá-lo, associei ao substantivo *leitor* o termo latino *legens* e, à ação de ler, *legere*. Ao optar por essas expressões, minha ideia é flexibilizar os conceitos de leitor e de leitura já existentes, tanto no sentido da definição do termo “leitura”, quanto em suas atribuições dicotômicas ou categóricas: leitor negativo/positivo, leitor computativo/emoafetivo, leitor iniciante/experimentado ou imaturo/maduro, etc. A grade teórica em que me apoio é extensa, e compreende desde a Semiologia (Lucia Santaella e Charles Sanders Peirce), passando pela Psicologia Cognitiva ou Neurociência (Julian Hochberg e Antonio Damásio), Filosofia (Emmanuel Kant, Vilém Flusser, Felix Guattari e Giles Deleuze), até a Neurobiologia (Humberto Maturana), e muitos outros. A partir desse repertório, quero propor um sujeito leitor cuja emancipação não se dá *através da* leitura, mas nela mesma, um sujeito cuja evolução não desejo linear ou arborescente (um mero acumulador progressivo de experiências leitoras), mas redial, rizomática (que vai e volta, que sobe e desce, para trás, para frente, para os lados, que ganha e perde, pega e larga). Incluo, como parte do aprendizado e da experiência da leitura, todo e qualquer tipo de operação, seja ela negativa ou positiva, seja ela realizada a partir de um livro ou de uma visita a um museu de arte. Também aí incluo o abandono de uma leitura ou o seu total refutamento, na medida em que ambos implicam uma escolha (ou juízo), que interferirá nos demais agenciamentos e operações da cultura e da arte. Dentro dessa concepção, escrita em estágio posterior ao do capítulo seguinte e do qual é decorrente, pretendo deduzir todo exercício de participação inventiva na cultura e no mundo como um fenômeno de leitura inter-relacional e, ainda, desenvolver um conceito de leitura como processo ativo e in(ter)ventivo — uma contra(in)venção —, que deve ser exercida na maior liberdade possível. Dessa forma, cada subjetividade em operação leitora deve ser respeitada em seus agenciamentos da cultura (literária ou outra) e em suas manifestações ou **juízos crítico-sensíveis**<sup>23</sup>. Esse

---

<sup>23</sup> Esse capítulo inclui uma reavaliação das faculdades de julgamento e de expressão crítica e estética do leitor jovem a partir de uma reflexão sobre as categorias kantianas. Ao associar o juízo crítico aos modos de conhecimento por vias estéticas, intuitivas e sensíveis — reconhecendo a intuição e a sensibilidade como operações inferenciais válidas para produção de conhecimento —, pretendo reconhecer o potencial de qualquer sujeito — seja qual for a sua idade, seu estágio intelectual, psíquico, cognitivo ou seu espaço sociocultural —

capítulo objetiva, da mesma forma, situar o caráter complexo das operações leitoras do livro impresso e ilustrado, compreendido como um suporte que envolve competências de, pelo menos, duas engrenagens sígnicas: a escrita e a linguagem gráfico-visual. Tanto quanto a **emancipação**<sup>24</sup> na ação leitora, pretendo a emancipação do livro ilustrado em sua própria especificidade, para além dos limites da escrita literária em qualquer gênero em que ele se imiscua — infantil, juvenil ou adulto.

**d) Quarto capítulo:** chegamos a *Notícias da Terra do Nunca: encontrando o homo legens em carne-e-osso*, capítulo-cerne desta tese. Trata-se, aqui, do relato da Oficina *Recriando Peter Pan: uma viagem a Terra do Nunca*, ministrada por mim na Escola Estadual Leopoldo Tietbohl para crianças da 5ª série, em setembro de 2008, e da análise dos dados recolhidos a partir dos trabalhos ali realizados em torno da leitura da edição *Peter Pan/Salamandra*. O relato e as metodologias aplicadas à minha performance como mediadora e a análise do material recolhido tiveram por base principal as diretrizes de pesquisa concebidas pela Prof. Lucia Rabello de Castro, cujas proposições enfatizam as interferências da presença do pesquisador e do seu discurso, quando no trabalho com crianças e jovens. Decidi, assim, por realizar o relato ao modo de um diário, procurando recompor o dia-a-dia da Oficina, incluindo os afetos para além da mera descrição informativa que, objetivamente, serviria para a elaboração da tese. Preferi não organizar os conteúdos em tabelas ou diagramas, para não comprometer a qualidade humana das amostras; optei por ocultar a identidade das crianças sob nomes ficcionais, em vez de números, letras ou abreviaturas; também escolhi evitar a descrição técnica e fria das atividades e dos métodos aplicados durante os encontros e, por fim, decidi mesclar, tanto quanto possível, a voz das crianças à minha voz, objetivando a preservação das emoções e a espontaneidade envolvidas durante os encontros, a partir de anotações *in loco* e de gravações de áudio arquivados em acervo particular (ou seja, eles não constam nos anexos de modo a garantir a

---

para emitir um julgamento válido em determinadas circunstâncias e meios, como é o caso, por exemplo, dos grupos de *fanfiction* e outras comunidades atuantes em redes sociais, *blogs* e assemelhados, cujo conhecimento e pareceres são compartilhados e avaliados entre os próprios membros, seguidores e comentaristas, conforme regras por eles estabelecidas.

<sup>24</sup> O termo **emancipar** [do latim *emancipo*: sair da tutela. *Mancipum* = dono, proprietário, derivado de *manus* = mão. Somado à *capere* = tomar, ser capaz ou capacitado à] não significará, para mim, nesse caso, a emancipação dos leitores **através da** leitura do literário (ou seja, um leitor emancipado enquanto ser, por adquirir a capacidade de gerenciar sua existência através do contato com a arte ou a leitura), mas **para a** leitura do literário e/ou outras: um leitor capacitado a realizar e a afirmar suas próprias escolhas no campo cultura-arte. Em outras palavras, um sujeito cuja autonomia permite inventar-se a si mesmo como sujeito leitor.

privacidade dos envolvidos). Desde os primeiros registros, depreendi uma organicidade na relação entre mim e elas, despertando uma série de reações e alterações nos métodos utilizados na Oficina, à medida que ela ia ocorrendo. A dinâmica desse processo também provocou uma série de alterações importantes na análise dos meus agenciamentos como mediadora de um livro ilustrado e nas operações leitoras/responsivas dos participantes, influenciando no desenvolvimento da própria tese. Com base no sistema lógico inferencial de Charles Sanders Peirce<sup>25</sup>, trato-os como abduções, um modo de proceder intuitivo que, para Peirce, constitui-se como parte da lógica inferencial. Dado o caráter complexo das atividades responsivas ressignificativas — leitura do livro literário ilustrado, produção textual, criação gráfico-visual — eu não poderia restringir meu aporte teórico a um ponto de vista único. Optando pelas concepções de Felix Guattari e Gilles Deleuze como pano de fundo para a concepção de um sujeito molecular e tendo em vista a minha necessidade de englobar e inter-relacionar os fenômenos emoafetivos e estético-criativos ocorridos, proponho uma amostra orgânica e **vivente**, termo que torno equivalente à expressão **ser-em-processo**<sup>26</sup>. Para captar essa dinâmica, não seria suficiente valer-me de um discurso atento estritamente aos aspectos cognitivos estéticos e computativos, mas, sim, de um que também focasse toda uma formação bio-humana, envolvente de aspectos físicos e emocionais em evidente ebulição, como no caso das crianças observadas, então em estado de pubescência. Era preciso registrar o quanto seus corpos, como um todo, inter-relacionavam-se e retroagiam durante as operações leitoras e os agenciamentos das ferramentas e máquinas culturais em torno do Universo Peter Pan, produzindo as subjetividades aqui enunciadas — ou seja, relacionar o corpo molecular — biológico e psíquico —, com o corpo molar — social e cultural. Por isso, parti dos mais recentes estudos na área da psicologia infantil com respeito ao desenvolvimento do desenho e da escrita, como Philippe Greig, além dos já aclamados Rudolf Arheim e Robert Sternberg e da psicóloga especialista em adolescência, Louise Kaplan. Além dessa vertente psicológica de estudo, acresci outras linhas de pensamento, como os conceitos de estética receptiva relacional e pós-produtiva, propostas por Nicolas Bourriaud, as questões que envolvem a sexualidade

---

<sup>25</sup> SANTAELLA, 2004.

<sup>26</sup> Guardarei maiores explicações ou definições para alguns dos termos citados nessa introdução para quando forem utilizadas no corpo propriamente dito da tese.

nos processos e escolhas leitoras, apontadas por Gail Lynn Goldberg e Barbara Sherr Roswell e, por fim, a análise semiológica dos trabalhos criativos, norteadas por Peirce e interpretadas por Lúcia Santaella. Esse capítulo encontra-se em posição dialética ao segundo, quando componho a figura de um leitor hipotético contemporâneo de *Peter Pan e Wendy*; contudo, enquanto naquele capítulo meus estudos voltam-se para um ser psicossocial e histórico, resultando num indivíduo leitor, aqui teremos uma abordagem particularizada, realizada a partir da observação empírica de cada criança presente em sua singularidade — uma subjetividade leitora do momento.

e) **Quinto capítulo:** todos os capítulos anteriores, divididos em suas respectivas temáticas básicas, a saber: o livro, a obra *Peter Pan e Wendy*, o leitor e o evento empírico de leitura — ainda que interligados de uma ou outra maneira, assim como os traços de uma cartografia se interligam compondo um mapa —, invocam diferentes percursos de reflexão, muito embora haja algum aporte teórico intersectivo entre eles. É possível que o último capítulo — *Os leitores e os livros em terra firme: produção de uma cartografia* — pareça sobressalente. Contudo, é preciso ter em vista que a preocupação inicial com referência à mediação do livro literário ilustrado — constante no projeto como de ordem puramente metodológica — posteriormente evoluiu em direção a uma consciência de que o espaço sociocultural em que são traçados os rumos da educação nesse país é importante e crucial para o desenvolvimento de qualquer metodologia de ensino da arte e da literatura. Decidi não delimitar esse espaço (porque não quero cristalizá-lo como estrutura fechada), mas cartografá-lo, traçando sobre ele alguns percursos visíveis, tendo em vista alguns pontos-chave, tais como os macros e micromediadores, considerados como espaços ou territórios, sobre os quais se demarcam vias que se entrecruzam de modo a confundir ou a conduzir leitores até o desejado *tesouro*: o encontro com a cultura-arte. No caso desta tese, o tesouro encontra-se representado pela obra literária *Peter Pan e Wendy* em livro impresso e ilustrado. O primeiro traçado é feito sobre as ideologias que manipulam os conceitos de arte e de cultura, em que faço um sucinto percurso das teorias da estética e da ética, ora vistas pela Filosofia, ora pela Antropologia, ora pelos Estudos Sociais e Culturais. Por vezes, elas são apresentadas como opostas ou incompatíveis — caso de Teixeira Coelho; em outras, em relação dialógica — como prefere Roy Wagner ou Terry Eagleton. Para outros pensadores, como Nicolas Bourriaud, Henry Jenkins e Lucia Santaella, elas estarão inexoravelmente amalgamadas pelo esboroamento das

fronteiras entre as relações de produção e de recepção. A segunda via percorre as políticas culturais; ela é traçada, tendo em vista minhas preocupações, sobre o território brasileiro: textos como o de Teixeira Coelho, Marilena Chauí, Leonardo Brant e Felipe Lindoso foram importantes para discutir o papel das instituições governamentais e privadas no gerenciamento da cultura e, em especial, do livro e da leitura em nosso país. Um terceiro traçado, também sobre o território brasileiro, recompõe o sistema mercadológico editorial e seus mecanismos de venda e compra do livro. Esse espaço, que conta novamente com Felipe Lindoso, com Nelson Werneck Sodré, além de recolher os últimos dados informados *online* pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Cultura, decorre dos dois primeiros, em virtude de sua dependência, sobretudo no que concerne à edição de livros infantis e juvenis. Para analisar os seus fenômenos, também recorri a textos jornalísticos e depoimentos recolhidos em revistas impressas ou eletrônicas e em seminários, onde as informações apresentam-se atualizadas. Ainda dentro do espaço mercadológico, achei pertinente refletir sobre as relações entre o livro e o leitor, inseridos na cultura de consumo contemporânea, para o que recorri à socióloga Gisela Taschner. Por fim, circunscrevo o espaço e as vias da educação, onde, finalmente, encontraremos o jovem leitor em percurso direto, mas não livre: todos os outros espaços demarcados anteriormente — ideologias, políticas, mercado — enredam-se às metodologias escolares, aos afetos e lazes envolventes de adultos e jovens. Para falar sobre ele, recorro fundamentalmente a Humberto Maturana e, ao lado dele, Pierre Bourdieu e Michel de Certeau, cujas teorias se encontram ampliadas nas concepções mais recentes e ligadas à arte-educação e aos estudos culturais visuais, aqui representados por nomes como Fernando Hernández ou Gilberto Icle. Por fim, localizo o leitor nesse mapa, como que enredado nesses entrecruzamentos. Qual será o seu percurso? Que possibilidades de escolha lhe são oferecidas enquanto leitor *legens*?

**f) Observações e expectativas:** no desfecho intitulado *Tesouros*, apresento algumas conclusões, já esboçadas e compartilhadas dentro de cada temática abordada, que, aqui, preferi discriminar em duas categorias. Assim, as **observações** seriam as conclusões propriamente ditas, deliberadamente afirmativas no sentido de comprovar ou não as hipóteses levantadas desde a Dissertação. Já as **expectativas** indicam novos rumos para pesquisas e novas conjeturas: essa cartografia, afinal, não reproduz um mundo fechado, mas, de certa forma, impele a novos deslocamentos, ao reforçar,

entrecruzar traçados, e mesmo ao se sobrepor a outros tantos caminhos. Minhas observações e expectativas correspondem aos objetos dessa pesquisa e se dividem conforme as principais personagens dessa narrativa. As primeiras referem-se ao livro impresso e ilustrado enquanto mídia tradicional de leitura, mas já previsto como um suporte em transição, em que situo a edição *Peter Pan/Salamandra* como objeto literário gráfico e cultural. Em seguida, retomo a teoria do leitor *legens*, tecendo minhas últimas considerações e reunindo-as em torno do meu corpus empírico. Por fim, teço minhas últimas reflexões sobre o Universo Peter Pan, como um patrimônio da cultura plurimidiática, e sua presença ativa no imaginário e na ambiência brasileiros.

Após o **apêndice**, ou **posfácio** — cuja descrição não será feita aqui, conforme expliquei —, seguem as referências, separadas conforme o gênero, se teórico, se poético, se jornalístico, sinalizando a variedade e a qualidade das fontes de pesquisa. Num segundo volume, reuni os anexos A, B e C em versão impressa e o anexo D em CD (contendo os trabalhos gerados pelas crianças especialmente para o suporte eletrônico).

A partir desse momento, entrego esse mapa a você, leitor ou leitora, para que trace e percorra, por sua conta, os caminhos próprios de leitura.

## 1 JANELAS E BORBOLETAS

“*Un libro, cualquier libro, es para nosotros un objeto sagrado*”, diz Borges em *Del culto a los libros*, texto que, por ironia, captei em espanhol na Internet<sup>1</sup>, mas possuo em versão traduzida e impressa pela Editora Companhia das Letras<sup>2</sup>.

Começo por investigar a sacralidade desse objeto<sup>3</sup>, o histórico que o conduziu de objeto venerável à contemporânea ameaça de extinção. Advirto, entretanto, que não é meu intento produzir uma narrativa de grande fôlego, porque não vou repetir o que tantos já se encarregaram de fazer com maior competência. Se eu fosse retomar a história do livro, ainda que de modo sintético, certamente esse capítulo não passaria de uma colcha discursiva confeccionada com incontáveis retalhos de citações. Não quero desperdiçar o espaço dessa tese e o tempo que você destinará à sua leitura resenhando fontes já bem conhecidas e que compreendem nomes desde Lucien Febvre, passando por Roger Chartier e incluem o brasileiro Wilson Martins.

Desde a entrada no Mestrado em Letras, e então já se passaram 6 anos, tenho me ocupado em pesquisar e analisar toda uma bibliografia voltada para os estudos da escrita, do livro e da leitura. Tal pesquisa não se limitou somente aos domínios da História e da

---

<sup>1</sup> “Um livro, qualquer livro, é para nós um objeto sagrado.” (BORGES. Disponível em: <http://www.2enero.com/textos/borgcult.htm>. Último acesso: 20 de maio de 2010. Tradução de David Arrigucci para a Companhia das Letras, 2007.)

<sup>2</sup> BORGES, Jorge Luis. Do culto aos livros. In: *Outras inquisições*. Tradução de David Arrigucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 131-136.

<sup>3</sup> Entre outras venerações, a declarada pelo escritor, roteirista e dramaturgo Jean-Claude Carrière: “Alguma coisa de profundamente gravado em mim me faz olhar o lugar do livro como privilegiado, e até sagrado, reinando sempre com maior ou menor intensidade no altar da minha infância. O livro, por ser um livro, contém uma verdade que escapa aos homens.” (ECO; CARRIÈRE, 2010: 236.) Jacques Derrida comenta tal veneração: “Porque é óbvio, por exemplo, que se nossa geração sofre ao ver o livro perder terreno para outros suportes, outros modos de leitura e de escrita, é em parte por ter inevitavelmente ressacralizado tudo o que se relaciona ao livro (seu tempo, seu espaço, seu ritmo, desde seus modos de manipulação, seus modos de legitimação, o corpo mesmo, os olhos, as mãos que se lhe dobram, a socialidade quase sacerdotal de seus produtores, intérpretes, decisores, em todas as suas instâncias de seleção e de legitimação); e isso muito embora esse livro, assim ressacralizado, refetichizado, tenha representado, com sua escrita fonética, por exemplo, em seguida com seus modos de impressão ou de reprodução, um fator de secularização e de democratização.” (DERRIDA, 2004: 27-28.) A idéia de livro como portador de uma sabedoria holística tem seus começos no Gênesis: *In principio erat Verbum* [No princípio era o Verbo], cuja expressão subjaz um deus-nome ou deus-palavra que acaba por derivar numa abordagem cognitiva da natureza como livro (Livro da Natureza), tal como colocada pelo médico William Harvey, no século XVII. O conceito livro como objeto sagrado alia-se, assim, a um modo de conhecimento objetivo ou divino, extra-humano, sujeito à gnose dos sábios ou iniciados nos mistérios ali codificados. (OLSON, 1997.)



Sociologia, mas compreendeu as áreas da Filosofia, das Artes Gráficas, da Comunicação, da própria Literatura, passando pela Psicologia Cognitiva até alcançar a Linguística e a Análise do Discurso. Acho que não preciso mencionar a caleidoscopia proporcionada por tal estado da arte, na tentativa de apreender um objeto cujos “adeptos se reconhecem pelo brilho nos olhos<sup>4</sup>”.

Ainda assim, todas as abordagens, investigadas em sua pluralidade epistemológica, conduziram meu pensamento, de uma maneira ou de outra, à frase de Borges citada no começo desse capítulo. Subjacente a tais estudos, essas perspectivas giram afinal em torno da questão da sacralização e/ou dessacralização do livro e seu caráter complexo: simultaneamente um veículo de conhecimento e também um artefato produzido por uma economia industrial; pretensiosamente elitista em conteúdo, mas dono de um corpo múltiplo que o destina ao consumo massivo; signo máximo do autor, embora produzido por uma equipe editorial **proleitora**<sup>5</sup> e coautorial, que inclui desde os técnicos da área gráfica até o editor e o revisor e, ainda, desde o projetista gráfico até o ilustrador (quando é o caso), para só então, depois de atravessar territórios dominados por distribuidores e livreiros, tornar-se propriedade do leitor.

O título do presente capítulo retoma metáforas já enunciadas em minha dissertação — **janela** e **borboleta**. A primeira dá continuidade ao seu capítulo final, intitulado *A janela sempre aberta*, e foi gerada a partir da leitura da obra *Peter Pan e Wendy*, em que eu concluía da seguinte forma:

“[...]como a janela sempre aberta da casa da família Darling, o livro é portal entre a realidade e a fantasia. Ocorre que essa passagem não é feita de nada, mas têm moldura, encaixes; ela é dependente de fronteiras materiais que delimitam o espaço a ser transgredido e a indicam como ponto de encontro mágico entre os mais diversos mundos. Grande ou pequena, em arco ou quadrada, acortinada, clarabóia basculante ou decorada com a exuberância multicolorida dos vitrais, cada janela recorta e interfere junto ao seu perscrutador uma paisagem distinta. (MASTROBERTI. 2007: 111.)

Entretanto, o capítulo inicial da dissertação, nomeado *A borboleta*, servia-se da

---

<sup>4</sup> DARNTON, 2010: 192.

<sup>5</sup> Defino **proleitura** como “[...] a leitura gráfico-visual, mediadora entre o texto literário e olhar daquele que lê, ao mesmo tempo em que localiza obra e receptor em dado tempo e espaço” (MASTROBERTI, 2007:75). O termo foi aplicado em minha dissertação para referir-me às leituras editoriais (nem sempre anônimas) operadas sobre o texto literário, antes de sua publicação, que acabam por interferir nos modos operacionais de leitura do destinatário final, tais como diagramação, inserção de ilustrações, estilos gráficos diversos, alterações realizadas durante a revisão e traduções.

segunda metáfora, retirada de um texto de Mallarmé<sup>6</sup>. A associação de ambas ao seu referente é fácil e não necessita ser explicada; contudo, em si mesmas, elas evocam imagens tão diferentes quanto o conceito de *livro* que eu, através de cada uma delas, desejo propor. Em **janela**, temos o objeto transparente, abertura estática cuja borda passa quase despercebida e sobre a qual nos debruçamos para termos acesso a um outro objeto, que está além de nós, em outro espaço, em outro tempo. Em **borboleta**, temos a matéria viva e corporificada, dinâmica em seu bater de asas (o folhear de páginas) — a encarnação gráfica, sensual, da língua. Tecerei sobre elas, ao longo deste capítulo (melhor dizer que essas imagens estarão presentes como marcas d'água ao longo de toda a tese), algumas reflexões, aprofundando aquelas já iniciadas no trabalho anterior.

Precedendo a história do livro, temos a história da escrita; esta, por sua vez, nasce a partir da configuração de imagens pictórico-grafadas, simplificadas posteriormente em hieróglifos ou ideogramas. A nossa relação com a palavra escrita, ou com o registro do pensamento e da fala através de sinais gráficos, percorre o tempo ora de modo pacífico, ora belicoso. Nem sempre se aprovou a primazia da escrita sobre a oralidade<sup>7</sup>. Contudo, papiros e pergaminhos proliferaram e, logo, também as primeiras bibliotecas. Estou resumindo muitíssimo os antecedentes da minha personagem — sim, o livro tomará aqui o aspecto de uma personagem. Durante as leituras sobre sua *biografia*, fiz-me uma pergunta: a partir de quando deixamos recair o nome *livro* sobre os suportes de leitura? Que objetos mereceriam ser denominados como tal? Seria possível responder que ele inicia sua trajetória a partir do

---

<sup>6</sup> “Atribuíamos a sonhos, antes da leitura, num canteiro, a atenção que solicita qualquer **borboleta** branca...” (MALLARMÉ, Stéphane. O livro, instrumento espiritual. In: *Fundadores da modernidade*. Irleamar Chiampi (Org.). Tradução: Philippe Villemart. São Paulo: Ática, 1991:125-128, grifo meu.)

<sup>7</sup> Temos em *De lo culto a los libros* o resumo dessa querela entre oralidade e escritura, onde Borges cita os exemplos de Pitágoras, Platão e Clemente de Alexandria, que condenavam a transmissão de conhecimento ou o acesso a ele através da escrita, até que “*a fines del siglo IV se inició el proceso mental que, a la vuelta de muchas generaciones, culminaría en el predominio de la palabra escrita sobre la hablada, de la pluma sobre la voz*” [“em fins do século IV teve início o processo mental que, depois de muitas gerações, culminaria no domínio da palavra escrita sobre a falada, da pena sobre a voz.” (BORGES, 2007: 132, tradução de Davi Arrigucci Jr.)]. Em *Gramatologia*, Jacques Derrida acusará a linguística saussureana de conceber a escrita como signo secundário e artificial, porque vestimenta da fala — esta, sim, em relação natural com o pensamento — e de entender a escrita como uma violência à língua: “A escritura teria, pois, a exterioridade que é atribuída aos utensílios; além disso, ferramenta imperfeita e técnica perigosa, diríamos quase maléfica.” (DERRIDA, 2008: 41.) Derrida prossegue em sua análise da linguística proposta por Saussure: “Este liame natural do significado (conceito ou sentido) ao significante fônico condicionaria a relação natural subordinando a escritura (imagem visível, diz-se) à fala. É esta relação natural que teria sido invertida pelo pecado original da escritura.” (DERRIDA, 2008: 43.)

códice<sup>8</sup>, anterior à imprensa tipográfica? Ou é melhor situarmos sua definição tão somente a partir do incunábulo<sup>9</sup>? Os pesados manuscritos medievais, a depender de um leitoril para seu manuseio, cuja encadernação resulta de uma primorosa habilidade em ourivesaria e cujas páginas incluem belíssimas pinturas, seriam livros num sentido estrito?

Reconhece Derrida:

Mas a palavra *livro* é tão difícil de delimitar quanto a questão do livro, se pelo menos se quiser reconhecer-lhe uma especificidade acentuada e recortá-la no que ela tem de irredutível, ali onde ela resiste a tantas questões próximas, conexas, até mesmo inseparáveis. (DERRIDA. 2004:19.)

É ainda mais difícil definirmos uma dada estrutura a partir desse nome, quando surgem, diante de nós, novos e inovadores artefatos tecnológicos para a leitura, para os quais até damos o nome de livro eletrônico, *tablet* ou *e-book*, embora, funcionalmente, sua manipulação não necessariamente implique o virar de páginas, mas invoque uma aproximação ao *volumen*— o antigo rolo de papiro<sup>10</sup>. E, mesmo quando nos restringimos aos formatos impressos, não atribuímos o nome *livro* aos tantos brinquedos que, tendo a forma aparente de um códice, de repente se desdobram diante de nossos olhos em casinhas, castelos e animais de papel? Um objeto de plástico, em forma de peixinho, inflado para boiar na água, ainda que contenha um texto distribuído em páginas (à sua maneira) é ou não é, afinal, um livro? Talvez fosse mais fácil aceitá-lo em sua pluralidade formal se não o pensássemos somente na função que normalmente lhe atribuímos — o de janela aberta ao conhecimento (seja ele poético ou informativo) – ou seja, se o enxergássemos simultaneamente como uma borboleta, figura de asas em constante movimento, materializada sob a luz, forma em si mesma lúdica e

---

<sup>8</sup> Precursor imediato do livro, o **códice**, ou **codex**, era uma encadernação cujas páginas de pergaminho eram impressas a partir de manuscritos gravados em madeira.

<sup>9</sup> Nos **incunábulos**, temos os primeiros livros impressos com tipos móveis. Dá-se esse nome a todas as edições publicadas desde a Bíblia impressa em processo desenvolvido por Gutemberg até o final do século XVI.

<sup>10</sup> Roger Chartier prefere não fazer essa comparação: “A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade [...]” A seguir, ele completa: “De um lado, o leitor da tela assemelha-se ao leitor da Antiguidade: o texto que ele lê corre diante dos seus olhos; é claro, ele não flui tal como o texto de um livro em rolo, que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente.” (CHARTIER, 1999:12-13, passim.) Entretanto, creio que tal imagem é possível quando compreendemos o suporte de sua perspectiva física, não da sua leitura. A maior parte dos textos publicados na internet, gerados por editores como Word ou outros que se valem da programação em *HTML*, é produzido em continuidade, não interrompido em páginas (embora se possa diagramá-lo e programá-lo de modo que se possa “mudar” as telas de leitura ao clic de um mouse). Quanto à verticalidade do meio eletrônico em oposição à horizontalidade do rolo, na verdade, ocorrem os dois fenômenos no primeiro, dependendo ou da formatação do texto ou da mídia envolvida (no caso dos arquivos em *pdf*, para leitura em *tablet*, se move as páginas no sentido horizontal, empurrando-as com os dedos) e também da resolução programada para a tela de leitura. Além disso, as expressões “rolar de páginas” ou “barra de rolagem” são definidoras da associação à estrutura de rolo na qual se baseia a ferramenta de passagem do texto ou imagens para leitura em tela.

igualmente poética a solicitar a atenção de qualquer um (crianças, adultos, alfabetizados e não alfabetizados)<sup>11</sup>.

Nossa personagem, o livro, em sua ambiguidade de artefato cultural, é fruto tanto da união entre a popular mão-de-obra artesã — posteriormente absorvida e profissionalizada pela indústria gráfica e pelo mercado editorial — quanto de uma elite erudita envolvida com os processos da escrita, mais tarde discriminada em escritor ou autor, editor e tradutor. Abordando-o em sua complexidade, espero contribuir para esclarecer não só a sua posição enquanto suporte tradicional impresso, mas sua transfiguração em mídia eletrônica de leitura. Para isso, é preciso refletir sobre a própria história do livro como um estudo independente e interdisciplinar, tal como defende Robert Darnton, pois:

Nem a história, nem a literatura, nem a economia, nem a sociologia nem a bibliografia podem fazer justiça a todos os aspectos da vida de um livro. Assim, por sua própria natureza, a história do livro deve ser internacional em escala e interdisciplinar em método. [...] os livros não apenas relatam a história; eles fazem a história. (DARNTON. 2010: 219.)

### **1.1 O livro como um objeto estético<sup>12</sup> e comunicativo**

Reincide, dentro da bibliografia pesquisada sobre a história do livro, uma introdução sobre o que se convencionou chamar de pré-história da escrita, tal como ela é narrada do ponto de vista da História propriamente dita, ou da História Social, dominando toda a área de Letras e da Filosofia da Linguagem. Essa pré-história refere-se às formas pictografadas como origem dos sinais gráficos alfanuméricos, num percurso tratado como evolutivo (em sentido linear), que passa pela simplificação das figuras representativas iniciais em caracteres

---

<sup>11</sup> Digressa Derrida: “O livro não está, portanto, ligado a uma escrita. [...] havia livros antes e depois da invenção da imprensa, por exemplo. [...] Nem todo o livro é uma obra. Em contrapartida, muitas obras, mesmo literárias ou filosóficas, obras de discurso escrito, não são necessariamente livros.” (DERRIDA, 2004: 19.) E, prosseguindo: “A questão do livro não se confunde, enfim, com a dos suportes. [...] pode-se, e não se deixou de fazê-lo, falar em livros sustentados pelos mais diferentes suportes — não apenas os suportes clássicos, mas a quase-imaterialidade ou a virtualidade das operações eletrônicas, telemáticas, dos ‘suportes dinâmicos’, com ou sem tela. Não é seguro que a unidade e a identidade da coisa denominada ‘livro’ sejam incompatíveis com as novas teletecnologias.” (DERRIDA, 2004:19-20.)

<sup>12</sup> O significado de **estético** (*aisthesis*: percepção, sensação) tem variado ao longo da história da filosofia; a partir da modernidade surge aliado ao belo ou ao sublime. Aqui, porém, faço referência não apenas ao contraponto kantiano formado entre o juízo sensível e o juízo racional ou lógico (metaforizados na relação livro-borboleta/livro-janela), mas dou prioridade ao conhecimento sensível proporcionado pelo objeto (aproximando-me mais do sentido instituído por Alexander G. Baumgarten), sem implicações de ordem ideológica ou ética, mas resultante da interação física com o corpo-leitor. O livro possui qualidades estéticas porque provoca estesia – tátil, visual, olfativa (cheiro do papel, da tinta impressa), sonora (no folhear das páginas) — considerada agradável e atraente para muitos leitores. Destacados os seus atributos gráficos em virtude de um *design* apurado ou do acréscimo de artes ilustrativas ou decorativas, pode vir a adquirir qualidades artísticas.

ideogramáticos. Nos estudos filosóficos acerca da linguagem escrita, temos Vilém Flusser que, por exemplo, ao observar a língua ao modo dos linguistas<sup>13</sup>, refere-se à escrita alfanumérica como pensamento organizado, “consciência gráfica” ou, ainda, “consciência histórica”, em que:

Os sinais gráficos são aspas oriundas do pensamento mítico transformado em um pensar alinhado linearmente. Denomina-se esse pensamento correto, por motivos que serão posteriormente discutidos, de “pensamento lógico”. (FLUSSER. 2010: 20-21.)

Para o filósofo, “é um engano querer acreditar que sempre houve história porque aconteceram fatos; [...]. É um engano, pois nada aconteceu antes da invenção da escrita, tudo apenas ocorria.”<sup>14</sup>

Jacques Derrida diz, da mesma forma, “que a própria historicidade está ligada à possibilidade da escritura [...] a escritura abre o campo da história — do devir histórico<sup>15</sup>.” Contudo, Derrida, em sua crítica da história da escrita, aponta a necessidade da reavaliação da postura narrativa que aí se instala, presa à linearidade lógica atribuída ao código, reavaliação essa que passaria por uma desconstrução do signo escritural, cuja origem indeterminada e indeterminável se reconstitui a partir de **representamens**<sup>16</sup> sonoros (fonéticos e temporais) e gráficos (visuais e espaciais). Para ele, o interesse científico pela linguagem grafada teria se desenvolvido no sentido de elaborar uma história sem levar em consideração a complexidade fenomenológica do seu objeto. O estudo da escrita, seja em níveis teóricos ou históricos, requereria o aporte, segundo Derrida, da Gramatologia, não compreendida, ainda conforme ele, nem como ciência humana (dado que o conceito de homem passaria por ela), nem como partição das ciências em geral (dado que todo conhecimento se exprime através da linguagem), mas cuja abordagem segue rastros para além de toda episteme:

O acesso à pluridimensionalidade e a uma temporalidade des-linearizada não é uma simples regressão ao “mitograma”: ao contrário, faz toda a racionalidade sujeita ao modelo linear aparecer como uma outra forma e uma outra época da mitografia. A meta-racionalidade ou a meta-cientificidade que assim se anunciam na meditação da escritura não podem, portanto, encerrar-se numa ciência do homem, assim como não

---

<sup>13</sup> Os linguistas dividem os sistemas linguais em três categorias principais: línguas predominantemente isolantes ou monossilábicas (como o chinês e seus dialetos), línguas aglutinantes (inuítes, dialetos africanos e outras) e línguas flexionais (de família indo-européia).

<sup>14</sup> FLUSSER, 2010: 22.

<sup>15</sup> DERRIDA, 2008: 34.

<sup>16</sup> Opto pela terminologia da semiótica de Charles Sanders Peirce, já incorporada ao meu ponto de vista desde a dissertação, para a análise dos discursos, em que **representamen** seria tudo o que se apresenta ao sujeito como significante.

podem responder à ideia tradicional de ciência. De um só e mesmo gesto, elas transpõem o *homem*, a *ciência* e a *linha*. (DERRIDA. 2008: 109.)

Do ponto de vista da Gramatologia, a escrita, em especial a ocidental, surge espacial, ambígua, resultante de uma economia gráfica que procura não só a síntese da volumosa representação pictografada, mas incorpora o movimento linear induzido pela associação entre o produzir de sulcos sobre a terra<sup>17</sup> com os procedimentos em vaivém de leitura sobre os limites do suporte (pedra ou pergaminho). A ação escritã implica, ao mesmo tempo, a medida de alcance do braço e o conforto da mão que ora manipula o suporte, ora sobre ele inscreve (cujo movimento resultou da esquerda para a direita)<sup>18</sup>; surge, portanto, como espaço dialético entre o inteligível e o sensível, entre as operações corporais de escrever e de ler, até a formatação em códice, para além da temporalidade linear, domínio da fala.

O psicólogo cognitivista David R. Olson aborda a história da escrita em suas implicações conceituais decorrentes das formas de leitura e interpretação dos textos. Seus estudos centralizam-se em torno da ideia de que:

Inventar um sistema de escrita significa, em parte, descobrir alguma coisa sobre a fala; aprender a ler é, da mesma forma, descobrir algo sobre a nossa fala e, em última análise, sobre “o que é dito”. É a escrita que fornece o modelo da fala, ainda que seja um modelo distorcido. (OLSON. 1997: 95.)

Embora preocupado com os processos grafológicos que desembocaram, na cultura ocidental, no desenvolvimento do sistema alfanumérico, Olson os problematiza em relação à representação das coisas por meio da fala, falando na paulatina diferenciação dos primeiros em relação a última. Ao se abstrair das coisas e dos seus nomes, a escrita se torna reconhecida como linguagem e fornece elementos para análise dos elementos sintáticos que constituem a própria fala (contínua, por excelência). As palavras, então, passam “a ser objeto de definições e tema de reflexão filosófica. As palavras se converteram em coisas.”<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> “Trata-se da escritura por sulcos. O sulco é a linha, tal como a traça o lavrador; [...] O sulco da agricultura, também recordamos, abre a natureza à cultura. E sabe-se também que a escritura nasce com a agricultura, que não se dá sem a sedentarização. [...] A escritura *de volta de boi* — *bustrofêdon* —, a escritura por sulcos foi um momento da escritura linear e fonográfica. Ao termino da linha percorrida da esquerda para a direita, parte-se novamente da direita para a esquerda e vice-versa.” (DERRIDA, 2008: 351-352, passim, grifo do autor.)

<sup>18</sup> “Assim, por exemplo, a superfície da página, a extensão do pergaminho ou de qualquer outra substância receptora distribuiu-se diferentemente conforme se trate de escritura ou de leitura. [...] No primeiro caso, e durante toda uma época da técnica, ela devia ordenar-se ao sistema da mão. No segundo caso, e durante a mesma época, ao sistema do olho. [...] Numa palavra, é mais cômodo ler, mas não escrever, por sulcos. [...] Nossa escritura e nossa leitura são ainda maciçamente determinadas pelo movimento da mão. A máquina impressora não libertou ainda a organização da superfície da sua escravização imediata ao gesto manual, à ferramenta de escritura.” (DERRIDA, 2008: 352.)

<sup>19</sup> OLSON, 1997: 92.

Contudo, ainda que se refira ao mundo percebido através da escrita como feito prioritariamente de papel, Olson não se deterá sobre a questão do suporte como interferente nas operações exegéticas dos textos grafados ou impressos. Uma ou outra vez, ele discorrerá sobre o papel das iluminuras e das variações tipográficas como elementos que assinalam intenções ilocucionárias<sup>20</sup>. São sobretudo historiadores como Roger Chartier e Wilson Martins que irão se referir aos processos e origens da escrita ligados ao livro como seu principal suporte. Em virtude dos limites de seu campo de estudo, reiteram a importância, mesmo que não explicitamente, do desenvolvimento do sistema alfanumérico<sup>21</sup> para o pensamento historiográfico, como se não houvesse outro modo — ou não houvesse modo melhor — de se registrar ou refletir o tempo histórico (em geral e o da escrita ela mesma). Embora colocado por Martins ao lado dos demais códigos de comunicação visual, ele chega a afirmar que o sistema alfabético é, dentre os demais sistemas, “provavelmente o mais perfeito

---

<sup>20</sup> “As iluminuras informam que o leitor não está diante de palavras comuns, mas sim de um texto sagrado. Tanto quanto os textos, os manuscritos são também ícones religiosos. [...] as iluminuras dos manuscritos da Idade Média, como versões “rubricadas” da Bíblia cristã, em que as palavras de Jesus eram impressas em vermelho, são formas de indicar a força ilocucionária de um texto.” (OLSON, 1997: 111 e 128, passim.)

<sup>21</sup> Escritas ideogramáticas como a chinesa ou a árabe, por exemplo, são valorizadas no ocidente pelo caráter exótico ou estético suscitados pelo seu aspecto. No todo, elas ocupam não mais do que um segmento de capítulo nas histórias do livro pesquisadas, em geral introdutório da evolução da escrita. Os processos da escrita chinesa só voltam a ser citados quando em referência à invenção do papel, da imprensa ou dos tipos móveis. Flusser, ao vincular os processos de construção linguística ao modo como percebemos ou conformamos a realidade, mostrará que a diferença entre o pensar ocidental e o oriental pode ser atribuída à estrutura da língua escrita: “a história da civilização ocidental pode ser encarada como a procura de uma língua universal. [...] No Oriente, essa procura de uma língua universal não existe. [...] Falta-lhe pois o aspecto dinâmico e progressivo que caracteriza o Ocidente.” Mais adiante, entretanto, Flusser acrescenta: “O ideal em direção ao qual o Ocidente se desenvolve está na fonte do Oriente. A escrita oriental, os ideogramas (nome tipicamente ocidental), deve, portanto, revelar algo do caráter e do ideal do Oriente, pelo menos para o espírito ocidental.” Ao concluir suas reflexões sobre o tema, ele afirma: “os dois troncos de línguas [aglutinantes e isolantes] dos quais não participamos produzem realidades para nós inacessíveis.” (FLUSSER, 2007: 76 e 81, passim, entre colchetes meu.) Por isso, é sintomático que, em *Língua e realidade*, Flusser prefira deixar claro que sua pesquisa se estabelece nos limites do campo das línguas flexionais. Da mesma forma, Jacques Derrida vinculará o pensamento logocêntrico às características linguísticas ocidentais, por sua vez ligadas à ideia de uma língua natural, diretamente ligada ao pensamento (razão pura). Tais levantamentos esclarecem a posição dos historiadores da escrita e demais estudiosos do livro e da palavra impressa: trata-se de uma narrativa vista do ponto de vista da palavra, e da palavra flexional, ocidental por excelência. Outras explicações são oferecidas através do diálogo entre Umberto Eco e Jean-Claude Carrière, na recente publicação *Não contem com o fim do livro*, onde eles se referem à sacralidade da escrita nos seguintes termos: “UE: É importante observar que é inapropriadamente que chamamos as três grandes religiões monoteístas de ‘religiões do Livro’. [...] A diferença é que, no monoteísmo, o Livro fundador reveste-se de uma significação particular. Ele é venerado porque supostamente soube traduzir e transcrever alguma coisa da palavra divina. [...] JCC: [...] o simples fato de escrever vai se revestir de uma importância quase mítica, como se o detentor da escrita, dessa ferramenta incomparável, desfrutasse de uma relação secreta com Deus, com os segredos da Criação. [...] Quanto à Índia, é outra coisa. Os livros existem, naturalmente, mas a tradição oral continua a se revestir de um grande prestígio. É, ainda hoje, julgada mais confiável. [...] Não encontramos no mundo indiano essa ideia de associar o verbo ao divino, nem mesmo à Criação.” (ECO; CARRIÈRE, 2010: 233-235, passim.)

e o menos obscuro”<sup>22</sup>. Mesmo um historiador contemporâneo como Darnton, cujas reflexões se encontram perfeitamente integradas não só à desconstrução da história, mas também às novas mídias e sua problemática, parece reproduzir a ideia de que o verbo é, senão reduto exclusivo, pelo menos fator fundamental para a preservação da memória e transmissão do conhecimento e da cultura<sup>23</sup>.

O desenvolvimento do código alfanumérico e o esforço ocidental para alçá-lo à configuração privilegiada do pensamento histórico linear (fonético e narrativo, sobretudo), são concomitantes à cisão com suas raízes corporais e gráficas. Sintético e econômico, torna-se fácil abstrai-lo em nome do logocentrismo que toma conta do corpo filosófico a partir do século XVII, ao mesmo tempo em que se regulariza a produção dos impressos. A forma-livro, ao tornar-se cúmplice da razão, reprimiu a atuação das demais linguagens e matrizes semióticas no interior do campo epistemológico e contribuiu com toda uma mística que envolvia a linguagem escrita, a leitura, e o livro como suporte, então meios privilegiados pela filosofia, ao formatar os modos do pensar e do conhecer. A fetichização do livro e o recorrente temor pela alteração dos seus materiais e aspectos (primeiramente quando na passagem do rolo ao códice, depois do manuscrito ao impresso e, hoje, do impresso ao eletrônico), onipresentes em muitos dos estudos analisados, decorrem, portanto, da sacralização do próprio sistema de escrita como rastro de uma voz metafísica. Esse sistema será tanto mais venerado, ao que parece, quanto maiores forem as exigências para sua decodificação, pois é preciso reconhecer que são poucos os que o dominam ou trafegam pelo seu interior tranquilamente, ainda que se digam alfabetizados (e o que é o processo de alfabetização escolar senão um verdadeiro rito de iniciação, em que a criança é preparada para entrar numa sociedade que privilegia a palavra como senha — código ou signo que garante uma espécie de emancipação simbólica?). É nesse sentido que se deve falar de um *homo lector* — o leitor ideal, hermeneuta ou exegeta especialista<sup>24</sup> — como entidade igualmente subliminar ao da sacralização do livro.

---

<sup>22</sup> MARTINS, 1996: 33.

<sup>23</sup> Ideia facilmente refutável se eu pensar não apenas na Iconologia — sobretudo na Iconologia que leva em consideração as inter-relações entre os aspectos simbólicos e formais, como faz Otto Pächt (PÄCHT, 1994) — mas, principalmente, no conceito benjaminiano de **imagem dialética** (BENJAMIM, 2009), que encontra continuidade em Georges Didi-Huberman, que dela parte para uma concepção de **imagem crítica** (DIDI-HUBERMAN, 1992: 125-152.). Sobre isso, acrescento a frase de David Olson: “O conhecimento pode ser transmitido de várias maneiras: pela fala, a escrita, gráficos, diagramas, gravações de som e de vídeo.” (OLSON, 1997: 29.)

<sup>24</sup> No capítulo 3, o conceito de *Homo lector* será investigado em maior profundidade.



Escrita e leitura, somadas ao objeto-livro como um avalista entre uma ação e outra — o ato ritualístico completo —, passam, portanto, pelos conceitos de língua formados com base nessa ideia: a de uma evolução da capacidade do homem em ultrapassar o mundo sensível, através da conjuração de símbolos, com a finalidade de dar a ele um sentido essencial. A escritura, híbrida em suas características fonéticas e gráficas, deve progredir, na perspectiva evolucionista linear e racional, em direção ao signo matemático puro ou universal, esse totalmente depurado da realidade física<sup>25</sup>. Visto dessa forma, o protesto eventual de alguns teóricos da linguagem em relação às influências corruptoras da tecnologia digital sobre o seu registro soa patético: a linguagem de programação de máquinas, em sua **numerização** (para me apropriar do termo francês<sup>26</sup>), deveria ser reconhecida, conforme Flusser<sup>27</sup> em seguimento a Wittgenstein, como o mais alto grau de idealização ou de abstração que uma língua poderia atingir, dada a sua universalidade.

Seria de esperar, por outro lado, e tomando por base as afinidades da grafia alfabética com as grafias pictoriais, que algum rastro dessa história fosse também encontrado nos estudos relacionados ao desenho e à gravura, em virtude do seu fundamento comum: o sulco. A discussão que pretende aproximar a arte de inscrição (por incisão, impressão ou grafismos) da escrita — código **manovisual**<sup>28</sup> — não é recente, e tem procurado fixar, desde sempre, os limites da técnica do desenho, vinculado às noções de conceito, de planejamento racional e de expressão direta do *logos* (aproximando-a da idealidade da escritura), em relação às técnicas pictóricas que, convencionalmente, apontam muito mais para a sensualidade direta, sobretudo

---

<sup>25</sup> Derrida (DERRIDA, 2008) coloca essa questão em seus comentários sobre a história da filosofia da linguagem, quando se detém sobre nomes como Saussure, Leibniz, Hegel e Rousseau, para ele, a base do pensamento estruturalista que sustenta a episteme moderna, a qual ele deseja criticar.

<sup>26</sup> *Numérisation*: digitalização, em francês.

<sup>27</sup> “Os novos códigos são digitais — e, na verdade, em sua maioria, binários do tipo ‘1-0’ — em virtude de dependerem do tipo de construção dos aparelhos para o qual eles são determinados, e que devem decifrar os códigos. [...] os códigos digitais são um método [...] de atribuir sentido de fora (por meio de aparelhos) aos saltos quânticos do cérebro. [...] O cérebro é um aparelho que atribui um sentido aos saltos quânticos que nele sucedem, e agora está em vias de transferir para os aparelhos essa sua função de atribuição de sentido. [...] A projeção da função cerebral para os aparelhos coloca em dúvida se essa distinção ontológica entre o real e o fictício, essa crítica à imagem, é na realidade possível — e, caso possível, se faria sentido.” Mais adiante, Flusser prossegue: “Da mesma maneira como o alfabeto procedeu originalmente contra os pictogramas, os códigos digitais procedem atualmente contra as letras, para superá-las.” E, por fim: “Os níveis de consciência pré-históricos articulam-se em códigos imagéticos; os históricos, em códigos alfabéticos; os novos, em digitais.” (FLUSSER, 2010: 159-161, passim.) É preciso lembrar que essas reflexões foram produzidas em 1987. Apesar do caráter um tanto alarmista em relação ao futuro da língua alfabética, é notável a visão premonitória do filósofo sobre o efeito da digitalização nos sistemas linguísticos, na comunicação e na percepção do mundo em geral.

<sup>28</sup> Termo empregado por Derrida, a partir de seus comentários sobre A. Leroi-Gourhan. (DERRIDA, 2008: 105.)

devido à exploração valorativa da matéria e da cor. Derrida, ao deter-se sobre o desenho, investiga-o como uma expressão menos ligada à observação visual do que a um processo de significação interior, em que é sobretudo a mente que se relaciona à mão ao produzir o traço<sup>29</sup>. Outros teóricos da arte já analisavam o desenho como uma espécie de escrita direta da natureza<sup>30</sup>, não só em sentido de apreensão caligráfica, mas como expressão reflexiva — um modo de apreender e de catalogar as formas e os elementos e de estudá-los. Os próprios artistas — entre eles Leonardo da Vinci — desenvolviam essa relação com os esboços e anotações que antecediam o trabalho pictórico, organizados, não à toa, em **livros de artista** (*sketchbooks* ou *model books*), em geral utilizados por alunos como cartilha, manual ou enciclopédia visual durante seu aprendizado e também como fonte para o desenvolvimento posterior do seu próprio estilo ou trabalho<sup>31</sup>. As abordagens reflexivas mais recentes sobre as artes e a comunicação gráficas não raro partem de conceitos que relacionam traço e escritura, utilizando-se de expressões como “alfabetização visual”<sup>32</sup>, “sintaxe gráfica” ou “sintaxe visual”, “escritas visuais”, etc<sup>33</sup>. Da mesma forma, a psicologia cognitiva tem realçado o viés comunicativo do desenho infantil, entendendo-o para além da pura expressão ludo-estética, como forma que inclui um pensamento crítico, através da qual a criança manifesta seu juízo acerca dos entornos familiares e socioculturais<sup>34</sup>.

Assim, para aprofundar um pouco mais a história do livro e ir além das querelas que envolvem as teorias da linguística, centradas ora em seus aspectos puramente fonéticos, ora grafológicos, das quais parte a maioria dos historiadores que descrevem os fenômenos de leitura e seus suportes, é preciso igualmente recorrer a uma outra versão, cujas referências apontam para os estudos centrados na perspectiva da Comunicação, mais precisamente do

---

<sup>29</sup> *Memoires d'aveugle: l'autoportrait et autres ruines*, texto publicado pelo autor em 1990 sobre uma exposição realizada no Louvre entre 1990 e 1991. A edição referenciada por mim é estadunidense, da University Chicago Press, de 1993, em tradução de Pascale-Anne Brault e Michael Naas.

<sup>30</sup> Veja-se, por exemplo, *O primado do desenho*, de Giorgio Vasari (séc. XVI), e os textos de Charles Le Brun para a Academia Real de Pintura e Escultura (séc. XVII), entre outros. (LICHTENSTEIN, v. 5 e 9, 2006.)

<sup>31</sup> Não podemos esquecer também da aplicação do desenho por Da Vinci em suas anotações gráficas de anatomia, que funcionam como uma “escrita” analítico-descritiva do corpo humano.

<sup>32</sup> Termo traduzido a partir do inglês *visual literacy*, lançado pelo psicólogo cognitivista Julian Hochberg, na década de 70 (PETERSON, Mary A.; GILLAM, Barbara; SEDGWICK, H. A., 2007), adotado pela professora de comunicação visual Donis A. Dondis (DONDIS, 2000) e pelos educadores em artes visuais.

<sup>33</sup> Como comprovam os textos, os depoimentos e as reproduções apresentados por Edith Derdyk em *Disegno, desenho, desígnio* (SENAC, 2007).

<sup>34</sup> As publicações de Philippe Greig e de Angela Anning e Kathy Ring, nas quais penso nesse momento, serão referenciadas no capítulo 3.

*design* ou artes gráficas, lugar onde os dois sistemas, primos entre si, a escritura e o **desenho**<sup>35</sup>, encontram-se e se esclarecem mutuamente, ao serem reunidos no suporte impresso.

As publicações na área do *Design* e do *Design* Gráfico têm se multiplicado no virar deste século, por vários motivos; entre eles, o rápido desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação (TICs), que acabam conferindo, paradoxalmente, destaque ao livro como objeto sensível. Seu ponto apelativo e diferencial torna-se, nesse instante, a própria matéria e forma sensual que estabelece o necessário contraste com a informação veiculada por meio digital/virtual. Mais de um século após o aparecimento do *design* como área de estudo e como setor específico da produção industrial, essas publicações deixaram de ser uma leitura exclusivamente técnica, quase um guia ou manual para profissionais especialistas, para adquirir consciência histórica e crítica. Essa história, fundamentada em princípios estéticos, desenvolve-se, porém, a partir de uma estética de ordem funcional, relativa aos avanços tecnológicos e à própria história das artes plásticas<sup>36</sup>, em que ambos contribuem como pano de fundo. Em geral, o livro é apresentado como apenas mais um produto do artista *designer*. Enquanto que, na história da escrita, ele desempenha um papel quase protagonista, na história das artes gráficas ele toma um lugar coadjuvante, embora destacado em sua importância e complexidade (dado os valores culturais e simbólicos de alta

---

<sup>35</sup> **Desenho** entendido em seu sentido conceitual: projeto, planejamento, anotação, representação gráfica de uma ideia. Não há em português, como no inglês, um vocábulo que diferencie *to design* (projetar, planejar, representar por meios gráficos) de *to draw* (a ação de desenhar propriamente dita, de tracejar figuras sobre um suporte), nem *designer* (desenhista-projetista) e *draftsman* (desenhista-artista).

<sup>36</sup> Obras importantes da história da arte, desde a clássica, de E. H. Gombrich (última revisão em 1995), à contemporânea, de Julian Bell (2008), costumam mencionar o papel da invenção do livro, manuscrito ou impresso, como suporte veiculador de determinados gêneros, como a iluminura e a gravura, excluindo sua relação com a escrita, a não ser em seu aspecto caligráfico, destacadas do seu caráter fonético. Também se referem ao papel do copista, do gravurista e das guildas na produção desses objetos, com exceção do responsável pela encadernação. Na *História social da literatura e da arte*, de Arnold Hauser (revisada em 1982), onde se esperaria um aprofundamento das relações entre livro, artes e discursos literários, acontece justamente o contrário: o autor não só não estabelece relação nenhuma, como omite as passagens relativas à invenção e disseminação da técnica de impressão como propulsores da gravura e da literatura. As referências sobre as artes gráficas ou de artistas ilustradores são interrompidas a partir do Renascimento, em virtude do apego desses historiadores aos gêneros ditos como mais representativos (pintura, escultura, arquitetura), ressurgindo nas passagens dedicadas aos movimentos da Art Nouveau e da Bauhaus, cujo sistema estético valorizou as artes gráficas e o *design* industrial como um todo. Em Gombrich, observaremos, entretanto, um tom levemente depreciativo; em Bell, temos apenas a citação de ambos os estilos como escolas de formação de nomes importantes como Mondrian e Klee, sem menção das influências desses artistas na produção industrial — atuações de Picasso, Salvador Dalí e Miró como ilustradores não são mencionadas. Hauser omite totalmente os movimentos da Art Nouveau e da Bauhaus, o importante papel que a imprensa desempenha na popularização do romance de folhetim, a poesia dadaísta e a influência da fotografia sobre a arte e a literatura a partir do século XIX, saltando em direção ao cinema no capítulo de encerramento.

cultura que lhe são agregados e que o diferenciam dos impressos considerados efêmeros ou descartáveis, como, por exemplo, cartazes e periódicos<sup>37</sup>). Em geral, é a capa o elemento de destaque, já que é nela que se concentra o maior empenho criativo; mas poderíamos dizer que é também por ser naturalmente associada à capa de um livro a função dupla de anúncio e de embalagem, produções igualmente valorizadas pela criação em *design*.

Na obra *História do design gráfico*, de Philip B. Meggs e Alston W. Purvis<sup>38</sup>, a passagem entre a pictografia e a tipografia é suavizada, realizada sem comparações de ordem evolutiva e sem rupturas. No capítulo introdutório, Meggs e Purvis servem-se da expressão “mensagem visual”<sup>39</sup>, em que incluem tudo o que é produzido da pré-história à Idade Média. Somente a partir do Renascimento, quando a tipografia desenvolve um carácter sem nenhuma intenção de imitar o manuscrito, é que os autores tratam o texto como linguagem gráfica independente e específica<sup>40</sup>. Da perspectiva do *design*, o texto se apresenta prioritariamente como desenho (caligráfico) ou imagem gráfica ou pictórica (integrado técnica e compositivamente às iluminuras); sob o nome de *mancha*<sup>41</sup>, ele será tratado em seu aspecto visual e imanente. Esse ponto de vista, que auxilia a localizar o livro medieval e o códice, seja ele ocidental ou oriental, é resultado de uma consciência moderna e da crescente consolidação profissional do artista gráfico, através de movimentos como o *arts and crafts* e o da Bauhaus. Ele aparece nos primeiros anúncios publicitários e nas construções poéticas dadaístas, que exploravam as variações gráficas do sistema alfanumérico como elementos formais poético-significantes. Por entendê-las sob seu aspecto figurativo, o *designer* moderno valoriza os manuscritos celtas, românicos, góticos e islâmicos, em sua composição perfeitamente integrada de textos caligráficos, decorações e iluminuras.

Em geral, os profissionais que lidam com a diagramação e a escolha da tipografia para

---

<sup>37</sup> A visão do livro como um bem durável está se modificando, contudo. No Brasil, o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) considera o livro como bem de consumo.

<sup>38</sup> MEGGS; PURVIS, 2009.

<sup>39</sup> No subtítulo do Capítulo A: *Prólogo ao design gráfico: a mensagem visual* da Pré-História à Idade Média. (MEGGS; PURVIS, 2009: 18-63, grifo meu.)

<sup>40</sup> A técnica da xilogravura, desenvolvida para a produção de cartas de baralho e estampas de santos, utilizada para a fabricação de livrinhos de imagem para analfabetos, até ser posteriormente utilizada para a fabricação dos primeiros tipos, guarda vínculo com a reprodução figurativa. É preciso, pois, compreender que, na produção inicial de manchas compactas e indivisíveis de texto, anterior ao desenvolvimento da tipografia móvel de letras confeccionadas uma a uma, a forma alfabética, além da clareza que permitisse uma boa leitura, era percebida em relação à composição estética que formava com os demais elementos a serem impressos. Essa percepção advinha da relação da técnica com suas primeiras finalidades, que tinham mais pontos em comum com a produção de figuras.

<sup>41</sup> Nome que se dá ao espaço ocupado por texto ou figuras impressos sobre papel.

a massa de texto, ou seja, que o substanciam em forma **autográfica**<sup>42</sup>, não são responsáveis pela arte de capa, mas somente pelo miolo, o que comprova a visão diferenciada que as artes gráficas fazem do livro como objeto: um produto cultural cujo valor simbólico apoia-se em seu conteúdo informacional, mas que, ainda assim, necessita de embalagem de apelo à compra. Ao analisarmos os depoimentos desses projetistas, é possível perceber o caráter duplo da linguagem escrita como fenômeno percebido em seu suporte. Cito, por exemplo, Richard Hendel, que afirma que o bom *designer* é aquele que “não se deleita com a própria engenhosidade; é posto a serviço das palavras.<sup>43</sup>” Ele afirma não só preferir “sair do caminho do texto” mas que uma “tipografia extravagante intrometer-se-ia entre o autor e o leitor.” Por outro lado, “se a mensagem [*do autor*] não for entendida, a falha foi do *designer*.” Entre a invisibilidade e a legibilidade do texto, entre o significado que é uma propriedade da palavra e aquele que está imbuído em sua forma gráfica, Hendel prossegue: “Não é somente o que o autor escreve num livro que vai definir o assunto do livro. Sua forma física, assim como a sua tipografia, também o definem.<sup>44</sup>” O registro da escrita não se limita, para esses profissionais, apenas às questões tipográficas. O espaço vazio, a negatividade sem a qual o texto não seria reconhecido como corpo positivo, é também considerado pelo projetista como parte indissociável da escritura.

Amalgamados, texto impresso e suas páginas formam o corpo da obra, o todo significativo reunido a partir de um *incipit* ou, mais modernamente, sob um título. Esse corpo será, por sua vez, revestido por um último profissional especializado, o capista<sup>45</sup>, responsável por embalar todo o conjunto alfanumérico e eventuais figuras impressas numa interface de papel, atribuindo a eles uma identidade, um começo e um fim, um proprietário (o autor) e um coproprietário (o editor). É ao capista, sobretudo, que devemos o estado ontológico de uma obra, o seu reconhecimento como entidade. Paradoxalmente, do mesmo modo como lhe

---

<sup>42</sup> Sigo a terminologia de Gérard Genette, elaborada a partir da de Nelson Goodman, e que afirma um regime de obediência a dois regimes, conforme a história de produção de uma dada obra e critérios de autenticidade. Assim, ela seria **alográfica** quando de imanência ideal e **autográfica** quando de imanência física. Diz o autor: “se a música e a literatura (entre outras) são artes alográficas, o ato de escrever, imprimir ou executar um texto ou uma partitura depende de uma arte autográfica, cujos produtos, geralmente múltiplos, são objetos físicos, que podem dar lugar a imitações [...]” (GENETTE, 2001: xxv.)

<sup>43</sup> HENDEL, 2006: 3.

<sup>44</sup> HENDEL, 2006: 16-28, *passim*.

<sup>45</sup> Digo último porque o *designer* de capa é uma profissão recente na história do livro: até o final do século XVII eles não eram vendidos encapados — ou encadernados. As coberturas eram encomendadas por vontade do leitor, em geral a artesãos, com finalidade de proteger e de embelezar o impresso.

atribui um valor simbólico, a capa de um livro — com todos os seus **peritextos**<sup>46</sup> — também o trai como objeto industrial destinado à venda.

Da evolução tecnológica mecanizada até a eletrônica, da invenção da fotografia até a editoração digital, o livro se sofisticava e ao mesmo tempo se banaliza. Da nobreza delicada de pele de velino revestida de ouro e jóias, nossa personagem passa à contemporaneidade assumindo tantas personalidades quanto uma estrela pop: o livro agora se traveste conforme aquilo que deseja transmitir ou vender. A capa é o anúncio de sua versatilidade: conforme critérios estéticos, o grau de sofisticação, tanto em termos de tecnologia de impressão quanto de estilo e criação, ela pode (a)trair o conteúdo de um livro. Seduz ou afasta leitores, engana-os ou os conquista. Após certa etapa de sua história, percebe-se que, estabelecidas as regras básicas de formato, tipografia e de diagramação para as produções que seguem o modelo tradicional de escritura (como textos de caráter científico, ensaios, romances, etc.), o livro, como invenção e como artefato, atinge um equilíbrio formal, impecável<sup>47</sup>, onde a criatividade do artista gráfico desloca-se majoritariamente para a **cobertura**<sup>48</sup>. É na literatura de caráter mais irreverente — poesia, textos de autores jovens, publicações infantis ou propostas editoriais mais ousadas — que ele denuncia a si mesmo como borboleta, não exclusivamente branca, mas multicolorida, nem sempre de papel, mas confeccionada de materiais os mais variados. E é nos estudos interdisciplinares que ele se apresentará em corpo e espírito, pois “seu caráter plural, múltiplo”, dirá Vera Casa Nova, “envolvendo relações e mesmo fricções entre as artes, não possibilita um conceito fechado e absoluto”<sup>49</sup>.

“Máquina de ler”<sup>50</sup> cujas engrenagens imbricam e agenciam a leitura de códigos

---

<sup>46</sup> A capa do livro mereceu atenção especial de Gérard Genette na obra *Seuils*. Ele situa os elementos que compõem a capa, ou mesmo o tipo de papel com que ela é confeccionada (se capa dura, se capa acartonada simples, etc), como parte do peritexto editorial: “*Un simple choix de couleur pour le papier de couverture peut à lui seul indiquer, et très puissamment, un type de livres*” [“Uma simples escolha de cor para o papel da capa pode, sozinha, indicar de modo enfático um tipo de livros.” (GENETTE, 1987: 28, tradução minha.)].

<sup>47</sup> “As variações em torno do objeto livro não modificaram sua função, nem sua sintaxe, em mais de quinhentos anos. O livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não podem ser aprimorados. [...] O livro venceu seus desafios e não vemos como, para o mesmo uso, poderíamos fazer algo melhor que o próprio livro. Talvez ele evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam mais de papel. Mas ele permanecerá o que é.” (ECO; CARRIÈRE, 2010: 16-17.)

<sup>48</sup> Um sinônimo possível em português para *capa*, a partir do francês *couverture*.

<sup>49</sup> NOVA, 2008: 134.

<sup>50</sup> “*En résumé, un beau livre est sur toute chose une machine à lire, dont les conditions sont définissables assez exactement par les lois et les méthodes de l’optique physiologique; et il est en même temps un objet d’art, une chose, mais qui a sa personnalité, qui porte les marques d’une pensée particulière, qui suggère la noble intention d’une ordonnance heureuse et volontaire.*” [“Em resumo, um belo livro é, sobretudo, uma perfeita máquina de ler, cujas condições são definíveis quase que exatamente pelas leis e métodos da ótica fisiológica;

estéticos e simbólicos, produto resultante da artesanaria manual e da erudição intelectual, o livro está agora desconstruído como objeto, para reorganizar-se como sistema lúdico de signos, e volta a ser, tal como no Renascimento, objeto de fetiche. Emite, assim, seu canto — de galo ou de cisne? — no território invadido pelas novas mídias poéticas e narrativas, quaisquer que sejam suas substâncias ou interfaces.

## ***1.2 O livro literário ilustrado como um objeto estético e comunicativo***

Até agora, minha reflexão sobre o livro como suporte de escritura procurou abarcar o objeto num sentido amplo e geral. Contudo, se pensarmos o livro como um gênero entre os demais produtos das artes gráficas, veremos que ele se divide em muitas espécies. Essas espécies, muitas vezes, definem-se a partir de um entrecruzamento entre o texto e os demais conteúdos e sua substância gráfica. Não são raras às vezes em que vemos, por exemplo, um texto de medicina receber tal capa e tal título de modo a ser incluído no gênero de auto-ajuda, ou uma obra literária normalmente dirigida aos adultos ser editada em tal formato e incluir tais ilustrações, que acaba por ser redirecionada ao público infantil. A inclusão de determinados peritextos interfere, sem dúvida, na relação direta entre livro e interesses de leitura, definindo e modificando gêneros literários através das espécies editoriais. Nós, adultos, leríamos *Discurso do urso* inserido na obra *Histórias de cronópios e de famas*, de Julio Cortázar; porém, dificilmente pensaríamos em procurá-lo numa prateleira infantil. No entanto, ele está lá, ilustrado com máxima competência por Emilio Urberuaga<sup>51</sup>.

Quero agora me referir a uma subespécie em particular. Digo subespécie porque, do ponto de vista das artes gráficas, considero o livro literário uma espécie do gênero livro, ao lado do livro técnico, do livro científico, etc. Todos eles podem incorporar ilustrações. Um livro ilustrado pode categorizar-se como uma subespécie de cada uma das espécies anteriores, requerendo do *designer* um tipo de atenção específica e, por parte do editor, a contratação de um segundo autor — o ilustrador ou o fotógrafo, a depender da técnica utilizada para a (re)produção das artes. A subespécie a ser abordada será, portanto, o **livro literário ilustrado**.

---

ele é ao mesmo tempo um objeto de arte, uma coisa que tem, contudo, sua personalidade e que porta as marcas de um pensamento próprio, sugerindo a nobre intenção de uma organização bem sucedida e intencional.” (VALÉRY, 1970: 1249, tradução minha, grifo do autor.)]

<sup>51</sup> Ambas edições foram comparadas por mim no artigo *Escutando paredes e vendo através delas: a aquisição do conhecimento estético através da leitura do livro ilustrado*, (Revista Signo — UNISC, v. 35, n. 58, 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/1326/992>).

A princípio, parece simples defini-lo: **trata-se de um produto cultural de valor simbólico e econômico, concebido na forma de um código impresso, cujo conteúdo hibridiza, em uma mesma substância (papel ou outro), um dado texto de valor poético e/ou narrativo e as artes figurativas<sup>52</sup>, reproduzidos a partir de uma matriz analógica ou digital.** Contudo, conforme o que explanei no segmento anterior, parece que o valor simbólico dado ao objeto-livro, interpretado por mim como o espaço ritualístico de sacralização da escrita, sobrepõe-se como um estigma; em outras palavras, tal sacralidade acaba por respingar no modo como a própria literatura se relaciona ou é relacionada ao livro literário ilustrado e vice-versa.

Retomo a ideia tradicional do livro como território da palavra: como já disse, a história do livro, contada pelo viés da história social e dos teóricos da escrita, faz tudo para confirmá-lo. Mesmo que se mencione a arte das iluminuras, cartas de baralho e os livretos ilustrados populares produzidos a partir da xilografia nas origens do livro impresso, essa alusão só serve para demonstrar a evolução do livro como fenômeno imbricado ao aperfeiçoamento da escrita como sistema alfanumérico. Porém, tal não é o ponto de vista da história do *design*, como procurei mostrar, nem dos estudos interdisciplinares que vinculam arte, comunicação e literatura entre si<sup>53</sup>. Na verdade, por mais que o diagramador ou projetista gráfico atribua importância à alografia<sup>54</sup> verbal, ele *sempre* enxergará o texto como uma mancha — uma imagem gráfica — projetada sobre a folha de papel. Ele tornará indissociável o conteúdo (os significados transmitidos pelo código alfanumérico) de sua autografia impressa (tipografia, incluindo entrelinhas, margens e espaçamentos). Para a narrativa do ponto de vista do artista gráfico e dos estudos interdisciplinares, o livro é, em suma, um território livre, aberto a todo

---

<sup>52</sup> Prefiro me referir à ilustração como figura, não como imagem, em virtude do amplo significado que se dá à última, vinculadas à percepção imaginativa de um modo geral. A imagem não significa algo dado, concreto, nem se restringe à linguagem visual, dado que podemos falar em imagens produzidas a partir de estímulos sonoros, táteis, gustativos ou verbais; ela é, sobretudo, uma formação mental. Utilizo **figura** no sentido de **representação** ou **apresentação** — ou ainda: **reprodução** ou **produção visual** — elaborada a partir de matéria ou materiais plástico-visuais. Quando me servir do termo **imagem** no sentido usual, ela será acompanhada do meio sensível de percepção como, por exemplo, **imagem gráfica**.

<sup>53</sup> Retomo o estudo de Vera Casa Nova, onde ela estabelece o livro como objeto formal artístico: “O livro-código se reestrutura artisticamente, fazendo coexistir, harmonizar com uma nova forma artística” (NOVA, 2008: 135.). Casa Nova também questiona a noção de escrita como linguagem isolada da substância gráfica: “Produzir marcas pela pressão de um corpo sobre uma superfície-suporte é já fazer perceber signos.” (Idem, ibidem: 95); ela dá exemplo do esboroamento da primazia de uma linguagem sobre outra, citando processos criativos como os de Delacroix a De Kooning, artistas plásticos que também escreveram, e de Artaud a Garcia Lorca, escritores que também pintavam, pois, na origem, todo escritor ou artista “é um agente de execução de seu pensamento, quando esse pensamento pode se realizar de várias maneiras”. (NOVA, 2008: 43.)

<sup>54</sup> O termo **alografia** já foi explicado na nota 42 desse capítulo.



tipo de signo; há quem veja nele, inclusive, um valor escultórico, elevando-o a objeto de arte<sup>55</sup>.

Em virtude da tradicional oposição entre arte literária e arte figurativa (sobretudo a gráfica, marginalizada tanto pela cultura letrada quanto pelas artes plásticas no Ocidente<sup>56</sup>), achou-se por bem delimitar o campo de atuação da última aos livros destinados àqueles que porventura não dominem plenamente o código alfanumérico. Seriam eles os analfabetos funcionais e as crianças. É até curioso comparar ambas as perspectivas históricas do livro em relação ao livro ilustrado: enquanto que pelo viés da história da escrita, este último tende a desaparecer, a partir da invenção da imprensa, como exemplo e como objeto de investigação, na história do *design* gráfico ele preserva seu espaço — quando não se salienta — em relação aos demais gêneros de produção gráfica, como revistas, embalagens ou anúncios publicitários, surgindo quando se tem em vista a produção de capas (figurativas por excelência, mesmo que se sirvam de efeitos puramente tipográficos) e a produção para o público infantil.

Cabe nesse momento perguntar de onde viria o vínculo, hoje em dia aceito como natural, entre livro literário ilustrado e o jovem leitor? Uma vez que os primeiros manuscritos, certamente inacessíveis a uma criança, não evitaram — antes pelo contrário, estimularam por décadas — a produção de belíssimas pinturas e efeitos decorativos, quando e por que elas foram literalmente marginalizadas no espaço do livro em relação ao sistema alfanumérico do ocidente? As razões são bastante complexas, e envolvem bem mais do que uma simples opção pela linguagem verbal: elas parecem ter raízes no crescente letramento das populações, é

---

<sup>55</sup> Retomo, à título de exemplo, uma citação já feita em minha dissertação, sobre a série “Livros” do artista plástico Waltércio Caldas (Disponível em: [http://www.walterciocaldas.com.br/portu/comercio.asp?flg\\_Lingua=1&flg\\_Tipo=D80](http://www.walterciocaldas.com.br/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&flg_Tipo=D80). Data de acesso: 10 de junho de 2010); também temos a obra da *designer* havaiana Jacqueline Rush Lee, que serve-se do livro como matéria para elaboração de formas escultóricas diversas (Disponível em: <http://sfcb.org/blog/2011/07/18/jacqueline-rush-lee/>. Data de acesso: 15 de novembro de 2011); por fim, refiro-me também aos livros publicados por editoras especializadas, contendo dobraduras, recortes e livros propositadamente feitos à mão, inferindo sobre o objeto uma espécie de auto-reflexão.

<sup>56</sup> É preciso enfatizar essa perspectiva histórica, cultural e social do Ocidente, que vê a arte ilustrativa como menor, em virtude de sua vinculação à indústria e da sua dependência a um discurso verbal. No Oriente, elas são mais valorizadas, devido à aproximação conceitual com a língua ideogramática e também pela apreciação indiscriminada das artes gráficas como um todo. Tal aproximação pode ser verificada sobretudo na publicação dos mangás japoneses; não só eles se dirigem a leitores de qualquer idade, embora divididos por faixas etárias conforme um código de ética, como mesclam diversos sinais gráficos específicos ao desenho figurativo, conformando um gênero narrativo muito particular, mesmo se comparado aos quadrinhos ocidentais. Em geral, no Ocidente, como reafirma Donis A. Dondis de modo mais simples do que Derrida, “a linguagem verbal é vista como um meio de chegar a uma forma de pensamento superior ao modo visual e ao tátil.” Contudo, ela prossegue: “Essa hipótese, porém, precisa ser submetida a alguns questionamentos e indagações.” (DONDIS, 2000: 14-15.)

claro, tornando irrelevante a comunicação por figuras. No entanto, também são decorrentes de uma economia de recursos, quando o próprio sistema da tipografia móvel começou a exigir profissionais qualificados e específicos para cada função, onerando os custos de produção de um livro impresso ilustrado, ao dividir a antiga função do xilogravador em duas: o tipógrafo e o gravurista propriamente dito, este último responsável pelas ilustrações e efeitos decorativos. Começo pelo que diz Wilson Martins, que dá por encerrada a inclusão de figuras com o advento da imprensa:

A miniatura e a iluminura, artes essencialmente “manuais”, desaparecem com o manuscrito e pelos mesmos motivos que determinam seu abandono, entre os quais, e antes de mais nada, se conta a invenção da imprensa. Tanto o texto como as ilustrações passam a ser feitos mecanicamente, ainda que os primeiros impressores reservassem o espaço para as grandes iniciais pintadas à mão e para a ilustração igualmente manual. A partir do século XV, pode-se dar por terminado o período histórico dos manuscritos e da sua ilustração. (MARTINS, 1997: 107.)

Na *História do design gráfico*, de Purvis e Meggs, porém, encontraremos um capítulo especialmente dedicado ao livro ilustrado pós-tipográfico, desenvolvido na Alemanha. Tais produções merecem atenção porque mesclavam as antigas técnicas da xilogravura aos tipos móveis, exigindo uma caixa de montagem de página específica para inclusão das matrizes das ilustrações (onde o texto e as figuras eram compostos em adequação à forma e ao tamanho da folha, ou seja, diagramados), além de exigirem outros cuidados. Os autores contam das dificuldades de se incluir gravuras aos livros, devido à política das guildas em relação à valorização da mão-de-obra e aos direitos de reprodução das artes: “Um acordo de 1471 permitiu que Zainer [*Günther Zainer, dono de uma gráfica em Augsburg*] usasse ilustrações xilográficas desde que ele as encomendasse de membros da guilda [*local*].”<sup>57</sup>

É na obra de Meggs e Purvis que encontraremos mais informações sobre a história da ilustração em livros, desde o nome do primeiro artista reconhecido como tal, Erhard Reuwich (por seu trabalho em *Peregrinationes in Montem Syon*, de 1486), até as relações que se produziam entre ilustradores e editores-gráficos. Os autores mostram, ainda, a dedicação ao planejamento das páginas, que incluíam projetos desenhados à mão (*layout*), e o desenvolvimento de técnicas de montagem que permitiam uma harmonização maior entre artes e textos. Ali, encontraremos o pintor Albrecht Dürer, citado como um dos mais famosos ilustradores de sua época, comprovando o quão é equivocada a discriminação das artes plásticas em relação às artes gráficas; as ilustrações de Dürer para o *Die vier Apokalyptischen*

---

<sup>57</sup> MEGGS; PURVIS, 2009: 108, entre chaves meus.

são consideradas obras-primas em xilogravura. O capítulo totalmente dedicado aos primórdios da ilustração em livros é assim concluído:

“Durante as notáveis primeiras décadas da tipografia, impressores e artistas gráficos alemães estabeleceram uma tradição nacional do livro ilustrado e divulgaram o novo meio de comunicação por toda a Europa e mesmo para o Novo Mundo.” (MEGGS; PURVIS. 2009: 124.)

Vemos, portanto, que nas origens do livro impresso ilustrado, não encontraremos um gênero literário propriamente dito, mas um braço das artes — a gravura ou as artes gráficas — que posteriormente desembocaria na publicação de livros de arte ou de artista<sup>58</sup>. Essas publicações não tinham por destino a criança que, por esse período, tinha a leitura por dever e obrigação, ora para se alfabetizar, ora para formação religiosa e ética. Ela aprendia a ler na mesma literatura destinada aos adultos. As primeiras convenções gráficas que determinariam as formas de um livro infantil se estabeleceram somente em pleno período vitoriano, no século XIX, bem depois da produção de uma literatura de formação dedicada aos jovens e infantes. Até então o livro para crianças não se diferenciava do livro para adultos, sendo tão austero quanto este. Os primeiros sinais identificatórios surgiram na elaboração da capa. Nesse sentido, as edições destinadas às crianças foram inovadoras: até o início do século XIX, os livros em geral vinham ou com uma capa provisória (no século XVI a guarnição — capa ou caixa — de um *chapbook*<sup>59</sup> já era vendida em separado pelos ambulantes, a um preço acessível, justamente com a finalidade de proteger a obra) ou em cadernos soltos. Inicialmente, por prazer, leitores mandavam proteger os livros em capas ou caixas feitas à mão, em papel, couro ou tecido especial, com decorações em relevo ou chanfradura aplicadas sobre a cobertura, às vezes gravadas a ouro. Tornou-se um hábito pais oferecerem livros belamente encadernados como presente aos filhos, comportamento esse que logo se comercializou, vinculando irremediavelmente o livro decorado à criança, como modo de seduzi-la para a aprendizagem da escrita e da leitura. Com o desenvolvimento da tecnologia industrial e o barateamento dos custos de produção, a capa ilustrada, surgida como associada ao leitor infante, seria adotada também para outros gêneros de publicações. Contudo, essas

---

<sup>58</sup> Já me referi anteriormente a eles. Ao se tornarem objetos de interesse dos colecionadores, entre os séculos XVI e XVII, esses *models books* ou *sketchbooks* começaram a ser copiados e impressos em edições de pouca tiragem.

<sup>59</sup> “O *chapbook* era constituído de uma única folha impressa dobrada em doze ou dezesseis páginas. A folha de rosto normalmente era duplicada como capa, ou então reimpressa em material mais robusto. Segundo as convenções das edições mais notáveis, a capa era organizada em linhas centralizadas que detalhavam o título do livro e o impressor-editor. Em muitos casos, havia uma pequena ilustração em xilogravura colocada em posição intermediária, emoldurada por uma borda decorativa.” (POWERS, 2008: 10.)

decorações não ultrapassariam a superfície do livro antes do século XIX. Foram os ingleses que, através de **livros-brinquedo**<sup>60</sup>, inovaram o aspecto do miolo, introduzindo gravuras e outras novidades que, mescladas ao texto, buscavam transformar o aprendizado da leitura numa atividade mais lúdica e agradável.

As modificações introduzidas na literatura de formação, de modo a torná-las sedutoras aos jovens leitores, não se limitam às possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias de impressão, que já permitiam, na virada do século, a produção de miolos coloridos — inicialmente pintados à mão, exemplar por exemplar —, ainda que isso implicasse o encarecimento do livro como produto final. Essas modificações acabaram por influenciar, ao lado de outras, a própria linguagem e o estilo da ilustração, austera de início, porque vinculada à arte de gravuristas que majoritariamente seguiam o estilo dos grandes mestres, acompanhando os movimentos das artes plásticas desde o Renascimento. Assim, embora artistas como Gustave Doré e Eugène Delacroix, em meados do século XIX, dedicassem atenção à ilustração literária, inclusive a de formação, os historiadores Meggs e Purvis preferem citar Walter Crane (1845-1915) como o primeiro e mais influente ilustrador de livros para crianças. Crane também era responsável pelos textos e pelo projeto gráfico, e produziu uma longa série de livros-brinquedo. Além disso, era autor de divertidos textos infantis, preocupando-se mais com o entretenimento do que com a formação. Tal como muitos outros ilustradores de livros para crianças e jovens, como George Cruikshank ou John Tenniel, Crane era artista gráfico por excelência, ou seja, era mais conhecido por trabalhos para jornais e periódicos, embora também pintasse (pertencia à corrente simbolista, como alguns ilustradores da época). Outros chargistas e caricaturistas migraram eventualmente para a produção de livros infantis, em virtude do estilo leve e engraçado com que produziam suas figuras. O campo de ilustração infantil também pôde ser explorado confortavelmente por artistas mulheres, como Kate Greenway (1846-1901), em virtude do papel afetivo que muitas vezes esses livros e suas artes exerciam, associado à natureza feminina. São elas, em geral, as maiores responsáveis pelos aspectos ora líricos, ora ternos, às vezes adocicados, encontrados

---

<sup>60</sup> “Os ‘livros-brinquedo’ que Routledge [George Routledge (1812-88). Editor inglês] e seu então sócio Frederick Warne (1825-1901) desenvolveram durante as décadas de 1850 a 1860 foram destaque notável da editoração da segunda metade do século XIX. Com número de páginas padrão e formato maior que o usual, tinham um único caderno de páginas, costurados com a capa. Esta era composta de duas folhas de papel impressas empastadas verso contra verso, ou no caso dos livros mais caros, com linho entre elas para aumentar a resistência. Desde o início, os livros-brinquedo se caracterizavam por capas coloridas e vibrantes, [...]” (Idem, *ibidem*: 13.) Powers cita o livro *The slant book*, de Peter Newell, como um livro-brinquedo. Ele foi publicado recentemente no Brasil pela C9osacnaify, sob o título traduzido como *O livro inclinado*.

nas primeiras ilustrações para o gênero. Em Greenway, por exemplo, temos a origem de representação da infância idealizada na ilustração; suas personagens, imersas num mundo de fantasia, influenciaram o vestuário infantil do período. Para que se tenha uma ideia, basta compará-las à personagem Alice, tal como representada por John Tenniel: perto das verossímeis crianças de Greenway, a Alice de Tenniel mais parece a caricatura de uma adulta anã. Além do já citado Walter Crane, outros artistas do movimento simbolista do final do século XIX e início do século XX voltaram-se igualmente para a ilustração de livros infantis, como Arthur Rackham ou Charles Robinson, em virtude da afinidade da corrente com a temática dos mitos, lendas e contos populares, inspiradores de imagens fantásticas e alegóricas.

A ilustração do livro infantil, como vimos, tem uma origem bastante semelhante ao da literatura a qual serve: a cultura popular. Essa raiz é dupla, entretanto: por um lado, ela descende das primeiras impressões em xilogravura de cartas de baralho e livretos para analfabetos ou semi-analfabetos; por outro, seus primeiros ilustradores eram artistas com outro tipo de formação ou percurso. Eles raramente viriam a ser os mesmos ilustradores que produziam artes para os livros literários de luxo, adquiridos por colecionadores, mas, em sua maioria, seriam chargistas ou caricaturistas de jornais e periódicos e mulheres com bom desempenho na produção de aquarelas (cuja arte era considerada apropriada ao espírito e ao lazer feminino, como tocar piano). Apesar de renovar o *design* gráfico do livro, ao incluir tanto a capa como elemento essencial do suporte de leitura como as novidades tecnológicas de impressão, ousando inclusive a transgressão do objeto através do conceito de livro-brinquedo, essa raiz na cultura popular contribuiu para com a visão moderna do livro ilustrado: um produto sofisticado, caro, mas pueril, raramente reconhecido como artístico ou de valor literário. Ao invadir o território da escrita, o livro literário ilustrado, com seu alto desempenho tecnológico e estético, aponta para a sua natureza de artefato industrial, feito para a reprodução e para a venda, cuja aparência deve atrair e seduzir o leitor/comprador. Ele profana o templo sagrado da palavra escrita, ao imiscuir-se no conflito moderno entre o verbo e as imagens puramente visuais<sup>61</sup> e ao apresentar-se festivamente como objeto lúdico e sensual; eis aí um dos possíveis motivos de sua exclusão da história do livro do ponto de vista

---

<sup>61</sup> É bom lembrar que o livro ilustrado adquire maior popularidade no início do século XX, ao lado de outros artefatos culturais ligados à comunicação visual, como o cinema e as histórias em quadrinhos, além da popularização da fotografia. Sobre isso, comenta Lucia Santaella: “É costume chamar esse século de ‘era da imagem’ porque a escrita, que havia sido hegemônica desde a invenção de Gutemberg, como já vimos, foi perdendo cada vez mais a exclusividade a partir de meados do século XIX.” (SANTAELLA, 2007: 289-290.)

dos estudiosos da linguagem verbal. Por outro lado, a ilustração demoraria a ser reconhecida como arte, em virtude do seu caráter dependente de outra linguagem, e da sua vinculação à indústria de consumo, contrariando os princípios teleológicos e auráticos de *l'art pour l'art*. A redenção viria a partir da valorização estética do *design* gráfico e do reconhecimento dos gêneros literários infantil e juvenil e seus modos híbridos de apresentação como especialidades dignas de estudo e de pesquisa em âmbito acadêmico. Contudo, não podemos nos esquecer que essa revalorização do suporte como objeto estético, sobretudo do suporte literário e mesmo do livro impresso — ilustrado ou não —, algo que não acontecia desde o Renascimento, só foi possível em virtude do recente contraste formado com as novas mídias poéticas e narrativas. E é isso que cabe agora, em meu último giro no caleidoscópio, considerar.

### ***1.3 O livro literário, ilustrado ou não, em contraste às demais mídias poéticas e narrativas***

O processo de dessacralização — ou de desconstrução — do livro como objeto funcional não é contínuo, nem evolutivo. As relações entre ambos, suportes e discursos, nunca foram muito simples, nem isentas de uma ideologia da estética, do conhecimento, da cultura e dos meios para expressá-los, promovê-los e preservá-los, como aqui sumariizei. Do texto escrito com o próprio punho e sua cópia impressa, às vezes alterada e multiplicada sem o consentimento do autor, até a tentativa de normatizar certos tipos de publicação, como a Bíblia, a história do livro vai ensinando que o suporte é sempre aparência transitória de um texto: transitória, mas amalgamada e interferente — o espírito da escritura, ou sua alografia, não vive senão nos corpos a ela atribuídos e nos quais ela encarna.

Enquanto produto industrial, o livro mostra-se mutante, permeável ao desenvolvimento tecnológico. Ele está mais imbricado às tecnologias digitais do que se imagina: sua produção é cada vez mais acessível e centralizada; através de *softwares* reunidos num computador, pode-se passar com fluência da editoração do texto e do tratamento de figuras à diagramação e produção das matrizes para posterior impressão. Mesmo a gráfica se digitalizou a ponto de automatizar serviços e produzir efeitos estéticos nos impressos, recursos esses que, se não eram inimagináveis há poucas décadas, no mínimo exigiam muito mais trabalho antes deles: recortes, vernizes, efeitos de brilho ou de metalizados, etc. Finalizado em papel ou plástico, o livro concebido em matriz digital retoma, de certa forma, a estética medieval, ao permitir tanto a reintegração entre os discursos visuais e verbais quanto uma maior liberdade por parte do artista gráfico. Além disso, facilita a confecção do livro de

artista-autor: um único profissional pode, sozinho, com conhecimentos e habilidades mínimas, incumbir-se da tarefa de projetar um livro, do texto à capa. A facilidade com que se manipulam as ferramentas digitais possibilita o barateamento e a multiplicação de obras impressas, fenômeno que se pode observar na atual configuração do sistema literário. Na verdade, ao contrário do que foi preconizado com o advento da Internet, nunca se produziram tantos livros<sup>62</sup>: o blogueiro André Czarnobai, mais conhecido como autor do famoso *blog CardosOnline*, reuniu seus melhores textos, publicando-os em 2005 sob a forma de livro impresso, *Cavernas & Concubinas*, editado pela DBA; mais recentemente, Seth Grahame-Smith, um *fanfic writer*, acabou lançando em papel sua “releitura” de Jane Austen, sob o título *Pride and prejudice and zombies (Orgulho e preconceito e zumbis)*, editado no Brasil pela Intrínseca, em 2010. Além disso, o fenômeno se estende ao âmbito escolar, com a produção de livros de jovens autores, e às confrarias ou associações literárias diversas, que organizam e viabilizam aos autores associados a publicação de seus textos em antologias independentes.

Paralelamente, nunca se falou tanto em livros, nem o papel da escrita foi tão discutido, como nesse momento, após o advento das novas mídias. Só em 2010, ano em que iniciei a produção desse capítulo, foram lançados dois títulos (impressos) de teóricos reconhecidos, Robert Darnton e Umberto Eco, cujas publicações tratam dos livros como suporte e, ainda, das lidas com os novos sistemas de publicação e veiculação de textos informativos e literários. Em Darnton, temos a preocupação com a problemática que envolve negociações de direitos autorais e liberação de acervos para a formação de uma biblioteca virtual, gerenciada por uma empresa privada, a Google. Na obra de Eco, encontramos o diálogo em tom irônico, e de certo modo nostálgico, que ele desenvolve com o escritor e dramaturgo Jean-Claude Carrière, a partir do amor em comum que ambos possuem por livros antigos (os incunábulo). Apesar de atualíssimas e pertinentes, ambas as publicações mantêm um acento sacralizador e prosseguem referindo-se ao livro como se ele fosse constituído somente por palavras. Para compreender melhor a situação do livro como artefato e como suporte da linguagem verbal na contemporaneidade plurimidiática, é preciso recorrer às abordagens no campo da

---

<sup>62</sup> “[...] a perda da hegemonia do livro não significa que qualquer mídia possa substituí-lo. Se pudesse, o livro já teria desaparecido. Justamente porque não pode, os livros continuaram não só a existir, mas a se multiplicar. Na realidade, quando surge um novo meio de comunicação, ele não substitui o anterior ou os anteriores, mas provoca uma refuncionalização no papel cultural que era desempenhado pelos meios precedentes.” (SANTAELLA, 2007: 288.)

Comunicação e das Artes, realizadas por autores como Lucia Santaella<sup>63</sup> e outros que, como ela, mencionam a hibridização ou liquidez das linguagens e também das mídias que as substanciam.

Além de Santaella, temos, no Brasil, pelo menos duas publicações importantes ainda no campo da Comunicação e que inserem o livro e sua história em contexto local: *O design brasileiro*, organizado por Rafael Cardoso<sup>64</sup>, e *O design gráfico brasileiro — anos 60*, cujos textos foram reunidos por Chico Homem de Melo<sup>65</sup>. Como na publicação de Meggs e Purvis (citada por Cardoso, em capítulo da obra organizada pelo próprio), o livro aqui se assume como uma personagem coadjuvante, cuja história se imbrica às inovações tecnológicas e industriais trazidas ao Brasil em meados do século XIX<sup>66</sup>. Embora atrasado em termos técnicos (a imprensa chegou ao Brasil apenas em 1808), o país se destaca pela imediata criatividade e ousadia, pois não parte de uma concepção de livro ligada ao seu histórico de transmissor tradicional da cultura letrada, mas compreende-o como objeto fundamentalmente industrial, produzido para ser vendido da forma mais barata possível. Ao aportar aqui, o maquinário industrial gráfico garantiu não só uma relativa acessibilidade<sup>67</sup> ao livro, mas contribuiu para com a valorização do trabalho do projetista gráfico:

Trata-se de uma regra geral na história do design: reduzindo-se na etapa de execução o impacto da habilidade manual do trabalhador especializado (no caso, impressores, compositores, tipógrafos) aumenta-se a importância da concepção e do planejamento como formas de garantir a qualidade final do produto. (CARDOSO, 2005: 161.)

Colocando a industrialização gráfica como fomentadora de uma nova cultura visual, diante da qual o mundo inteiro foi obrigado a se reposicionar e a reavaliar seus padrões culturais e estéticos, acrescenta Cardoso:

Não é de surpreender, portanto, que algumas das mais impressionantes

---

<sup>63</sup> SANTAELLA, 2008.

<sup>64</sup> CARDOSO, 2005.

<sup>65</sup> MELO, 2006.

<sup>66</sup> Duas outras publicações brasileiras sobre o livro merecem destaque, embora não se refiram especialmente às artes gráficas brasileiras, tampouco ao livro como objeto de *design*: a primeira é a obra atualmente esgotada de Nelson Werneck Sodré, *História da imprensa no Brasil* (editado pela Editora Mauad, em 1999). Nela, o autor, ainda que de forma indireta, refere-se à indústria gráfica e às tecnologias de elaboração de impressos, incluindo a produção de livros, através do seu principal objeto de interesse que é a história da imprensa jornalística em nosso país. A segunda, de abordagem histórica minuciosa, com referências ao mercado editorial e demais entornos do livro, sem deixar de incluir os aspectos gráficos e tecnológicos que envolveram sua produção, é *O livro no Brasil: sua história*, do pesquisador inglês Laurence Hallewell (primeira edição em português de 1985 e última edição pela Editora Edusp, em 2005).

<sup>67</sup> Relativa na comparação com o acesso aos livros antes da mecanização dos processos de impressão.



transformações em matéria de linguagem visual gráfica tenham ocorrido fora dos chamados países centrais. (CARDOSO. 2005: 164.)

O historiador destaca “o pioneirismo e a originalidade” das capas dos livros brasileiros, atribuindo a Monteiro Lobato o rompimento do padrão da produção de capas puramente tipográficas, inserindo nelas as ilustrações<sup>68</sup>. O objetivo era tornar o livro popular atraente, compensando a má qualidade dos materiais empregados e o péssimo acabamento.

A história do livro brasileiro, contada através de Cardoso, Homem de Melo e demais autores, reunidos sob suas coordenações, e a análise do livro como suporte em contraste aos demais meios de leitura contemporâneos, tal como faz Santaella, demonstram o quão prejudicial é a compartimentação do estudo do livro e da leitura em domínios que pouco ou nada sabem um do outro, embora tenham um objeto em comum. Além disso, a história do livro que tem por base fundamental a história da escrita carece de citações elativas à história do comércio, sobretudo do comércio livreiro, este, também um regulador das escolhas editoriais (tanto na publicação de obras quanto na opção por determinados projetos gráfico-visuais) e um contribuinte da visão do livro como produto de valor capital, sujeito às variações de oferta e de compra<sup>69</sup>. No Brasil, esse tema se apresenta de extrema importância, principalmente no que se refere à produção do livro literário ilustrado, pois revelaria muito da inserção e das coerções advindas da sua relação com um mercado sujeito à aprovação pedagógica, esta, por sua vez, subalterna às políticas culturais e educacionais.

Tenho observado um aumento significativo no número de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso nas duas últimas décadas, sobretudo na área da Comunicação, que tem por tema tanto o livro infantil em sua forma específica como os discursos gráfico-visuais nele agregados. Ao lado deles, proliferam publicações de historiadores, ilustradores e designers, brasileiros ou estrangeiros, que depõem e refletem sobre seu desempenho na

---

<sup>68</sup> O primeiro livro editado com capa ilustrada pela então Monteiro Lobato & Cia foi *Urupês*, em 1918. Antes disso, como bem apontam Nelson Werneck Sodré (SODRÉ, 1999) e Felipe Lindoso (LINDOSO, 2004), a produção de um livro no Brasil não só carecia de qualidade do ponto de vista estético, mas, em geral, quando não impresso no exterior (França, Alemanha ou Portugal) carente em relação aos seus aspectos materiais (impressão, acabamentos), servindo-se de recursos inferiores aos das revistas e periódicos (suportes igualmente substanciais da literatura), já impressos à cores e fartamente ilustrados no final do século XIX.

<sup>69</sup> No Brasil, a mais completa obra atenta ao percurso do livro como objeto produzido e veiculado pelo mercado editorial e à história desse mercado é o já citado *O livro no Brasil: sua história*, de Laurence Hallewell (ver nota 66).

produção de livros em geral e sobre o papel da ilustração no livro infantil e juvenil<sup>70</sup>. Essas publicações vão além da legitimação da literatura e do livro dirigidos aos jovens: elas pretendem realçar, principalmente, através de uma reflexão e análise de ordem estética, semiótica, ou sociosemiótica, o seu valor de artefato cultural e estético.

Um dos diagnósticos mais relevantes, porém menos explicitados por esses estudos, é a influência do *design* gráfico, em sua diversidade de estilos e propostas, facilitados pelas tecnologias de editoração e de impressão, sobretudo os desenvolvidos para o segmento literário — e, entre eles, o infantil e juvenil —, na identificação do tipo ou gênero de literatura que o leitor terá em suas mãos. Tal abordagem, que parte dos estudos de Gérard Genette não traduzidos no Brasil, já havia sido apontada por mim na dissertação e foi publicada em artigo nos anais do XI Congresso Internacional da ABRALIC<sup>71</sup>. Capa e projeto gráfico nos advertem quanto ao tipo de texto que o livro contém, a que gênero ele pertence, e qual a visão editorial e mercadológica sobre aquela obra, substanciada em determinada época ou contexto. Livros em formato e aspecto mais convencionais tendem a atrair um olhar mais conservador e a apresentar textos de caráter ou gênero igualmente convencional. O *design* aplicado aos *best-sellers* em geral segue um padrão fácil de ser reproduzido em larga escala e agradável a todo tipo de leitor. Clássicos, por exemplo, costumam receber uma embalagem que denota seu *status* de obra canônica<sup>72</sup>. A poesia, sobretudo a contemporânea, costuma apresentar-se em edições diferenciadas, intrigantes e até mesmo transgressoras<sup>73</sup>. Algumas editoras servem-se de um projeto gráfico inovador ou específico para destacarem seus produtos em relação aos demais, ou visam criar uma proposta visual temática para uma dada série ou autor, chamando

---

<sup>70</sup> Entre os brasileiros, destaco *Livro infantil? Projeto gráfico, metodologia, subjetividade, do ilustrador e projetista gráfico Guto Lins* (Rosari, 2004), *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*, do ilustrador Rui de Oliveira (Nova Fronteira, 2008), *O amor e o diabo em Ângela Lago: a complexidade do objeto artístico*, de André Mendes (UFMG, 2007), e *Com a palavra, o ilustrador: o que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*, organizado por Ieda de Oliveira (DCL, 2008). Outras publicações traduzidas no Brasil a partir de edições estrangeiras reforçam o interesse atual pelo livro ilustrado infantil: *Era uma vez uma capa: história ilustrada da literatura infantil*, de Alan Powers (Cosacnaify, 2008), *Para ler o livro ilustrado*, de Sophie Van der Linden (Cosacnaify, 2011), e *Livro ilustrado: palavras e imagens*, das autoras Maria Nicolajeva e Carole Scott (Cosacnaify, 2011).

<sup>71</sup> MASTROBERTI, 2008.

<sup>72</sup> Constituem exceção as edições ousadas dos clássicos de domínio público, feitas pela Editora Cosacnaify, cujo objetivo é, justamente, atrair o leitor do texto contemporâneo para obras do início do século XX ou anteriores.

<sup>73</sup> Cito, como exemplo, o livro *Elegias Prozac+Annas & outros poemas*, de Joelson Ramos (RAMOS, 2006), cujo formato projetado por Marcos Lindenmayer assemelha-o a uma caixa de medicação com tarja vermelha. Também temos, em produção independente, o “mini-livro” *Dois palitos*, de Samir Mesquita (MESQUITA, 2008), que vem dentro de uma caixa de fósforos em imitação perfeita de uma marca bastante conhecida.

a atenção sobre o conjunto, com objetivo de fidelizar o leitor-colecionador<sup>74</sup>. Entretanto, é na literatura ilustrada que encontraremos a maior diversidade de opções estéticas e técnicas conforme idade, gênero e gosto, evidentes nas opções editoriais como um todo: uma mesma obra literária pode assumir inúmeras faces, propor-se às mais variadas leituras e leitores, conforme seu formato, a tipografia, o estilo das artes ilustrativas e sua encadernação.

Tivemos, por exemplo, entre o final de 2009 e todo o ano de 2010, uma avalanche de edições das *Alices* de Lewis Carroll, importadas ou editadas no Brasil<sup>75</sup>, em virtude do filme de Tim Burton<sup>76</sup>. Essas publicações comprovam, em sua imensa variedade de projetos gráficos e artes, que o destinatário de um livro se encontra mais em seus peritextos gráficos e editoriais do que propriamente na obra em si. O exemplo de *Alice no país das maravilhas* é pertinente em vários sentidos: primeiro, porque torna evidente o quanto o livro pode se mostrar versátil como substância de um mesmo conteúdo verbal; segundo, porque mostra o quanto ele pode ser interferente em relação à receptividade da obra, dependendo do discurso gráfico-visual que o interpreta e o conjura em cada edição; terceiro, porque ao ser compreendido a partir de seus aspectos de imanência física, ele se revela na função de embalagem, de produto, destinado a atrair um comprador específico, conforme seus inúmeros e variados apelos.

Dessa forma, enquanto a *Alice* da Cosacnaify, ilustrada por Luís Zerbini, renomado artista plástico brasileiro contemporâneo, atrai um leitor sofisticado e maduro, a Jorge Zahar, ao manter as ilustrações de John Tenniel, confere ao texto o aspecto de clássico; já a Arx parece se referir a um público jovem e irreverente, devotado a uma cultura alternativa, ao publicar a versão ilustrada pela artista gráfica estadunidense Camille Rose Garcia. Outras, como a Salamandra, apostarão, evidentemente, a julgar pelo projeto e pelas ilustrações de Helen Oxenbury, no leitor infantil ou juvenil. Através dessas edições, pode-se imaginar a amplitude e a gama de leitores projetados e seduzidos a partir de um mesmo texto, num intervalo de tempo de pouco mais de um ano. Ainda há, entretanto, uma quarta e importante colocação a fazer em relação a essas edições coevas entre si: todas elas convergem em direção

---

<sup>74</sup> Recurso bastante utilizado pela Cosacnaify.

<sup>75</sup> Mencionando apenas os lançamentos da obra em texto integral, pelas editoras Cosacnaify, Jorge Zahar, Arx, Salamandra e Objetiva, sem contar as já existentes e as adaptações diversas, além de jogos, livros sobre o filme, audiobooks e versões em mangá e em quadrinhos. A maioria situa o texto como romance; outras direcionam-na explicitamente ao público infantil e juvenil, como é o caso da Salamandra e da Ática.

<sup>76</sup> *Alice in Wonderland*. Direção: Tim Burton. Califórnia (USA): Walt Disney, 2010.

ao filme produzido pela Disney, desencadeador da publicação oportuna dessas recentes edições, muito embora seja a obra literária a fonte original de todo o processo.

Toda essa convergência se dá de um modo bastante enriquecedor, no sentido de que contribui com visões, versões, e interpretações aditivas à obra de Lewis Carroll e à versão de Tim Burton, cujo teor filmico se mostrou indicativo para todas as idades, derivando o sucesso obtido durante o período de sua exibição. Em outras palavras: cada edição aqui citada, e mais outras tantas, será, sem dúvida, comparada às demais, e também ao filme — ele mesmo uma recriação —, contribuindo com a formação e a renovação de todo um universo plurisemiótico em torno da obra clássica do autor inglês. Desse modo, as mídias aqui inter-relacionadas, do livro ao filme, passando pelos jogos e demais variedades midiáticas, retroalimentam-se e fazem com que a obra original permaneça viva e atuante junto ao sujeito leitor/espectador.

São os livros ilustrados aqueles que estabelecem uma relação de maior complexidade com as mídias narrativas e poéticas que conjuram as linguagens verbais, visuais e sonoras; nenhum livro escapa à inter-relação automática que um leitor estabelece entre ele e as demais mídias narrativas ou poéticas afins. Não posso, entretanto, afirmá-la como um fenômeno exclusivo da contemporaneidade: é bem conhecido o caso da produção literária shakespereana, cujo histórico de impressão deu-se de tal forma que, ainda hoje, discutem-se as reais intenções e a originalidade de certos textos ou frases compostas pelo famoso dramaturgo, mais preocupado com os efeitos do palco do que com o registro cuidadoso de suas rubricas e diálogos. Da oralidade ao manuscrito, do manuscrito à sua cópia e desta ao advento da imprensa, a arte literária atravessa e é atravessada por inúmeros sistemas semióticos, todos interferentes, tendo por elo comum um sujeito interagente, ele mesmo em relação dinâmica com os objetos artísticos e culturais.

Os movimentos de convergência entre mídias e entre linguagens envolvidos numa operação leitora são, sobretudo, aquilo que interessa para o estudo que aqui apresento. Esboçado no recente fenômeno da obra *Alice no país das maravilhas*, ele será aprofundado em maiores detalhes no capítulo a seguir, que discorre sobre o universo de fantasia *Peter Pan*, criado por seu autor, James Matthew Barrie, há mais de um século. Neste caso, seu percurso histórico teatral, editorial e cinematográfico bem exemplifica a complexidade de um fenômeno em que a obra transcende quaisquer que sejam os seus suportes, alcançando um status mítico em plena modernidade. A partir de uma edição ilustrada, cuja versão brasileira traduz o texto integral da obra lançada em 1911 e adapta um projeto gráfico espanhol, já analisada em minha dissertação de mestrado, pretendo demonstrar que, em se tratando de

certas obras narrativas e poéticas, é preciso mais do que uma veneração exclusiva da palavra escrita e do livro como seu templo sagrado.

No momento em que escrevo esta tese, inúmeros projetos acerca da produção e venda do livro eletrônico circulam nos bastidores do mercado editorial. Eles vêm tanto da parte de autores e editores, como de quem faz parte do mercado livreiro. Em sua maioria ainda tímidos, nem todos otimistas; enquanto alguns lamentam ou temem o fim do livro de papel, outros se maravilham diante das possibilidades criativas, tanto em termos de produção textual quanto de design gráfico, acenados pelo suporte eletrônico e as tecnologias digitais envolvidas<sup>77</sup>. Torna-se, portanto, urgente discutir a mídia impressa e suas intersemiotidades, tanto quanto se discute a escrita e a leitura; é preciso ler *o* livro e não *através* dele, não para salvá-lo, mas para aceitar os caminhos de sua transfiguração:

[...] *por um lado*, para além do fechamento do livro, a irrupção, a deslocação, a disjunção, a disseminação sem reunião possível, a dispersão irreversível desse códice total [...], *por outro lado*, o reinvestimento constante do projeto livresco, do livro do mundo ou do livro mundial, do livro absoluto.[...]

Esses são os dois limites fantasmáticos do livro por vir, duas figuras extremas, finais, escáticas do fim do livro, o fim como morte ou o fim como *telos* ou realização. (DERRIDA. 2004: 30-31, passim.)

Sejam suas asas, pois, de papel ou pontilhadas de luz, a borboleta será necessária até o dia em que, venha o seu substituto ou venha o devir de sua metamorfose, proporcione uma igual e confortável experiência: a de podermos espiar através de sua janela, livremente e do

---

<sup>77</sup> Segundo Augusto Massi, editor da Cosacnaify na época da palestra proferida durante o II Seminário *O negócio do livro* realizado em Porto Alegre de 16 a 18 de junho de 2010: “Já está tendo uma série de debates e eu acho que a gente tem que tentar sair na frente em alguma coisa do livro eletrônico em termos estéticos, mas eu diria tudo isso é caro. Eu tenho que bolar uma maneira de fazer com que isso não pese e prejudique a Cosac [...]. Todas as pessoas que trabalham nessa área da Cosac, elas tem abaixo de trinta anos [...] A linguagem deles é totalmente diferente da minha. Os *designers* a mesma coisa. [...] E agora, o que é que nós estamos fazendo? Reuniões para discutir, pelo menos uma vez por mês o livro digital. E entra um designer, entra um cara do site que tem uma linguagem que não é a minha. [...] na hora que você escuta essa garotada discutir, você começa a pensar, você começa a ter ideias [...]. Vou dar um exemplo: a gente tá fazendo um livro do Lima Barreto, o *Diário de um Hospício*. [...] De repente quando o pessoal começou a discutir o livro [...]. Acabou a noção de capa e quarta capa [...] as duas páginas, é uma imagem só. E eu comecei a pensar, puxa, acabou a folha de rosto [...]. Eles não pensaram nisso, mas eu como tava com a ideia do livro antigo, eu queria saber o que podia mudar [...]. O cara vai abrir o meu livro e vai entrar assim: “*Diário do hospício*” [*mostra com um gesto as letras entrando em movimento horizontal*], e entra as letrinhas – *pá!* Aí vem: “Lima Barreto” [*outro gesto em sentido contrário*]! Aquilo é dinâmico! Aquilo parece um cinema, né, quer dizer, eu vou começar a trabalhar as margens da página, coisa que eu não posso fazer numa impressão com máquina, que tem a lombada no meio que estraga tudo [...] De repente eu comecei a achar a lombada um negócio horrroso [...], então, eu defendia a textura do papel, aí eu comecei a pensar se entra aquilo colorido, se entra um som e alguém fala: “Lima Barreto”, “*Diário do hospício*” — é o futuro, quer dizer, aquilo já começa a ser uma coisa dinâmica. [...] Esse livro, por exemplo, eu organizei assim: tem uma crônica do Machado sobre o hospício, uma do Raul Pompéia, uma do Lima Barreto e outra do Bilac. Eu ponho um índice que a pessoa não precisa ter a sequência da leitura tradicional. Ela escolhe — já mudou, a ideia de leitura.” (MASSI. 18 de junho de 2010, 20:30 às 22:00. Informação verbal transcrita à partir de audiogravação.)

interior de nossa intimidade silenciosa, uma paisagem feita para cada um de nós, única e distinta.

## 2 ENTRE A REALIDADE E A FANTASIA: PETER PAN COMO MITO, NARRATIVA E OBJETO CULTURAL

### 2.1 Convergências narrativo-midiáticas

Em trabalho precedente a este que segue<sup>1</sup>, procurei recolher o maior número possível de dados sobre a gênese e o percurso editorial da obra *Peter Pan e Wendy*<sup>2</sup>, incorporada aos meus estudos sobre o livro ilustrado e suas interferências na leitura do texto literário. A maior parte de sua fortuna crítica e analítica concentra-se, como não poderia deixar de ser, nos países de língua inglesa, em especial no Reino Unido e nos Estados Unidos. Não cabia deter-me em demasia na obra, algo que seus conterrâneos, sem dúvida, realizam com maior competência, mas relativizá-la em relação às suas versões brasileiras e ao discurso híbrido proposto por cada projeto gráfico ilustrado. Concentrei-me, na dissertação, em avaliar a edição mais recente — *Peter Pan*, de James Matthew Barrie, publicada em 2006 pela Editora Moderna/Salamandra, tradução de Ana Maria Machado, ilustrações de Fernando Vicente e projeto gráfico adaptado a partir da matriz espanhola Santillana, por Camila Crispino — contrastada ao histórico editorial da obra e às demais edições nacionais.

A análise do discurso narrativo *Peter Pan e Wendy* havia ficado, na ocasião, sob a regência das categorias de Gérard Genette<sup>3</sup>, escolhido em virtude de suas preocupações com as relações entre o tempo/espaco diegético e o tempo/espaco discursivo, importante para a constituição do jogo ficcional de aventura/fantasia que o texto propõe e cujas qualidades o destacam em relação às demais obras do gênero. Em virtude de sua raiz dramática, a história nos é contada por uma voz performática, invasiva, que ora se coloca ao lado das personagens, ora se imiscui no interior delas, ora conversa com o leitor. Essa voz **metadieética**<sup>4</sup>,

---

<sup>1</sup> Falo da minha Dissertação de Mestrado, já referida na introdução a esta tese: *Peter Pan e Wendy em versão brasileira: uma janela aberta para o livro como suporte híbrido* (MASTROBERTI, 2007).

<sup>2</sup> Sempre que eu utilizar o título *Peter Pan e Wendy*, estarei me referindo ao texto integral escrito por J. M. Barrie, publicado em 1911. Para referir-me às demais versões ou edições excludentes do nome de Wendy, utilizarei apenas o nome *Peter Pan* grifado; para referir-me à personagem ou ao mito, utilizo Peter Pan ou Peter, sem grifo. Para edição em análise, utilizo a expressão *Peter Pan/Salamandra*.

<sup>3</sup> GENETTE, s.d.

<sup>4</sup> O termo **metadieético**, sugerido em minha dissertação a partir da leitura de *Discurso da narrativa* (MASTROBERTI, 2007: 44, nota 84), aparece em *Nouveau discours du récit* (GENETTE, 1983: 55-64), obra posterior e complementar, lida após a conclusão do mestrado. Nesta, Genette reconhece a necessidade de incluir a categoria para definir vozes narrativas que atravessam o discurso em vários sentidos, ora intra, ora extradieética, ora onisciente, ora testemunha dos fatos narrados.

tridimensional, modula livremente o tempo narrativo, percorrendo esse espaço num vaivém de ações e de eventos que ela antecipa ou sincroniza, complexificando — e enriquecendo — a experiência de leitura. Além disso, o tempo é o *anima* dessa história onde Peter Pan não cresce, Wendy deseja justo o contrário, o Capitão Hook<sup>5</sup> teme um crocodilo que sinaliza sua presença mortal através do tique-taque de um relógio e, na Ilha Neverland, espécie de bolha espaço-temporal, os Meninos Perdidos perseguem os Índios, que perseguem os Piratas, que perseguem os Meninos, num ciclo sem começo nem fim, até a irrupção dos irmãos Darling.

Para completar, toda a minha análise foi circunstanciada pela ideia de que, embora assimétrica, ou seja, embora o discurso verbal predomine na ocupação do espaço gráfico e se constitua como origem ou ponto de partida, cada nova edição de *Peter Pan e Wendy* acaba por incluir, em virtude de sua predestinação infantil, um segundo discurso, o visual, ao qual o primeiro se hibridiza; ambos entoam um acorde maestrado pelo projeto compositivo gerando uma sinfonia de efeito único sobre o leitor/perceptor, repercutindo de modo indelével em sua consciência memorial e afetiva<sup>6</sup>.

As categorias de Genette foram estendidas ao discurso híbrido como um todo; contudo, para propor uma visão do livro — através da edição selecionada — como um objeto em função estético-comunicativa, senti-me obrigada a não só lançar mão de uma ampla grade teórica proveniente dos domínios da Semiótica, Psicologia Cognitivo-visual e *Design* Gráfico, mas a realizar um estudo histórico e iconográfico, a fim de melhor analisar e compreender o percurso transressignificativo editorial da obra, através dos seus ilustradores mais conhecidos. Levantei uma série de artistas a partir de catálogos específicos e edições especiais ou comemorativas, além de, é claro, daqueles incluídos em cada edição brasileira. Contudo, para situar o percurso de publicação de *Peter Pan e Wendy* no Brasil, era preciso recorrer a algo mais do que a uma avaliação de suas adaptações ou traduções, meramente centrada nos seus objetos editoriais; temos, na verdade, uma visão muito superficial desse que é considerado um

---

<sup>5</sup> A fim de não privilegiar uma escolha tradutiva em detrimento de outras, mantereí todos os nomes da obra em inglês nesse momento, pois alguns personagens recebem nomes diferentes, conforme a versão. Assim, se o nome do pirata traduzido para *Capitão Gancho* preserva o sentido original (*hook* significa *gancho*), o caso da princesa índia Tiger Lily, por exemplo, mostra-se complicado: seu nome em português pode variar entre *Tigrinha* ou *Raio-de-Sol*, na versão brasileira da Disney, *Lírio Selvagem* na tradução de Ana Maria Machado (Quinteto/FTD e Moderna/Salamandra), *Lírio Bravo* na de Maria Antônia Van Acker (Hemus), *Raio-de-Sol* na de Hildegard Feist (Companhia das Letras) ou ainda *Flor-de-Lírio-Tigre*, na tradução de Rodrigo Breunig (L&PM).

<sup>6</sup> Tanto a ideia de efeito acórdico — não dialógico — produzido pela hibridação intersemiótica entre discursos diversos quanto a ideia de leitor como sujeito de corpo presente, intelecto-computativo e emoafetivo, desenvolvidas na dissertação, permanecem referenciais para os capítulos 3 e 4 desse trabalho.



dos cânones da literatura juvenil. Aproveitei então a oportunidade para tecer alguns comentários críticos, embasada nas reflexões publicadas pelo especialista Peter Hollindale em artigos acadêmicos e na edição por ele organizada e anotada, edição<sup>7</sup> essa que inclui, além de *Peter Pan e Wendy* em sua primeira versão, o capítulo/conto *Peter Pan in Kensington Gardens*, extirpado de um romance anterior do autor, *The little white bird* (1902). Entre outros, comenta ele:

Arbitrária, cômica e séria ao mesmo tempo, as mudanças súbitas da voz narrativa dão à comédia um tom característico. Sua mais marcante contribuição é introduzir a sátira ao universo infantil, sem perda de suas qualidades mais apelativas e diretas como narrativa de conto de fadas, fantasia e aventura. (...) entretanto, níveis secretos e misteriosos atuam sob a narrativa, e abaixo de sua superfície uma outra voz fala de modo a ser audível apenas aos adultos.<sup>8</sup> (HOLLINDALE. In: BARRIE, 1999: xxi. Tradução minha.)

A partir de Hollindale, e após a leitura do texto em seu idioma original, coloquei em discussão, já no trabalho anterior, o potencial receptivo do texto de Barrie, evidenciando seus aspectos mais complexos, geralmente obliterados pelas citações e estudos da obra no Brasil e suavizados pela tradução de Ana Maria Machado. Em nosso país, a visão editorial permanece presa à ideia de que se trata de um clássico de aventura e fantasia endereçado indiscutivelmente ao público infantil e juvenil.

Hollindale cita outros estudiosos da obra; entre eles, Jacqueline Rose, autora de *The case of Peter Pan or the impossibility of children's fiction* (University of Pennsylvania Press, 1992), onde ela denuncia a ausência de um leitor infantil implícito ao gênero, afirmando que, na verdade, esse destinatário não passa de uma projeção do olhar adulto a partir do modo como ele pensa o ser-criança. Em um ensaio que resume sua tese para *The children's culture reader*<sup>9</sup>, ela diz:

A ficção infantil é impossível, não no sentido de que ela não pode ser escrita (o que seria um *nonsense*) mas no sentido em que ela lida com uma impossibilidade, sobre a qual raramente se fala. Trata-se da relação impossível entre adulto e criança. A ficção infantil fala sobre essa relação, mas também se caracteriza pela dificuldade de abordá-la. A ficção infantil delimita um mundo em que o adulto vem primeiro (autor, produtor, emissor) e a criança vem depois (leitor, produto, receptor), mas nenhum deles consegue penetrar no espaço mediador entre ambos. Dizer que há uma

---

<sup>7</sup> BARRIE, 1999. Introdução e notas de Peter Hollindale. Essa, como outras edições de bolso (da Penguin Books e a editada no Brasil pela L&PM) não possuem ilustrações.

<sup>8</sup> “Arbitrary, comic-serious, sudden changes in the narrative voice give the comedy its characteristic tone. Its remarkable achievement is to bring satire within children’s compass, without forfeiting the more straightforward lures of fairy story, fantasy, and adventure. [...] however, a chinese-boxes narrative is at work, and below the surface another narrative voice is speaking which is likely to be audible only to grown-ups.” (HOLLINDALE. In: BARRIE, 1999: xxi.)

<sup>9</sup> JENKINS, 1998.

criança dentro do livro [...] é cair direto numa armadilha. [...] A ficção infantil afasta a criança do seu próprio processo, e depois almeja, descaradamente, incluí-la.<sup>10</sup> (ROSE. In: JENKINS, 1998: 58-59. Tradução minha.)

Rose radicaliza o potencial receptivo de *Peter Pan*, ao afirmar que a obra é difícil de ser compreendida pelas crianças. Trata-se, para ela, de uma ficção infantil gerada por um autor preocupado, na verdade, em traduzir as dificuldades em relação à própria infância e que, ao ceder a pressões editoriais<sup>11</sup>, não consegue usar de uma linguagem apropriada para aproximar o jovem leitor:

*Peter Pan* é um clássico para crianças, a despeito do fato de que elas jamais conseguirão lê-lo — ou porque é demasiado difícil, ou porque é virtualmente impossível de ler. Não se constata que poderia haver um problema de escrita, de endereçamento, de linguagem, na história de *Peter Pan*. A dispersão em *Peter Pan* — o fato de que acontece de tudo em toda parte e em lugar nenhum em um único e mesmo tempo — tem sido tomado como um sinal de seu valor cultural. Sua própria natureza etérea apenas sanciona a eterna juventude e a inocência da criança que ela retrata, e por isso ela é aclamada.<sup>12</sup> (ROSE. In.: JENKINS, 1998: 62. Tradução minha.)

Essa problemática receptiva também é destacada pela francesa Isabelle Cani, em *Harry Potter ou o anti-Peter Pan: para acabar com a magia da infância*<sup>13</sup>. Ao comparar as duas personagens inglesas, ela comprova Peter Pan como mito da infância moderna, onde Barrie, ao se referir à idealização do ser infantil, é “o primeiro a perceber o mal que se revela muito contagioso, e também o primeiro a colocar em sua obra um diagnóstico e a reconhecer

---

<sup>10</sup> *Children's fiction is impossible, not in the sense that it cannot be written (that would be a nonsense) but in that it hangs on an impossibility, one which it rarely ventures to speak. This is the impossible relation between adult and child. Children's fiction is clearly about that relation, but it has the remarkable characteristic of being about something which it hardly ever talks of. Children's fiction sets up a world in which the adult comes first (author, maker, giver) and the child comes after (reader, product, receiver), but where neither of them enter the space in between. To say that the child is inside the book [...] is to fall straight into a trap. [...] Children's fiction sets up the child as an outsider to its own process, and then aims, unashamedly, to take the child in.* (ROSE. In.: JENKINS, 1998: 58-59.)

<sup>11</sup> “Peter Pan in Kensington Gardens is a section of the novel *The little white bird*, but it differs from the original in a number of (mostly small) ways. The play *Peter Pan* went through a complex process of evolution and exists in a variety of provisional forms prior to the published text of 1928 (which is not identical with the usual performance script). The story of Peter Pan existed in a number of printed narrative forms even before Barrie's own novelisation, *Peter and Wendy*, was published in 1911.” [“Peter Pan in Kensington Gardens é uma seção do romance *The little white bird*, mas difere do original de inúmeras (em sua maioria, pequenas) formas. A peça *Peter Pan* passou por um complexo processo de evolução e existe numa variedade de formas provisórias anteriores ao texto publicado em 1928 (que não é idêntico ao roteiro utilizado usualmente). A história de *Peter Pan* existiu em inúmeras narrativas impressas mesmo antes da própria novelização de Barrie, *Peter e Wendy*, publicada em 1911.”] (HOLLINDALE, 1993: 22, tradução minha.)

<sup>12</sup> “Peter Pan is classic for children, despite the fact that they could not read it – either because it was too expensive, or because it was virtually impossible to read. Nowhere has it recognized that there might be a problem of writing, or address, and of language, in the history of Peter Pan. Peter Pan's dispersion – the fact that it is everywhere and nowhere at one and the same time – has been taken as the sign of its cultural value. Its own ethereal nature merely sanctions the eternal youth and innocence of the child it portrays, and for which it is most renowned.” (ROSE. In.: JENKINS, 1998: 62.)

<sup>13</sup> CANI, 2008.

a doença como grave”<sup>14</sup>. Harry Potter surgiria, segundo ela, como uma resposta (pós-moderna?) ao impasse formulado por Barrie:

[...]James Barrie não mente. Claro, ele nunca quis derramar veneno em seus leitores, mas, na época e na sociedade onde vive, ele mesmo experimenta o veneno e não vê remédio. Para Barrie, se não se quer virar nem o Sr. Darling, ou seja, o homem resignado, nem o Capitão Gancho, ou seja, o homem revoltado, a única solução é continuar Peter Pan para sempre. Ela é ao mesmo tempo falaciosa — pois Peter Pan é chamado para se tornar outro Capitão Gancho — e enganosa — pois Peter Pan permanece um ser incompleto —, mas nada mais é imaginável. É preciso esperar Harry Potter para se ver abrir, no final de um século, o caminho a um homem reconciliado com o tempo que passa, assumindo sua idade sem perder sua alma, [...]. (CANI, 2008:103.)

Cani dissecar cuidadosamente as personagens centrais de ambas as obras, comparando-as entre si e tecendo comentários valiosos, que contribuem com uma visão mais esclarecida acerca do potencial de leitura em *Peter Pan e Wendy* hoje. Longe de desqualificá-la enquanto leitura para crianças, ela prefere indiciar as qualidades que a tornam interessante para todos aqueles sensíveis em relação aos temas apresentados. Entre outros comentários, ela destaca a presença de Wendy como real protagonista — algo que eu já havia pressentido e comentado em minha dissertação<sup>15</sup> —; o caráter soturno e trágico do menino-panteísta, tal como coloca Hollindale<sup>16</sup>, e a relação ambígua e interdependente entre Peter Pan e o Capitão Hook, seu arqui-inimigo e alter-ego. Aquilo que para Rose tem significado negativo (tendo em vista o destinatário infante), para Cani — como também para Hollindale — permanece sendo

---

<sup>14</sup> CANI, 2008: 83.

<sup>15</sup> “Desse universo de juventude *versus* maturidade, fisicamente intransponíveis, o beijo escondido da Sra. Darling, bem como a janela que ela insiste em deixar aberta, tornam-se os únicos mediadores. Wendy, na qualidade de filha, sabe disso: a confiança depositada na figura materna lhe dá segurança para prosseguir na aventura até o momento em que sobrevém o desejo de retorno. **Por isso entendo Wendy como a real protagonista dessa história, pela qual Peter Pan atravessa.** Ou seja: a ligação entre as duas personagens realistas femininas — mãe e filha — comporta um fenômeno de renovação/perpetuação/conexão entre o ser adulto/criança, tanto em termos diacrônicos (de uma geração para outra) quanto sincrônicos (do adulto que carrega consigo a criança que foi um dia), alimentando o espírito panteísta infantil personificado por Peter.” (MASTROBERTI, 2007: 64, grifo meu para essa citação.)

<sup>16</sup> A recusa do protagonista em penetrar na dimensão temporal que traz consigo a maturidade, e com ela, o envelhecimento e a morte, assume, para Hollindale, uma condição trágica: “*This is a play about the boundaries between childhood and adulthood. These boundaries are ever-changing. They differ radically between one society and another, and in the same society across time. Because they are nearly always being tested and stretched, they are nearly always contentious. Is there a clear line of demarcation between them, like a national frontier, with no chance of return once crossed? This is very much what Barrie thought, and what the play says. Peter is a ‘tragic boy’ because he believes exactly this (or willfully pretends to) and hence refuses maturity*”. [“Essa é uma peça que fala das fronteiras entre infância e maturidade. Tais fronteiras são intercambiáveis. Diferem radicalmente entre uma sociedade e outra, e dentro da mesma sociedade através do tempo. Porque seus limites estão sujeitos a testes e reconfigurações, também esses limites são controversos. Haverá uma linha clara de demarcação entre elas, como uma fronteira entre territórios, sem chance de cruzamento? Essa parece ser a questão proposta por Barrie, e é sobre isso que a peça fala. Peter é um garoto trágico porque ele acredita exatamente nisso (ou finge peremptoriamente que acredita), nessa recusa categórica à maturidade.”] (HOLLINDALE, 2005: 210, tradução minha.)

justamente o que mais qualifica *Peter Pan e Wendy* e lhe confere *status* de boa literatura: a angústia gerada pela cisão entre o ser-adulto e o ser-infantil; o dilema entre permanecer como eterna criança, condenada a não viver plenamente, congelada no tempo e no espaço, e o de crescer e envelhecer; a denúncia da impossibilidade de uma sincronia plena entre os estados de infância e a maturidade, seja este um estado existencial, subjetivo, seja um encontro entre dois sujeitos distintos<sup>17</sup>.

Todas essas qualidades são reiteradas na publicação comemorativa do centenário da obra, com introdução e notas da especialista Maria Tatar:

A história de Peter caminha sobre uma linha fina entre liberar a fantasia de juventude eterna e ameaçar os leitores com o espectro da morte — sejam nossa primeira morte quando a infância acaba, ou a segunda quando a vida tem seu fim. Supremamente bem feita é a construção de um menino que, ao encarnar o sonho central de eterna juventude, nos conecta visceralmente com a condição humana de mortalidade. (TATAR, 2011: xxxvii. Tradução minha<sup>18</sup>.)

Contudo, se tais qualidades despertam ou não o interesse do leitor juvenil, é algo que só as crianças, elas mesmas, poderão elucidar.

Em minha dissertação também declarei os motivos pelos quais foi essa a obra escolhida e não outra: negar ou virar as costas àquilo que contribuiu com a minha **formação**<sup>19</sup> desde a infância seria como negar parte da minha identidade e a de toda uma série de pessoas que, geração após geração, tem compartilhado o universo conjurado sob o nome de *Peter Pan*. Incorporado ao meu patrimônio cultural, imaginário e sentimental, ele compõe, ao lado de tantas outras obras literárias, artísticas e produtos culturais, o repertório heterogêneo que

---

<sup>17</sup> Como aponta Peter Hollindale: “*The adult reader is a helpless intermediary between Barrie and the child, caught in storytelling crossfire and receiving bullet wounds intended for him or her alone. Under the surface of the children’s book is a sharp and sometimes ferocious dialectic, exploring the collision and relation of the child and adult worlds.*” [“O leitor adulto é um intermediário desamparado entre Barrie e a criança, ambos enredados no fogo cruzado da narrativa e atingidos cada um a seu modo. Sob a superfície da obra infantil encontra-se uma dialética aguda e por vezes violenta, explorando a colisão e relação entre os mundos adulto e infantil.”] (HOLLINDALE, 1999: xxi, tradução minha.)

<sup>18</sup> *Peter’s story walks a fine line between indulging the fantasy of eternal youth and menacing readers with the specter of death — both our first death when childhood is over, and our second death when lifes comes to an end. What it does supremely well is to construct one boy who, by incarnating the dream of eternal youth, connects us viscerally to the human condition to mortality.* (TATAR, 2011: xxxvii.)

<sup>19</sup> **Formação**, aqui, deve ser tomado quase ao pé da letra: aquilo que me dá forma, que contribui não só com a forma por mim assumida (psíquica, cognitiva, e até mesmo física), mas também com o meu modo de formar (dar corpo, de expressar) as ideias, a vida, a matéria. É possível pensar a partir de Vilém Flusser (FLUSSER, 2007, 22-32) e sua dicotomia **forma/matéria**, em que **forma** é o “como” da matéria e **matéria** é “o quê” da forma. Contudo, o eixo dicotômico dessa reflexão paralisa os valores, concebidos em relação estática; vou além, acrescentando que a relação forma/matéria é dinâmica, provisória e mutante. Aceito-me como um “ser em formação”, o que implica me afirmar, enquanto viva, como um ser permeável e operante em relação àquilo que me dá forma.

me constitui, transcendendo as fronteiras da minha nacionalidade<sup>20</sup>. Assim, se escolhi *Peter Pan*, foi por uma proximidade que menos tem a ver com a localidade política ou territorial, do que com o espaço vivido na cultura e no afeto, este sim, lugar dos processos e das operações que nos identificam e contribuem com a ampliação do ser e da **subjetividade**<sup>21</sup>.

É possível realizar investigação semelhante com qualquer narrativa longa e ainda presente no imaginário contemporâneo, sobretudo no que se refere à sua hibridização com referências puramente visuais. A obra infantil de Monteiro Lobato, para citar uma criação brasileira — embora ela mesma híbrida em sua absorção de inúmeras referências culturais alheias, da mitologia grega aos filmes de Walt Disney —, seria igualmente inspiradora para uma análise deste tipo. Se o universo criado em o *Sítio do Picapau Amarelo*, como o de *Peter Pan*, também se mostra presente e atuante, é porque ambos, sem dúvida, comportam-se de modo semelhante, ao serem versados para novas mídias, transcendendo a primeira (nas narrativas do *Sítio*, os livros, na narrativa *Peter Pan*, fundamentalmente, a peça teatral<sup>22</sup>). É preciso ressaltar que tais versões (no caso do *Sítio*, a versão televisiva e a dos quadrinhos, no caso de *Peter Pan*, principalmente o cinema) não implicam necessariamente uma mera simplificação ou perda de qualidade, mas o agregar de outros valores significativos que certamente interferirão na leitura de cada obra respectiva.

---

<sup>20</sup> Aqui, guia-me não só Néstor Garcia Canclini em seu conhecido *Culturas híbridas*, sobretudo em sua introdução à edição de 2001, da qual, entre outras, cito: “[...] não é possível falar das identidades como se tratasse apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirmá-las como a essência de uma etnia ou de uma nação.” (CANCLINI, 2003: XXIII); também Teixeira Coelho, ao defender um conceito de identidade e de cultura em constante mutação, afirma que “a identidade passou por um processo similar de renovação e adaptação. Os conceitos e modelos tradicionais de identidade evaporaram-se. A ideia de uma identidade nacional, derivada de apenas *um* solo ou, como se prefere chamar, um território definido, não mais basta para definir uma pessoa ou um grupo.” (COELHO, 2008: 63.) Para Coelho, a meta de toda ação cultural deveria ser a de uma cultura “aberta ao *poder ser* no sentido de *experimentar ser* uma coisa ou outra e experimentar ser uma coisa *e* outra, livre de toda restrição ou imposição.” (COELHO, 2008: 22, grifos do autor.)

<sup>21</sup> Tomo para mim a terminologia de Felix Guattari (GUATTARI, 2008) sobre a produção de subjetividade(s) a partir de operações e processos cognitivos variados, que retornam ao sujeito conformando uma identidade social e psíquica. Também Teixeira Coelho (op. cit.) discorrerá sobre os efeitos de uma cultura de ação, de processo, numa constituição dinâmica do ser. Coelho discute o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (temática que obterá maior atenção no capítulo 5), diferenciando-o de **cultura**, onde o primeiro, ao consolidar-se, torna-se tudo aquilo “que ancora o indivíduo e o grupo *a alguma coisa*” (COELHO, 2008:28, grifos do autor); já cultura é tudo o que resta quando se retira o *habitus* do “conjunto de atos, atitudes, comportamentos, ideias, crenças, práticas e representações” (COELHO, 2008: 32) Assim, mais do que me dizer simplesmente brasileira ou gaúcha, digo-me “um ser que se define e se refaz, não um dado imutável” (COELHO, 2008: 64), inserida em uma cultura não apenas híbrida, como quer Canclini, mas, no dizer de Coelho, flutuante, animada “por identidades que não sentem *nenhuma necessidade de perguntarem-se o tempo todo por suas origens uma vez que são polifônicas*” (COELHO, 2008: 66, grifo do autor.)

<sup>22</sup> Não estou considerando sua aparição no romance *The little white bird*, do qual posteriormente foram extirpados os capítulos que constituíram a obra *Peter Pan in Kensington Gardens*, porque não se trata da mesma narrativa, embora a personagem seja a mesma.

A paixão por *Peter Pan* acabou, ainda assim, vencendo, ao lado de uma vontade de aumentar a repercussão dessa obra junto ao leitor local; trata-se, sem dúvida, de um mito maior, instigante, tanto em sentido temporal quanto cultural; *Peter Pan* foi escrito por um autor escocês, mas nem a língua estrangeira, nem a localidade histórica e geográfica são capazes de minimizar seu poder de sedução. O texto supera os próprios limites, porque não se fixa em valores datados, mas propõe questões essenciais ao sujeito humano, seja qual for a sua idade ou local de pertencimento. Propõe sem responder, e isso só faz aumentar seu potencial significativo, tornando-o inesgotável. Na minha situação de leitora e pesquisadora brasileira, *Peter Pan* constitui um desafio, mesmo tendo domínio da língua inglesa e mesmo tendo acesso aos estudos mais recentes realizados por pesquisadores estrangeiros, cujo fôlego e intimidade com a história e seus personagens certamente serão maiores do que o meu. Mas talvez seja interessante propor esse outro olhar, híbrido cultural, diferente dos seus conterrâneos. Talvez eu tenha algo novo a acrescentar, como terão as tantas experiências de leitura aqui registradas a partir das atividades propostas pela Oficina que dá corpo a esta tese<sup>23</sup>.

Um outro desafio me foi proposto pela criação de Barrie, em virtude de uma peculiaridade genética já levantada na dissertação: trata-se de uma narrativa cuja recepção, da mesma forma que sua mídia tradicional, o livro, requer mais do que uma análise limitada ao domínio da Letras; isso porque, em especial no Brasil, os textos verbais (dramático e narrativo) são muito pouco conhecidos, tanto pela geração anterior, quanto pela geração posterior ao desenho da Disney<sup>24</sup>. Em nosso país, a entrada de *Peter Pan* se deu, em primeiro lugar, através da versão de Lobato, que nem adapta, nem se atém ao texto integral, mas se apresenta intertextualizada<sup>25</sup>, mediada aos netos e leitores através da voz de Dona Benta em episódio inserido no universo lobatiano infantil. Temos, a seguir, em 1953, o filme em técnica de animação da Disney. Esse filme, seguido pelos mais diversos produtos culturais e

---

<sup>23</sup> Refiro-me a Oficina ministrada na Escola Estadual Leopoldo Tietbohl, para a seleção de crianças que constituem a minha amostra.

<sup>24</sup> Pelo menos foi o que eu constatei tanto na Oficina da Escola Tietbohl, quanto em outra Oficina de mesmo tema, ministrada para público adulto no Atelier Livre da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Os participantes dessa última, cuja idade variava entre 20 a 70 anos, não conheciam o livro, nem sua versão lobatiana. Grande parte teve contato com a história através de produtos culturais adquiridos para os filhos, em geral da Disney, ou ao levá-los para assistir o filme de P. J. Hogan.

<sup>25</sup> Alguns estudos apresentam essa versão de Lobato como adaptativa. Prefiro mantê-la dentro de uma concepção intertextual ou versativa, porque Lobato não só adapta, mas versa a obra de modo recreativo, ao fazê-la interagir com o universo ficcional do Sítio do Pica-pau Amarelo e suas personagens.

decorativos a ele associados (dos quadrinhos aos brinquedos e acessórios diversos) vigorou como acesso paradigmático à história para toda uma geração cuja infância foi vivida dessa década em diante, até que, em 2003, a nova versão filmica dirigida por P. J. Hogan a atualizasse no nosso imaginário, já no século XXI. O acesso ao texto literário integral é recente, pois a primeira versão para o português-brasileiro nos chegou pela Editora Hemus apenas nos anos oitenta (por volta de 1985). Das primeiras aparições em território brasileiro até essa edição, traduzida por Maria Antônia Van Acker e ilustrada por Trina Schardt Hyman, todo um imaginário foi formado com base em versões mais vinculadas ao roteiro dramático do que ao texto literário. Por isso, o meu estudo não pode circunscrever-se às teorias literárias receptivas ou a uma análise literário-discursiva estritas ao discurso verbal, mas aborda um viés comparativo. Ele se realiza não apenas no sentido de contextualizar a obra e a edição brasileira selecionada em espaço sociocultural leitor, mas também para cotejá-la em relação às demais mídias e interfaces através das quais ela circula e que, atualmente, apresentam-se como um modo diferente de narrar a história — cujas qualidades não julgarei como nem melhor, nem pior, nem mais, nem menos íntegro. Só assim posso emular os comportamentos receptivos à obra literária em questão e ao objeto editorial que a suporta e substancia.

Retomemos, a partir do trabalho anterior e acrescentando novos dados, um pouco da trajetória transmidiática da narrativa que nos envolve nesse momento: a personagem Peter Pan aparece pela primeira vez em 1902, como já mencionei, em capítulos do romance adulto *The little white bird*, do escritor escocês James Matthew Barrie, posteriormente extirpados e adaptados para edição em 1906, ilustrada por Arthur Rackham, sob o título *Peter Pan in Kensington Gardens*. Ali, Peter é ainda um bebê, que foge da companhia dos pais porque não deseja se tornar adulto, indo viver sob os cuidados das fadas que habitam o Parque Kensington; anos depois, arrependido, resolve voltar para casa, mas encontra os portões fechados e, pela janela, vê em seu lugar um outro menino — concluindo então que seus pais o haviam esquecido. Em *Peter Pan in Kensington Gardens*<sup>26</sup>, detectamos o gérmen para as criações não só de seu estranho protagonista (mais sombrio em sua versão inicial) e da personagem Wendy (calcada em Maimie), mas de alguns eventos que posteriormente seriam incluídos na obra de 1911. Rackham, famoso ilustrador da época, encarregou-se das ilustrações e transformou essa versão em uma obra de arte com tiragem de apenas 500

---

<sup>26</sup> Publicado pela primeira vez no Brasil em 2011, pela Editora L&PM. Essa edição (trata-se de um livro de bolso) e que também inclui *Peter Pan e Wendy*, não foi avaliada em virtude de não possuir ilustrações.

exemplares. A personagem, portanto, já estava em evolução na cabeça do autor até a sua inclusão na configuração dramática para o teatro (*Peter Pan* ou *The boy who wouldn't grow up*), onde fez estrondoso sucesso. Nessa peça, que estreou em 1904 em Londres, o menino reaparece como um ser fantástico, convencendo três crianças — os irmãos Wendy, John e Michel — a segui-lo em direção a Neverland, onde viveriam incríveis aventuras. A história cativou não apenas a plateia infantil, mas também os adultos, por sua complexidade: *Peter Pan*, por trás de sua aparência de aventura e fantasia, toca num grande dilema humano: as fronteiras entre o ser adulto e o ser infantil, a possibilidade de suspensão da passagem do tempo que impele a vida em direção à morte, de um estágio de inocência assexuada e idealizada ao da afirmação da vida e da sexualidade. Esses temas, representados desde antigos ritos iniciáticos e preservados nas narrativas mitológicas<sup>27</sup>, encontram na história de Barrie uma reconfiguração aberta a vários níveis de leitura, alcançando desde o leitor infante ao mais maduro. Enquanto os mais jovens se divertem com as aventuras exóticas vividas pelos seus personagens, os mais velhos assistem ao trágico<sup>28</sup> percurso de um menino que, por recusar-se a crescer, está condenado igualmente *a não viver*; ao preservar sua juventude, interrompe o andar do tempo, perde a capacidade de se relacionar com os outros afetivamente, ganhando com isso *todas as idades* — e nenhuma.

Aqui, faço uma observação sobre a representação iconográfica dessa estranha personagem: no teatro, Peter Pan é tradicionalmente representado por uma atriz adulta [*Fig 1*]<sup>29</sup>, muito embora a peça inovasse ao contratar, pela primeira vez, atores infantis. O menino Peter Pan é, sem dúvida, uma criança; mas não *igual às outras*. Na versão literária, ele é descrito como pequeno, portando ainda todos os seus dentes de leite. Seu comportamento, porém, oscila entre o de um garoto de quatro a seis anos até o de um jovem adolescente. Além

---

<sup>27</sup> Conforme Maria Tatar, referindo-se aos antecedentes mitológicos da personagem: “*The puer aeternus (Latin for ‘eternal boy’) found in Ovid’s Metamorphoses was a child-god named Iacchus, identified at various times with Dionysius (god of wine and ecstasy) and with Eros (god of love and beauty). Connected with the mysteries of death and rebirth, he is the god who remains forever young.*” [“O *puer aeternus* (em latim “eterno menino”) encontrado em *Metamorfoses* de Ovídio, era um deus-criança chamado Iacchus, muitas vezes associado a Dionísio (deus do vinho e do êxtase) e a Eros (deus do amor e da beleza). Relacionado aos mistérios da morte e do renascimento, ele é o deus que permanece jovem para sempre.” (TATAR, 2011: xxxvii, tradução minha.)] Maria Tatar ainda se refere, mais adiante, numa nota sobre indumentária de folhas secas e seiva de árvores usada pela personagem, acrescentando: “*Whatever their color may be, his way of dressing links him to the Green Man of Nature, a sinister figure connected to the devil.*” [“Qualquer que seja a cor, seu modo de vestir-se o liga ao Homem Verde da Natureza, uma figura sinistra associada ao demônio.” (TATAR, 2011: 25, nota 30, tradução minha.)]

<sup>28</sup> O caráter trágico que transpassa a obra e seu herói já foi apontado por mim na nota 16 desse capítulo.

<sup>29</sup> Todas as ilustrações citadas nesse capítulo apresentam-se no anexo A.



disso, seus ilustradores mais conhecidos contribuíram com a imagem difusa dessa personagem, apresentando-o ora como um jovem selvagem, ora como uma criança idealizada, ora como um ente espiritual, quase fantasmagórico, ora como um ser fantástico, nada amigável. Em F. D. Bedford (1911), o ilustrador escolhido por Barrie para a primeira edição, temos o exemplo do menino de aspecto selvagem<sup>30</sup>, vestido com o traje feito de folhas [Fig 2]; em Roy Best (1931) [Fig 3], temos a representação de um menino pequeno e gracioso, um tanto espiritualizado, vestido em traje romântico; mais recentemente, o ilustrador Michael Hague (1987) [Fig 4] configurou, para uma edição comemorativa, um Peter Pan assustador, de aspecto selvagem e duêndico<sup>31</sup>. Nenhuma dessas representações diverge da sua composição verbal, tão ambígua e complexa quanto o é a voz que narra<sup>32</sup>.

Devido ao sucesso teatral, proliferaram inúmeras adaptações impressas da história, escritas por outros autores, até que Barrie sentiu-se pressionado a oficializar uma versão literária escrita por ele mesmo, publicada em 1911, sob o título de *Peter e Wendy*<sup>33</sup>. Só então Peter Pan retorna, saindo da mídia cênica, ao texto literário; o roteiro da peça seria publicado em sua versão definitiva em 1928, dois anos após uma primeira versão, ainda muda, para o cinema<sup>34</sup>. Note-se o ponto de vista de Barrie, ao incluir Wendy no título: na verdade, na

---

<sup>30</sup> O aspecto selvagem é retomado nas ilustrações de Trina Schardt Hyman (Atheneum, 1980), reproduzidas pela primeira edição do texto integral no Brasil, mixado a detalhes que conferem à personagem um aspecto diferenciado das demais crianças presentes na história: orelhas pontudas e olhos amendoados.

<sup>31</sup> Já a configuração da Disney insinuava um aspecto duêndico, incluindo orelhas pontudas e olhos amendoados.

<sup>32</sup> O estudo mais aprofundado sobre o seu significado e sua iconografia, bem como o de outras personagens da história foi apresentado em minha dissertação, mas, resumidamente, minha análise comprova a impressão de que Peter Pan é, de fato, uma espécie de entidade panteísta infantil, por vezes atormentado e inseguro, em outras fanfarrão e heróico e, em outras, um espírito ameaçador, dado seu estado límbico e sua atuação como raptor de crianças perdidas. Em uma de suas notas sobre o texto, informa Hollindale: “*Barrie’s storytelling to the Llewelyn Davies children in Kensington Gardens included tales of guidance offered by Peter Pan to the dead children whose tombstones supposedly rested there.*” [“Histórias de Barrie contadas para os Llewelyn Davies (os jovens que inspiraram Barrie a escrever a obra) no Parque Kensington incluíam contos onde Peter Pan oferecia-se como guia para as crianças mortas cujas lápides supostamente ali existiam.”] (HOLLINDALE, 1999: 236, tradução e parênteses meus.) A ideia de Terra do Nunca como paraíso *post mortem* é evidenciada no filme *Em busca da Terra do Nunca (Finding Neverland)*, de Marc Foster (2004).

<sup>33</sup> Publicado pela Hodder and Stoughton em 1911 (também responsável pelas edições de *The little white bird* e *Peter Pan in Kensington Gardens*), com ilustrações de F. D. Bedford, *Peter and Wendy* teve seu título e partes do texto modificados para *Peter Pan and Wendy* apenas na edição de 1921, ilustrada por Mabel Lucie Attwell, também pela Hodder and Stoughton. O título *Peter Pan* (sem Wendy) tornou-se mais corrente a partir de 1987, data da expiração do contrato de cessão de *royalties* da peça de teatro para o Hospital Great Ormond Street, instituição beneficiada por determinação do autor. Esse contrato, entretanto, tem sido renegociado e o Hospital permanece — por enquanto — recebendo os *royalties* pela publicação do texto literário ou pela encenação da peça até 2023 nos Estados Unidos. Nos demais países, vale a data de morte do autor (1937), permitindo que em 2007 a obra caísse em domínio público.

<sup>34</sup> Cujo roteiro teve colaboração inicial do próprio autor.

leitura da versão literária, fica claro que o autor entende por verdadeira protagonista a filha dos Darling, cuja história o menino panteísta apenas atravessa. Esse ponto de vista, somado às apropriações realizadas por outros autores com ou sem a autorização do dramaturgo e escritor, influenciará o caráter transcendente e o percurso de Peter Pan em direção à sua transfiguração em mito da infância moderna.

É importante dizer que a peça de teatro, concebida como uma pantomima, além da inovadora inclusão de atores infantis, utilizou vários efeitos de cena que constituíam também uma novidade, entre eles, um sistema de cabos para elevação dos atores e fazê-los voar<sup>35</sup>. Atores adultos disfarçados de animais, a representação da fada Tinker Bell como um simples foco de luz que atuava como personagem, também contribuíram, sem dúvida, com seu impacto inesquecível junto ao público da época. Outro recurso dramático pouco usual foi a introdução de um momento interativo entre as ações do palco e as reações da plateia: em certo momento do espetáculo, o herói pede à assistência que todos os que acreditam em fadas batam palmas, a fim de evitar a morte próxima de Tink. Na estréia, temendo que a interação não funcionasse, foi requerido dos músicos que largassem seus instrumentos para corresponder ao pedido da personagem, o que não foi preciso: imediatamente os espectadores adultos, entusiasmados, estimularam seus filhos, e a chuva de aplausos emocionou a atriz Nina Boucicault, a ponto de fazê-la chorar de verdade. Na versão cinematográfica de Hogan, essa interação é substituída pela frase “*I believe in fairies, I do, I do*”<sup>36</sup> repetida em ritmo variado e empolgante por todos os atores que contracenam no filme e reforçado pela emocionante trilha sonora.

Os efeitos cênicos produzidos para o teatro já antecipavam uma vocação irresistível

---

<sup>35</sup> Sobre o maravilhamento causado por esse efeito na época comenta Tatar: “*Barrie lived in an era when flight had finally become possible for humans. [...] In a age when airplanes had not yet moved out of the realm of fantasy and science fiction, the power to fly was the more exquisitely thrilling.*” [“Barrie viveu numa era em que o vôo tornara-se finalmente possível aos humanos. (...) Numa era em que aeroplanos ainda não haviam sido removidos do domínio da fantasia e da ficção científica, o poder de voar causava, mais do que tudo, uma emoção intensa e maravilhosa.” (TATAR, 2011: xxxvii, tradução minha.)

<sup>36</sup> “Eu acredito em fadas, acredito, acredito.” (Tradução minha.)

para o cinema. Após a primeira versão de Peter Pan filmada em 1924<sup>37</sup>, destaca-se, já na década de 50, a famosa versão produzida pelos estúdios Disney [Fig 5]. Esse desenho-animado simplificou a narrativa e a configuração das personagens, mas tornou inesquecíveis as cenas de vôo das crianças; nelas se nota o aperfeiçoamento das habilidades dos seus animadores em captar e sintetizar, tornando particularmente mais expressivos — condizentes com o meio da animação pictográfica — os movimentos desenvolvidos em **rotoscopia**<sup>38</sup>, a partir de modelos vivos (retirando dos personagens animados aquela sensação que se tinha até *Pinóquio*, de uma animação rotoscópica colada ao seu referencial real).

Finalmente, destaca-se, já no século XXI<sup>39</sup>, o filme de P. J. Hogan (2003). Ele mostra Peter Pan interpretado, pela primeira vez no cinema, por um ator infantil de carne-e-osso, voando e atuando em cenários fantásticos graças à tecnologia e efeitos digitais. Além disso, incorporam-se ao roteiro, ao lado de algumas atualizações, dados semânticos interessantes, como: a dicotomia negação/afirmação da sexualidade entre o casal infantil protagonista; a comparação entre a dentição de Wendy e de Peter (os dentes da atriz Rachel Hurd-Wood [Fig 6] são comparativamente maiores que os do ator Jeremy Sumpter [Fig 7]); o comportamento da menina, fascinada pela pirataria, bem diferente da tradicional figura maternal que ela representa e, por fim, a recuperação da idéia teatral de um Capitão Hook interpretado pelo mesmo ator que faz o pai George Darling (Jason Isacs) [Fig 8].

O que difere à primeira vista o texto literário dos demais textos roteirizados para o teatro e o cinema, além da especificidade de cada versão, é a inclusão de um capítulo narrando a formação da família Darling, do capítulo *The Never-bird*, em que Peter Pan é salvo por um pássaro-mãe (numa referência às origens da personagem, que havia aprendido a voar com os pássaros de Kensington Gardens), e de um epílogo — *When Wendy grew up*<sup>40</sup> — que

---

<sup>37</sup> Essa versão, muda, e com a qual Barrie inclusive chegou a colaborar como corroteirista, reforça o histórico das origens do cinema, cujos recursos temáticos e narrativos iniciais se serviam do melodrama e da pantomima. Conforme Ismael Xavier: “está muito claro o quanto a passagem do palco à tela define uma continuidade pela qual um século de teatro popular desemboca no cinema, mobilizando o mesmo tipo de público, trazendo os mesmos atrativos e as mesmas histórias, trabalhadas com os mesmos critérios dramáticos, agora apoiados em nova técnica. [...] a própria tecnologia de efeitos especiais [...] se repõe em novas bases para cumprir os mesmos objetivos. Antes do cinema, o melodrama e a pantomima já exibiam seus ‘truques’, suas magias, seus efeitos espetaculares [...]. (XAVIER, 1996: 252.)

<sup>38</sup> **Rotoscopia** é uma técnica de animação cujo referente é uma filmagem de atores reais que realizam gestos e movimentos posteriormente copiados quadro a quadro em artes separadas. Essas artes serão filmadas e recompõem o movimento, transferido dessa forma para a personagem criada pelo animador.

<sup>39</sup> As versões aqui destacadas se oferecem do ponto de vista da repercussão da narrativa no Brasil.

<sup>40</sup> “Quando Wendy cresceu”. (Tradução minha.)

chegou a ser roteirizado por Barrie e encenado uma vez, sendo eliminado na versão definitiva da peça. *Peter Pan e Wendy* também difere no sentido de que, ao utilizar recursos metalinguísticos, serve-se de um narrador ao mesmo tempo pessoal e onisciente, que se coloca dentro e fora da história, ora se imiscuindo na mente das personagens, ora se colocando ao lado do leitor, como se estivesse contando ou assistindo, junto dele, o desenrolar das cenas. Essa voz narradora<sup>41</sup> intensifica e aprofunda o caráter e os sentimentos das personagens, alongando-se em digressões sobre suas subjetividades; por isso, não se deve estranhar quando ouvimos as crianças dizerem que o livro parece ter menos ação em relação às representações dramáticas. A linguagem, cheia de **prolepses**, **metalepses** e **paralepses**<sup>42</sup>, pode se apresentar complexa para leitores pouco experientes. Apesar disso, a versão literária costuma ser catalogada como literatura infanto-juvenil, e por isso é caracteristicamente acompanhada, tal como mostra o seu percurso editorial, por ilustrações, dentro de um projeto gráfico condizente, cujos dados significativos variam conforme a época, o estilo e modos de interpretação: seus elementos figurativos podem assumir desde as formas mais idealizadas ou românticas até aspectos mais complexos e menos pueris. Inicialmente inspirados pela caracterização dramática, os artistas gráficos que se ocuparam de *Peter Pan e Wendy* foram gradualmente incorporando valores semióticos e plástico-iconográficos mais atentos ao texto literário; há, a partir dessa dinâmica, uma retro-influência nas posteriores figurações para o cinema e para o próprio teatro, quando Peter passa a ser representado por um ator jovem e masculino e a fada Tinker Bell passa a ser interpretada por uma atriz.

---

<sup>41</sup> O segmento “*Peter Pan: betwixt and between*” (“Peter Pan: nem uma coisa nem outra”) da introdução de Maria Tatar à sua edição comentada (TATAR, 2011: xlii-xlvii, tradução minha) refere-se não só aos incríveis malabarismos da voz narrativa, mas também aos endereçamentos ambíguos ora ao infante, ora ao adulto, já apontados por Peter Hollindale. Afirma ela: “*Barrie’s refusal to serve as adult authority [...] paradoxically reveals just how determined he was to break with tradition and to write a story that appeared to be by someone whose allegiances were to childhood.*” [“A recusa de Barrie em servir como autoridade adulta (...) paradoxalmente revela justamente o quão determinado ele estava a quebrar a tradição e escrever uma história que aparentasse ser de autoria de alguém cujas obrigações fossem para com a infância.” (TATAR, 2011: xlii-xliii, tradução minha.)] Ainda sobre essa voz, ela diz, discutindo o incômodo que ela causa em Rose: “*Barrie’s narrator uses sophisticated adult diction, but he is also playful, capricious, and partisan in ways that third-person narrators rarely are. In place of omniscience, we have only partial knowledge.*” [“O narrador de Barrie usa uma dicção sofisticada e adulta, mas ele é ao mesmo tempo brincalhão, caprichoso e partidário e um modo que um narrador em terceira pessoa raramente é. No lugar da onisciência, ele apresenta unicamente um conhecimento parcial.” (TATAR, 2011: xlvii, tradução minha.)]

<sup>42</sup> Termos de Gérard Genette (GENETTE, s.d) que se referem às modulações do texto narrativo: a **prolepse** seria quando a narrativa antecipa o que irá acontecer; a **metalepse** quando a narrativa se refere a eventos que a atravessam, por exemplo, coisas que poderiam ter acontecido ou que poderão acontecer (mas não necessariamente aconteceram ou acontecerão), divagações e suposições; na **paralepse** eventos já narrados podem ser retomados e contados sob outro ponto de vista.

O texto escrito por Barrie também propõe uma intertextualidade, porque não se apresenta fechado em si mesmo, mas se projeta em várias direções, seja ao possibilitar a inclusão de outras aventuras (sugeridas pela voz narrativa ao fim do Capítulo 7), seja em direção ao passado (nas menções das origens de Peter Pan e da infância do Capitão Hook), seja em direção ao futuro (através de Jane e Margareth, filha e neta de Wendy), como um universo em expansão contínua. Além disso, suas personagens, ambigualmente delineadas, já serviram para as mais diversas possibilidades recreativas e interpretativas, sendo frequentemente reivindicadas como metáfora para definir comportamentos psicológicos e psicossociais. No campo da narrativa cinematográfica, vale ainda citar, por sua presença no local cultural brasileiro, pelo menos duas propostas intertextuais que levam o universo de Peter Pan adiante: a produção de Steven Spielberg, *Hook* (1991), e a da Disney, *De volta a Terra do Nunca*<sup>43</sup> (*Return to Neverland*, 2002). *Hook* [Fig 9] toma para si a idéia de que Peter Pan poderia ser o capitão pirata amanhã, caso este se tornasse adulto. Apesar de coerente com a ideia de Barrie<sup>44</sup>, tanto em termos de possibilidade de abertura das personagens para atuação em outros episódios, quanto em relação aos seus significados (principalmente presentes na alteridade Peter/Hook), o filme não foi bem recebido pelo público em geral (tampouco o brasileiro), nem pela crítica do *mainstream*; isso é devido em parte à sua ambiguidade destinatária e, de outra parte, porque muitos desconhecem o texto original. Já no desenho animado *De volta a Terra do Nunca* [Fig 10], os estúdios Disney reapresentam Peter vivendo novas aventuras ao lado de Jane, filha de Wendy, em Neverland. Essa personagem que, tal como Margareth, só é mencionada na versão literária, retoma a experiência vivida por sua mãe durante a infância e que deverá prosseguir “*so long children are gay and innocent and heartless*”<sup>45</sup>.

Novas intertextualidades podem ocorrer também no campo da própria literatura ou dos quadrinhos, como em *Peter Pan Escarlata*, escrito por Geraldine McCaughrean e lançado no

---

<sup>43</sup> Títulos veiculados no Brasil.

<sup>44</sup> Como se observa no Capítulo XVI — *The return home*, no qual Barrie descreve uma alteração no comportamento do menino, que passa a imitar seu arqui-inimigo, fazendo o dedo indicador assumir a forma de um gancho e ordenando à Wendy que adapte as roupas do pirata para ele. (BARRIE, 1999: 206-207.)

<sup>45</sup> “[...] enquanto as crianças forem alegres, inocentes e sem coração.” (BARRIE, 1999: 226, Tradução minha.)

Brasil em 2006, pela Editora Salamandra. Segundo o site<sup>46</sup> organizado pela GOSH (Great Ormond Street Hospital, organização detentora dos direitos autorais da obra *Peter Pan*), em agosto de 2004, iniciou-se a procura por uma sequência oficial para a obra-prima de J. M. Barrie. Foi organizado um concurso do qual participaram cerca de 200 escritores do mundo todo. A vencedora foi a escritora inglesa. Também considero importante citar, como produção literária intertextual, a coleção *Tinker Bell*, onde a popular fadinha, em configuração da Disney<sup>47</sup>, aparece como protagonista em Neverland tanto em episódios literários ricamente ilustrados<sup>48</sup> como na série animada produzida para versões em DVD. Além disso, a presença de jogos eletrônicos e de sites de *fanfiction* dedicados ao universo narrativo proposto por Barrie comprovam seu potencial de renovação e seu caráter de **obra aberta**<sup>49</sup> e transcendente às mais variadas mídias, interfaces narrativas e em todo tipo de agenciamentos e operações. Coerente com o caráter genético da obra e do mito por ela gerado, aberta a infinitas versões, expansões e recriações, *Peter Pan* atravessa e cumpre, sem envelhecer, sua sina mitológica de Eterno Menino.

## 2.2 Convergências receptivas com o texto literário

Gerada entre o final do século XIX e o início do século XX, a obra *Peter Pan* aponta para uma nova organização social onde a estrutura familiar — bem entendida como burguesa ou de classe média — se esclarece e adquire fundamental importância, em que os espaços de convivência determinam-se, segundo Michelle Perrot<sup>50</sup>, em função do público e do privado, e onde papéis específicos são definidos conforme sexo e idade. É sobretudo na versão literária, através de um debruçar-se mais profundo sobre a família Darling, que Barrie nos oferece um

---

<sup>46</sup> Disponível em : <http://www.peterpanescarlade.com.br>. *Peter Pan Escarlade* não é a única obra literária editada de caráter intertextual, embora seja a única conhecida no Brasil. Cito ainda: na França, o romance gráfico *Peter Pan* do famoso criador de histórias em quadrinhos Regis Loisel (LOISEL, 1990-2004), em que se entrelaçam fantasia e a realidade social infantil entre fins do século XIX e o início do século XX<sup>46</sup>; nos Estados Unidos, *Hook and Jill*, de Andrea Jones (JONES, 2009), romance que dá continuidade à narrativa de Barrie e destaca as personagens Wendy e Capitão Hook.

<sup>47</sup> *Tinker Bell* ou *Sininho*, como é traduzida no Brasil, foi rerepresentada com seu nome em inglês e tem sido objeto de massivo investimento por parte da indústria cultural, tanto na produção de objetos narrativos como roupas e acessórios femininos infantis e juvenis.

<sup>48</sup> Trata-se da Série Disney Fadas, composta de livros ilustrados em projeto gráfico sofisticado, e que narram episódios ocorridos com a Fada Sininho e suas amigas, escritas por Gail Carson Levine e ilustradas por David Christian. No Brasil, a série está sendo editada pela Melhoramentos.

<sup>49</sup> **Obra aberta** tanto no sentido proposto por Umberto Eco (ECO, 2001) em um dos seus textos teóricos mais famosos — aberta a inúmeras abordagens e interpretações — quanto no sentido de flexibilidade versativa (e recreativa) para as mais variadas mídias e interfaces.

<sup>50</sup> PERROT. In: ARIÈS; DUBY, v. 4, 2009: 7-12.

ponto de vista peculiar sobre essa organização e sobre a relação entre progenitores e prole em sua época, em que se vislumbram os cuidados, a segurança e a proteção da criança pelos adultos, mas também afetos e desafetos, pressões e repressões do desejo. Configurada sobre o tripé tradicional – pai, mediador entre o individual e o coletivo, entre o íntimo e o público<sup>51</sup>; mãe, provedora do conforto doméstico<sup>52</sup>; filhos, uma menina primogênita e seus dois irmãos menores, seres em formação, projeções dos pais ao mesmo tempo em que projetam a si mesmos<sup>53</sup> – a família Darling chega a operar como um único atuante. Corpo afetuoso e protetor<sup>54</sup>, essa família-personagem, ao entrar em conflito interno<sup>55</sup>, percorre uma trajetória<sup>56</sup> até o desfecho que, entretanto, não apresenta soluções fáceis, apaziguadoras ou definitivas. A unidade Darling é ameaçada pelo extraordinário poder de sedução de Peter Pan, mas, mesmo após o retorno das crianças ao lar, nada, segundo Barrie, garante a vitória e a estabilidade dos laços familiares: o progressivo amadurecimento de Wendy, o futuro dos meninos John e Michel, o envelhecimento e a morte de entes queridos (da Sra. Darling), a promessa de continuidade através dos nascimentos vindouros — de Jane e de Margareth. Todos esses eventos servem não apenas para ressaltar a eternidade de Peter Pan: eles também chamam a atenção sobre a vida concebida como uma espiral **evolutiva**<sup>57</sup>, transmitida de mãe para filha (diferente de Neverland, onde o círculo se fecha eternamente sobre si mesmo), e onde os eventos, sejam eles tristes ou alegres, cumprem o papel de dar ritmo e corpo ao tempo vivido.

Crescer e morrer, ou jamais crescer e, portanto, não envelhecer nem morrer — em

---

<sup>51</sup> “Ele domina totalmente o espaço público. [...] Mas os poderes do pai também são domésticos. [...] ele é senhor pelo dinheiro. [...] mesmo generoso, o pai exerce controle e poder. [...] As decisões fundamentais cabem ao pai. [...] tem o direito de vigiar as visitas, os passeios, as idas e vindas e a correspondência da mulher.” (PERROT. In: ARIÈS; DUBY, v. 4, 2009: 107-118.)

<sup>52</sup> “As mulheres, agora, administram a casa, o grande número de empregados e a família igualmente numerosa [...]. Elas constroem uma moral doméstica[...]: a fé contra a razão, a caridade contra o capitalismo, a reprodução como autojustificação. [...] Enfim, o filho, sua saúde e sua educação são invocados como fundamento dos deveres e poderes das mulheres.” (PERROT. In: ARIÈS; DUBY, v. 4, 2009: 129-130.) “

<sup>53</sup> “[...] o filho não pertence apenas aos pais: ele é o futuro da nação e da raça, produtor, reproduzidor, cidadão e soldado do amanhã.” (PERROT. In: ARIÈS; DUBY, v. 4, 2009: 134.)

<sup>54</sup> *Darling* quer dizer, em inglês, *querido/a*, tratamento afetivo adotado na época entre esposo e esposa.

<sup>55</sup> Temos um pai, George Darling, intransigente e provedor, *versus* uma Sra. Darling (na peça ela é identificada como Mary, mas na versão literária ela não é nomeada) compreensiva e administradora do lar e seus afetos.

<sup>56</sup> As crianças, em especial Wendy, estão em busca de individuação; os pais, em especial o Sr. Darling, passam por um processo de auto-avaliação em virtude da espera saudosa e do medo de perder os filhos para sempre.

<sup>57</sup> Utilizo a palavra **evolução** não em seu sentido habitual, de algo que segue em sentido linear e positivo em direção a uma meta de perfeição, mas em seu sentido físico: conjunto de movimentos em várias direções, que modificam a forma ou a composição de um estado de coisas ou da matéria em direção a um novo estado, sem que isso tenha significado positivo ou negativo.

contrapartida, não viver; eis a questão. É fácil justificar por que, para o autor, é a personagem feminina a protagonista incumbida de conferir sentido ao tempo que passa, e por que é sobre Wendy que recai a responsabilidade de garantir o andar natural da vida – que não deve ser evitado ou interrompido –, basta que se pense no novo papel que, por essa época, já assume seu sexo, antes mero corpo-objeto, fonte de gozo masculino e de desafogo dos desejos da carne, indiciador de vergonhas e imundícies, para a imagem santificada de “rainha do lar”<sup>58</sup>. Essa identidade, hoje considerada pejorativa, indica o assumir de uma função socialmente aceita e reconhecida: a mulher, embora ainda subalterna à autoridade masculina, emerge como responsável pela ordem do espaço privado, enquanto cabe ao homem as tarefas de ordem pública e social. É no e a partir do seu corpo, agora visto como virtuoso, que se compreendem os ritmos naturais da existência e do envolvimento afetivo. A determinação de Wendy em regressar ao lar e ao cumprimento de todas as etapas que levam à maturidade oferece-se, assim, como um contraponto a Peter Pan, destacado em sua forma panteísta. Para o leitor infantil, porém, o que ficará disso tudo o que acabo de elucubrar? E como seria ler *Peter Pan e Wendy* na primeira década do século XX, poucos anos antes da Primeira Guerra Mundial? Seria essa leitura tão diferente da contemporânea? Em quê?

Entendo que a família do início do século se mantém praticamente como modelo aceito e ideal ainda na atualidade, mesmo se considerarmos a crescente reavaliação de papéis masculinos e femininos, as novas estruturas e formações parentais a partir da liberação do divórcio e dos novos arranjos matrimoniais. *Família* ainda significa *pai/mãe/filhos*, quaisquer que sejam os sujeitos que personifiquem tais papéis, seja em substituição ou adequação, independente de os laços se constituírem por meio de ofício ou por escolha afetiva. Embora organização em crise<sup>59</sup>, a família ainda é valorizada como a opção mais saudável e bem-sucedida, não só pelas vantagens próprias de uma relação conjugal estável e segura (companheirismo, redução de doenças venéreas, etc.), mas porque é ainda considerada peça-chave para a boa formação de crianças e jovens. Se há uma diferença entre a criança de ontem

---

<sup>58</sup> Oposta à *mulher fatal* criada pela imaginação romântica e, mais especificamente, pelos simbolistas, a *rainha do lar* resulta de um investimento da Igreja Católica a partir da imagem de Maria, mãe de Jesus. Essa mulher, segundo Alain Corbin (CORBIN. In: ARIÈS; DUBY, v. 4, 2009), só aparece em público com os cabelos presos, em trajes íntimos só será vista pelo marido, seu corpo deve ser escondido sob saias e armações de modo a não revelar suas formas, e, às mocinhas, ensina-se a portar-se com modéstia, além das práticas manuais e domésticas.

<sup>59</sup> O modelo familiar em crise, para o sociólogo Zygmunt Bauman, é o resultado de uma segunda revolução sexual, consistindo “no desmantelamento de tudo o que a primeira revolução [...] construiu. Testemunhamos hoje uma gradual, mas aparentemente inexorável, desintegração (ou, ao menos, considerável enfraquecimento) do outrora sacrossanto e imperturbável ‘ninho familiar’.” (BAUMAN, 1998: 183.)



e a de hoje, ela se manifesta cultural e socialmente não tanto nos próprios modos do pensar infantil, mas nos modos como o adulto vê e entende essa criança, nos modos como ele permite ou interdita sua participação/interação no âmbito do privado e do público. Do ponto de vista do adulto, podemos falar da criança do início do século XX como um ser idealizado, inocente, frágil e assexuado. Contudo, uma formação diferenciada logo iniciará meninos e meninas em seus diferentes papéis: para eles, a pressão é no sentido de prepará-los para ocupar com competência seu lugar na ordem coletiva, preferencialmente seguindo os passos do pai (se este for um modelo bem-sucedido), de modo a garantir dignidade profissional e o sustento da futura família; para elas, a pressão é para que se casem tão logo o corpo esteja maduro para a vida matrimonial e os filhos e estejam habilitadas a administrar ou cumprir com autonomia as tarefas domésticas. A pressão, em suma, é para que cresçam e o façam rápido — muito embora o sentimento de nostalgia em relação ao irrecuperável estado infantil seja cultivado pelo espírito da época.

O paradoxo gerado pelas demandas sociais *versus* sentimentos subjetivos da classe média do início do século é discutido em *Peter Pan*, e os jovens leitores da época devem ter se sensibilizado, certamente, com a ideia de jamais crescer, de permanecer em estado de inocência e de irresponsabilidade, enquanto brincam com suas projeções de ser-adulto. Vivendo apenas para se divertir, esses seres “sem coração” contariam com a eterna proteção parental toda vez que necessitassem — bastaria entrar pela janela amorosa da casa burguesa, deixada sempre aberta. Haveria em cada um deles a vontade irresistível de se liberar do jugo adulto e das pressões formativas, de voar para longe e viver aventuras, ainda que de faz-de-conta: em Neverland, lugar onde o desejo infantil é a regra, o adulto não passa de um pirata sem mãe, mal-educado, patético em seu temor por um menino cujos dentes ainda são de leite.

Um grande achado de Barrie foi lidar com esses desejos apresentando um universo de fantasia diverso do usual, repleto de aventuras superficiais, comuns em outras narrativas dirigidas ao público infantil. Neverland (cujo aspecto se modifica conforme o sonho ou a projeção de cada criança) jamais se apresenta como um espaço inconsequente, desprovido de sentido: a ilha traduz-se como um espaço simbólico, cujas ocorrências apresentam significados ora amargos para os adultos mais perspicazes, ora misteriosos e até mesmo assustadores, principalmente para as crianças da época, quando o gênero de fantasia e aventura infantil, inspirado em histórias de viagens a lugares exóticos (leia-se América e África), era ainda uma novidade. Outro achado foi ter irradiado a narrativa a partir não apenas da figura de um herói, mas também de uma heroína: embora o casal protagonista atue como

se fossem ambos aliados, eles representam forças opostas e estão em dissimulada competição. A apreensão da relação entre Peter e Wendy será variada, conforme o sexo do leitor ou os elos de identificação estabelecidos por este com cada um. Nos anos de 1910, o leitor se encontraria perfeitamente sintonizado com o protótipo de herói que Peter Pan representa — um menino que deseja apenas viver aventuras e se divertir. Também a leitora certamente se reconheceria no papel que Wendy exerce em seu faz de conta, como esposa, mãe e dona de casa em Neverland; para ela, Wendy representaria tudo aquilo que uma futura mocinha do seu tempo deve sonhar ser, enquanto Peter lhes apareceria como um sonho de libertação através do casamento, um modelo de marido e pai a guiá-las por um espaço social imaginário. Como Peter não sabe cumprir esse papel, ela compreende que deve voltar para casa e prosseguir em seu amadurecimento e aprendizado até estar pronta para o homem maduro que virá. Mas mesmo essa constatação não é assim tão simples, limitada a um viés puramente psicopedagógico e ligado a uma perspectiva evolutiva de formação da criança<sup>60</sup>. Graças ao terceiro trunfo, guardado pelo autor para o epílogo, a personagem, mesmo casada e mãe, é capaz de manter contato com Peter Pan, assim como a Sra. Darling (cujo “beijo escondido” somente Peter foi capaz de obter), e assim como, provavelmente, sua filha e sua neta o farão. Wendy preserva e alimenta o espírito da infância dentro de si, em sincronia com seu estado adulto. Para as crianças, sobretudo para as meninas, isso poderia trazer algum conforto, especialmente num período em que estariam prestes a transpor as fronteiras próprias da idade, quando seriam então entregues ao futuro marido, um desconhecido (a infância seria, para elas, o recanto do ser onde homem nenhum poderia exercer seu domínio). Para os adultos de 1910, Wendy afirmaria, por um lado, a necessidade imperativa de crescer, à custa do abandono do paraíso infantil; por outro, ela personificaria o ideal de seu sexo santificado pela maternidade, tornando-se guardiã e transmissora do estado e da memória infantis, graças ao contato renovador com os filhos. Por isso, para esses mesmos adultos, Peter pode afigurar-se encantador, um ser patético e comovente.

Para o leitor contemporâneo, o conflito estabelecido pela obra poderá ganhar outro

---

<sup>60</sup> Segundo Lucia Rabello, “a compreensão da especificidade da infância fica por conta de um ‘débito social e cultural’ que lhe é atribuído frente à tarefa de crescer, e se tornar, eventualmente, *como um adulto*. Frente a esse ‘débito’, interpõem-se as ações educativas e familiares que visam, então, ‘fazer das crianças adultos’, ‘socializá-las’, ‘amadurecê-las’, enfim, operar sobre a infância com o dever de torná-la sempre evanescente, um traço a ser apagado e destruído, um momento, por princípio, transitório.” (RABELLO, 2001: 20.)

sentido, se eu assinalar, como assinala Isabelle Cani<sup>61</sup>, que o espaço social destinado à criança ampliou-se, e que a antiga imagem de inocência e doçura projetada pelo espírito romântico-burguês está sendo abandonada. Centro das atenções e preocupações de toda ordem e em todos os níveis — cultural, social, econômico, político, psíquico, até mesmo tecnológico — a jovem geração contemporânea, fruto de lares fragilizados e destituída de modelos parentais seguros e/ou eficientes, emancipou-se<sup>62</sup> (não somente como classe consumidora, mas também como participante ativa dos processos sociais e econômico-culturais, como dirá Henry Jenkins em *Cultura da convergência*<sup>63</sup>). Perdida a aura angelical, ainda pesam sobre ela, entretanto, as exigências de uma evolução progressiva em direção a um adulto aperfeiçoado. Na pós-modernidade, acrescenta-se o fato de que o próprio adulto em crise volta-se para a juventude como modelo especular ou referencial, não apenas estético, mas como fonte de informação e de conhecimento (sobretudo quando se fala da facilidade aparente com que os jovens usualmente se acercam das novas tecnologias)<sup>64</sup>. O fenômeno é visível na predileção por determinadas formas e produtos inspirados na cultura infantil e juvenil, no desejo de preservar

---

<sup>61</sup> Em sua comparação Peter Pan/Harry Potter, Cani (op. cit.) demonstra como Rowling propõe uma outra visão do adulto sobre o ser infantil, mais à vontade e mais compreensiva sobre a dinâmica obrigatória e necessária do crescimento. Embora Barrie apresente a mesma consciência dessa dinâmica, seu ponto de vista é melancólico, beirando o trágico. Em Barrie, a idealização da infância é sintoma apresentado pelo adulto doente devido ao predomínio da lógica e da razão na organização da sociedade moderna; em Rowling, é a igualdade e a aparente diluição de fronteiras entre o espírito jovem e o maduro que contam (pensemos que bruxos e bruxas, jovens e adultos, lutam juntos na saga da autora, armados de poderes que se equiparam). A nostalgia de um tempo vivido, irreversível, foi trocada pela urgência de viver o aqui e o agora e adultos querem viver a juventude tanto quanto os jovens antecipam experiências que antes lhe eram interdidadas.

<sup>62</sup> Conforme Silvia e Guillermo Obiols: “[...] *la posmodernidad propone la adolescencia como modelo social, y a partir de esto se ‘adolescentiza’ a la sociedad misma.*” [“[...] a pós-modernidade propõe a adolescência como modelo social e, a partir disso, ‘adolescentiza-se’ a sociedade mesma.”] (OBIOLS; OBIOLS, 2008: 77, tradução minha.)] Eu diria que não só a cultura adolescente, mas também a infantil, tem influenciado os padrões estético e socioculturais como um todo. As necessidades e os gostos infantis são levados em consideração na arquitetura (vejam-se os espaços organizados para usufruto infantil no interior dos novos condomínios, *shopping centers*, cinemas e supermercados) e na indústria de entretenimento “para todas as idades” (como o comprovam filmes como *Shrek*, *O estranho mundo de Jack*, *Avatar*, entre outros) e até mesmo no vestuário e acessórios direcionados para o consumidor adulto (desde o *baby-doll*, e incluindo o estilo *lolita* as camisetas *baby-look*). O olhar infantil perpassa inclusive a criação artística contemporânea em sua releitura do *kitsch*. Em todos os lugares, a voz da criança se faz ouvir, ainda que majoritariamente traduzida pelo e quando do interesse do adulto.

<sup>63</sup> JENKINS, 2009.

<sup>64</sup> “[...] *mientras la autoridad paterna se iba desgastando y la materna no alcanzaba para compensarla, los jóvenes ocupaban el lugar vacante avalados por la cultura que los idealizaba. Se les delegaba una autoridad — que no había tenido nunca — basada en la idea de que, por mero hecho de ser jóvenes, sabían lo que debía hacer-se, ya que no habían sido contaminados por la edad. [...] Esos chicos aparecen rodeados de una enorme autoridad social, todo lo que hacen puede ser tomado como modelo por millones de otros.*” [“[...] enquanto a autoridade paterna ia desgastando e a materna não alcançava compensá-la, os jovens ocupavam o lugar vago abalizados pela cultura que os idealizava. Se lhes delegava uma autoridade — que não haviam tido nunca — baseada na ideia de que, pelo fato de serem jovens, sabiam o que fazer, já que não haviam sido contaminados pela idade. [...] Essas crianças aparecem rodeadas de uma enorme autoridade social, tudo o que fazem pode ser tomado como modelo por milhões de outros.”] (OBIOLS, 2006: 96, tradução minha.)]

ao máximo a aparência de juventude, na busca de um compartilhamento de gostos e atitudes e, por fim, inclui até mesmo o esforço em melhor compreender e interagir com suas mentes e seus espíritos — valorizando-os em cada gesto e em cada resposta criativa ou expressiva, sempre procurando, a partir disso, desenvolver uma pedagogia mais competente e aproximativa da criança e dos seus interesses, com o intuito de promovê-las a adultos bem resolvidos. Por mais que se faça, contudo, o abismo temporal, psico-biológico e cultural entre as gerações permanece, assim como as angústias geradas pela consciência da vida como percurso progressivo em direção à morte.

Para a criança leitora da atualidade, se Peter Pan perde em termos de poder de sedução para Harry Potter — o herói que amadurece a cada episódio —, por outro, ele ainda diz desse medo da perda da infância e do não dar conta de crescer. Ele ainda responde ao desejo de fugir do excesso de encargos e de responsabilidades (levo em conta o contexto da infância contemporânea, cujos afazeres e atividades extra e intraescolares podem ser encarados por elas com muita seriedade, independentemente da localidade sociocultural, causando o chamado estresse infantil) e das pressões de uma realidade dominada pelo adulto (as exigências agora são no sentido de lidar com desarranjos e rearranjos familiares, com tarefas acima da sua capacidade, com o aumento de insegurança e de violência nos centros urbanos, etc.). A menina contemporânea poderá se identificar com as primeiras aflorações de sexualidade de Wendy, seu apelo angustiante a Peter para que cresça e amadureça, seu senso de responsabilidade e sua preocupação com a preservação da memória afetiva e com o bem-estar dos outros — perfeito contraponto ao parceiro egoísta, esquivo e fanfarrão a quem, entretanto, ela embalará sempre que for acometido por pesadelos originários do abandono e da solidão. O medo de crescer pode ser mais pronunciado no menino, reflete Cani<sup>65</sup>, daí a predileção dos autores Barrie e Rowling por protagonistas masculinos, para os quais, independente do sentido gerado, a busca heróica adquire crucial importância. Por isso, se, como herói, Peter Pan desagrade ao garoto contemporâneo, será justamente porque, mais do que qualquer outro, ele aponte para algumas fragilidades condicionais da formação de sua identidade sexual. Ao ler o texto literário, todo menino perceberá que a fanfarronice de Peter não passa de puro disfarce para um sentimento mais profundo e visceral, assim como

---

<sup>65</sup> A respeito da relação entre Rowling e à sua personagem, ela diz: “Harry está lá para dar aos próprios meninos a confiança em sua capacidade de crescer. A autora sabe que a tentação masculina de permanecer criança é sempre maior.” (CANI, 2008: 127.) Já a relação de Barrie com Peter Pan aponta para essa mesma tentação sem propor alívio.

perceberá que, no fundo, a personagem tem uma admiração profunda por Wendy e por tudo o que ela representa — algo que dificilmente será admitido. Afinal, ainda hoje, a criança do sexo masculino é muito mais cobrada por seu desempenho social, ela é mais estimulada a competir com colegas e amigos em todas as instâncias<sup>66</sup>.

O mundo deu muitas voltas durante os últimos cem anos; as crianças da classe-média podem agora querer se vestir como adultos, sua agenda pode estar tão preenchida quanto a de um profissional *workaholic*, gerando estresse e angústia, problemas outrora diagnosticados apenas na maturidade; mas seus desejos fundamentais de menina e de menino pouco mudaram nesse ínterim, como também as mutações de seus corpos ainda procedem de forma semelhante, seguindo seu respectivo ritmo biológico e psíquico. Explorar a sexualidade de forma sadia e satisfatória, sair em busca do companheiro(a) ideal, projetar uma vida em família, conquistar ou ser aceito no espaço social são objetivos que permanecem válidos no século XXI. Em relação ao par Peter/Wendy, o que deve ter mudado é o modo como sintonizamos sua leitura: a realidade psíquica e emoafetiva que as personagens nos apontam pode doer mais desde há algumas décadas. Para aquelas que preferem não encarar os complexos significados apresentados pela menina Darling, sempre sobrarão Tinker Bell e a facilidade aparente de ter que dar conta de um sentimento por vez<sup>67</sup>; para os meninos que consideram Peter Pan uma fraude, resta encarar o ameaçador — ou ridículo, conforme a apreensão do leitor — Capitão Hook.

Em todas as instâncias temporais, *Peter Pan e Wendy* adquire sentidos, senão exatamente opostos, no mínimo paralelos, dependendo da idade daquele que da obra se aproxima. Para Barrie, como bem notou Jacqueline Rose, não há ponto de intersecção possível entre o estado adulto e o estado infantil. Mesmo Wendy, ao desejar ardentemente essa possibilidade, compreende que o tempo de convívio com Peter é apenas uma lembrança a ser transmitida como um tesouro de valor inestimável: agora é a vez de Jane, como será, futuramente, a vez de Margareth. Ao invés de tomar isso como um ponto de rejeição à obra

---

<sup>66</sup> Uma abordagem mais detalhada das modificações biológicas e psíquicas masculinas e femininas em fase pubescente, bem como a da formação dos papéis e práticas socioculturais conforme o gênero, é feita no capítulo relativo à análise dos resultados produzidos pela oficina.

<sup>67</sup> Conforme descrito por Barrie: “*Tink was not really bad: or, rather, she was all bad just now, but, on the other hand, sometimes she was all good. Fairies have to be one thing or the other, because being so small they unfortunately have room for one feeling only at a time.*” [“Tink não era totalmente má: ou, melhor, ela estava sendo totalmente má agora, mas, por outro lado, algumas vezes ela era totalmente boa. Fadas tem que ser uma coisa ou outra, porque sendo tão pequenas elas, infelizmente, tem espaço somente para um sentimento de cada vez.”] (BARRIE, 1999: 111, tradução minha.)

ou de desqualificação, como faz Rose, penso que este seja justamente um dos aspectos mais ricos da narrativa, e que pode vir a sensibilizar tanto o leitor infantil quanto o adulto. O momento de passagem da infância para a maturidade faz parte da condição do estar-vivo, é acentuadamente experimentado justamente pela faixa etária a qual o livro é hoje em dia destinado, embora suas manifestações tenham variado, de 1911 para 2011, nos modos de comportamento social: de camisola bordada à mão ou de pijama decorado com personagens da cultura televisiva, usando cartola ou boné, o pubescente, potencial destinatário dessa narrativa em sua versão literária, inicia seu adeus à infância e dá os primeiros passos, inseguros e temerosos, em direção à adolescência, sabendo que o caminho não oferecerá oportunidade de retorno.

Em outras palavras: o amadurecimento é um risco, é uma aposta na vida e se apresenta como um desafio à morte (não é à toa que Peter Pan anseia em vão pela aventura de morrer); ele exige e fornece, ao mesmo tempo, experiência anterior para viver as subsequentes. Isso não quer dizer que o adulto tenha que matar a criança dentro de si, nem que a criança do século XXI seja mais madura do que a do início do século XX. Na verdade, a criança de hoje pode querer ser tão adulta quanto a criança de cem anos atrás, mas esse adulto não passará de uma projeção criada na fantasia e no faz de conta; na idade em que se apresenta um texto literário do porte de *Peter Pan e Wendy*, é possível sobreviver o temor de que a persona do Capitão Hook se torne mesmo uma realidade. Da mesma forma, o medo de envelhecer e morrer, fundamento comum dos estados de melancolia romântica ou de euforia pós-moderna, subjaz em cada tentativa — inútil — do adulto de evitar ou de interromper o andar do tempo. Ambos os sentimentos estão presentes em *Peter Pan*, e eles dificilmente se tornarão obsoletos. Independente das modificações socioculturais ocorridas na estrutura familiar e no comportamento do jovem leitor ao longo dos últimos cem anos, a leitura do livro *Peter Pan e Wendy* pode proporcionar uma experiência ainda válida, mesmo para aqueles que insistirão em preferir *Harry Potter*, algo que pretendo comprovar através da minha amostra.

### **2.3 Convergências midiáticas**

Há ainda outra comparação a ser feita entre os leitores de ontem e os de hoje, que estabelece uma diferença que é a de maior interesse para esse trabalho: a relação entre o livro e o leitor. Em 1911, época em que foi lançada a primeira edição de *Peter Pan e Wendy*, encontramos uma indústria gráfica em pleno desenvolvimento, sobretudo na Inglaterra. Já

então se popularizava a reprodução em cores, e os livros infantis ilustrados tornavam-se objetos cada vez mais sofisticados e acessíveis, em razão da crescente mecanização dos processos de fabrico e de impressão que, ao automatizarem serviços antes manuais, como a reprodução de originais, permitiram uma maior liberdade criativa tanto para ilustradores quanto para os *designers*<sup>68</sup>. Desde o “século XVIII, os pais estavam mais dispostos a dar aos filhos coisas que, além de instruí-los, lhes agradariam”<sup>69</sup>, diz Alan Powers, em seu livro *Era uma vez uma capa*. O livro era uma dessas coisas, ganhar um livro era bastante significativo<sup>70</sup>, e uma rica edição ilustrada em cores era vista como um presente precioso. Por isso o esforço editorial em produzir uma versão literária de *Peter Pan*: é preciso pensar que o sucesso da peça junto ao público infantil motivou, sem dúvida, a sua exploração comercial pelo setor livreiro, primeiramente em versões adaptativas, até adquirir forma autônoma pelas mãos de seu autor original<sup>71</sup>. Veremos o fenômeno se repetir com maior amplitude a partir da década de 50, quando a Disney lança o desenho animado, e, desde então, a própria empresa tem produzido ou autorizado a reprodução da história e da iconografia dos personagens em inúmeras versões ou narrativas metalépticas (ou intertextuais) impressas — quadrinhos ou textos literários<sup>72</sup> —, sem contar produtos midiáticos audiovisuais (das edições acompanhadas de discos compactos em vinil, passando pelas fitas cassetes, vídeo, até chegar ao DVD e aos atuais aplicativos para *tablets*), além de acessórios decorativos.

---

<sup>68</sup> Conforme Rafael Cardoso (CARDOSO, 2006: 161).

<sup>69</sup> POWERS, 2008: 11.

<sup>70</sup> “Segundo o *Larousse du XIXe siècle*, se os presentes para crianças seguem os caprichos da moda, a tendência mais recente é cultural: ‘Os livros bons e bonitos tendem aos poucos a substituir as dispendiosas inutilidades nessa solenidade de 1º de janeiro’. É preciso dar os descontos pelo entusiasmo do *Larousse* pela pedagogia e pelo progresso, mas é verdade que os jornais, ao longo de todo o século, aconselham que se dêem livros e fornecem sugestões bibliográficas [...]” (PERROT. In: ARIÈS; DUBY, v. 4, 2009: 204.)

<sup>71</sup> No período em que Barrie publica sua versão literária, era “recente o considerável avanço de uma literatura destinada à infância burguesa [...]” (CORBIN. In: ARIÈS; DUBY, v. 4, 2009: 459.) Essa literatura, aliada ao desenvolvimento das artes gráficas e das tecnologias cada vez mais sofisticadas de impressão, que tornavam o produto editorial menos sisudo, soube rapidamente desprender-se de suas intenções puramente edificantes, que objetivavam “apoiar a supremacia social em uma primazia moral” (Idem, *ibidem*.), para se tornar fonte de prazer lúdico e de entretenimento, como o comprovam muitas das melhores edições da época.

<sup>72</sup> “Na década de 40, [Adolfo] Bloch imprimia revistas infantis para a Rio Gráfica e a Brasil América. [...] Um dia Adolfo Bloch recebeu a visita de outro imigrante atraído pelo mercado editorial brasileiro. Era Victor Civita, um ítalo-americano que viera de Nova York com um contrato para lançar no Brasil as revistas de Walt Disney.” (CAMARGO, 2003: 115.) O lançamento de revistas em quadrinhos e das histórias adaptadas pela Disney em formato livro, entre outros produtos licenciados, contribuíram enormemente com a penetração dos personagens e de sua configuração no imaginário infantil. De *Branca de Neve* à nova *Rapunzel* do filme *Enrolados*, ficou difícil dissociar o conto de fadas, seja ele dos Grimm, de Perrault ou de Andersen, da concepção Disney. Isso não será diferente com *Peter Pan* e veremos, no capítulo sobre a oficina na Escola Tietbohl, como a disseminação dessa concepção se mostra influente nas artes criadas pelas crianças participantes da amostra.

Mencionei, através de Jacqueline Rose, que a versão literária *Peter Pan e Wendy* pode ter causado estranhamento ao público leitor da época, devido à instabilidade e às digressões da voz narrativa; mesmo assim, não se pode dizer que ela tenha se constituído num fracasso, como comprova o seu percurso editorial. A criança não via repetir ali a mesma dinâmica do teatro, mas se deparava com um discurso cujo efeito complexo a embalagem gráfica procurava compensar, sempre composta de ilustrações primorosas. Tenho a impressão de que, de lá para cá, pouco se alterou nesse sentido; se o primeiro contato da criança contemporânea for com o filme ou o desenho animado, cujas linguagens versativas se mostram bem mais acessíveis, ela igualmente sentirá o mesmo estranhamento em relação ao texto integral, com o agravante da distância histórica e cultural. O que acabo de dizer pode ser especialmente significativo no caso da criança brasileira, e mais ainda em relação às crianças cuja experiência registrei<sup>73</sup>.

No Brasil, onde a indústria gráfica custou um pouco mais a evoluir — e nunca é demais citar o importante papel exercido por Monteiro Lobato<sup>74</sup> nessa evolução, quando editor da Revista do Brasil —, as influências provinham, em grande parte, do repertório literário editado em Portugal e na França. O mercado editorial e gráfico brasileiro só tomou realmente corpo na virada do século XX<sup>75</sup>. Nesse contexto, o texto integral *Peter Pan e Wendy* se tornaria difundido tardiamente, mais de setenta anos depois — conforme relatei —, já na década de oitenta, período em que o produto literário infantil ou juvenil se afirma como um bom negócio editorial<sup>76</sup>. A Editora Hemus, responsável por essa primeira tradução, possivelmente aproveitou a oportunidade em que o herói ressurgiu nos meios de comunicação, quando o seu nome é adotado para designar os sintomas da famosa Síndrome de Peter Pan,

---

<sup>73</sup> Na amostra que será apresentada com maiores detalhes no 4º capítulo, o filme de Hogan é citado como primeiro contato pela maioria das crianças; apenas uma havia assistido à versão da Disney, apesar de esta última exercer grande influência na concepção gráfica dos personagens realizadas por elas, como já disse em nota anterior.

<sup>74</sup> A influência de Lobato não se deu apenas no rompimento do padrão das capas puramente tipográficas, conforme já citei no capítulo anterior, mas também nas melhorias técnicas implantadas na indústria gráfica. (CARDOSO, 2006:165.)

<sup>75</sup> Atribui-se o desenvolvimento da indústria gráfica e do mercado editorial entre 1900 e 1930 à importação de máquinas, à implantação de fábricas de papel, à multiplicação de periódicos e revistas ilustradas que possibilitaram não apenas o fortalecimento das editoras nacionais, mas o desenvolvimento de um *design* criativo e remunerado, estimulando, por extensão, a produção de livros. (CARDOSO, 2006: 176-177.)

<sup>76</sup> CAMARGO, 2003 e HALLEWELL, 2005. Hallewell destaca o contraste entre o mercado em ascensão do livro infanto-juvenil e o do livro adulto, um produto que sofria as variações da economia brasileira da época (HALLEWELL, 2005: 727-746.).



divulgada pelo psicólogo Dan Kiley em obra publicada em 1984<sup>77</sup>.

Antes de me voltar às edições brasileiras, penso ser oportuno apresentar a estréia da obra em sua primeira edição inglesa, publicada pela Hodder and Stoughton em 1911, para que se possa ter uma ideia do ponto de vista editorial da época em que foi lançada. Ela consistia num livro *in-octavo*<sup>78</sup>, de 267 páginas, encadernadas em capa dura recoberta de linho verde decorado em filigrana dourada que incluía, além do título e do nome do autor, ilustrações delicadas e laboriosas, representando, entre uma moldura de fadas, velas e ornamentos vegetais, Peter Pan com sua flauta, as sereias e o Crocodilo; na lombada, repete-se o título e nomes do autor e da editora, mais uma ilustração do Capitão Hook [Fig 11]. As onze ilustrações em preto e branco, elaboradas por Francis Donkin Bedford<sup>79</sup>, foram reproduzidas a partir de matriz xilográfica (processo de gravação comum na época). No frontispício [Fig 12], ladeado pelas soberbas figuras da Princesa Tiger Lily e do Capitão Hook e, mais abaixo, das sereias, surge uma configuração deliciosa da família Darling, em que as crianças se agitam ao redor dos pais que tentam acalmá-las, enquanto Nana aguarda no centro da composição, olhando tranquilamente para o leitor. As artes configuradas por Bedford se oferecem como recurso para compreender a visão da obra na época, ao direcioná-las para leitores infantis: assim, se no frontispício o foco é a família Darling, cuja ordem é plasticamente ameaçada pelas figuras gigantescas da princesa índia, do chefe dos piratas e das sereias que excitam as crianças, constrangendo os pais, Peter Pan será o centro de atenção das artes do miolo [Fig 13]. Bedford é brilhante ao explorar os efeitos dramáticos de volumes, luzes e sombras propiciados pela xilogravura. Suas configurações são realistas e ricas em detalhes, privilegiando a paisagem exótica (bem ao gosto de um público fascinado pelos mistérios do mundo além-europeu) e os elementos atuantes (piratas, índios) que ele pretende destacar.

Feita essa rápida apresentação, passemos às edições brasileiras<sup>80</sup>, começando pela Hemus. A edição<sup>81</sup> trai certa insegurança em termos de destinação da obra inglesa, aparentemente pela busca de um público juvenil, como sugere o projeto gráfico em preto e

---

<sup>77</sup> KYNLEY, Dan. *Síndrome de Peter Pan*. São Paulo: Melhoramentos, 1984.

<sup>78</sup> Folha de papel industrial dobrada três vezes, formando cadernos de 8 folhas, ou 16 páginas.

<sup>79</sup> Arquiteto, pintor e ilustrador inglês (1864-1954).

<sup>80</sup> Vou me referir apenas às edições de texto integral e ilustradas.

<sup>81</sup> A avaliação dessa edição e das demais pode ser encontrada em maiores detalhes no artigo *Transsignificações híbridas e teorias da recepção: interferências gráfico-visuais e tradutivas na trajetória editorial da obra Peter Pan no Brasil* (MASTROBERTI, 2008).

branco, as fontes pequenas e a capa, onde Peter Pan é destacado como um jovem adulto, forte — um guerreiro selvagem [Fig 14]. A imagem é de autoria desconhecida e estilisticamente contraditória em relação ao traço sensível e elaborado das ilustrações internas, mais condizentes com um leitor infantil, [Fig 15], feitas a partir de uma edição americana ilustrada por Trina Schardt Hyman (Atheneum, 1980), que incluía pranchas a cores aqui reproduzidas em tons de cinza. A tradução contém alguns equívocos como, por exemplo, na passagem em que o autor apresenta Liza, a empregada dos Darling. Van Acker a descreve da seguinte forma: “Que figurinha ela era, vestindo sua saia comprida e sua touca de criada! E isto apesar de ter jurado, quando ficou *noiva*, que nunca mais se comportaria como criança!” (VAN ACKER, 1985: 14. Grifo meu.). A frase original — “*Such a midget she looked in her long skirt and maid’s cap, though she had sworn, when **engaged**, that she would never see ten again*” (BARRIE, 1999: 72. Grifo meu) — foi traduzida corretamente apenas por Hildegard Feist para a edição da Companhia das Letras: “Ela parecia uma anãzinha, com aquela saia comprida e aquela touca de arrumadeira, ou então era criança mesmo, embora tivesse jurado, ao ser **contratada**, que tinha passado dos dez fazia muito tempo.” (FEIST, 1999: 11 e 12. Grifo meu)<sup>82</sup>. Sem revisão, a edição da Hemus está novamente disponível, com modificação apenas na contracapa, que inclui agora um texto de apresentação<sup>83</sup>, dados biográficos do autor e sua obra. Essa edição, cuja capa não possui orelhas, ainda acrescenta, logo abaixo, em fontes de tamanho maior: “Ilustrado, completo e não adaptado”, mostrando interesse em captar o interesse do leitor mais experiente.

Em 1992, a editora FTD, através do selo Quinteto, publicou a tradução de Ana Maria

---

<sup>82</sup> Mesmo a tradução de Ana Maria Machado não está de todo correta, pois ela aumenta a idade de Liza de dez para vinte anos, certamente para não ferir o senso contemporâneo, que não admitiria uma criança trabalhando como criada em casa burguesa: “Ela parecia uma anãzinha, bem pequena, de saia comprida e touca, mas quando a contrataram tinha jurado que tinha mais de *vinte* anos.” (MACHADO, 1992: 12 e MACHADO, 2006: 13, grifo meu). “Ao se ler o texto de Barrie no original, percebemos claramente o tom irônico da voz narrativa ao denunciar a personagem: Liza é uma criança que finge ter mais de *dez anos* para poder trabalhar — caso nada incomum na Inglaterra da época —; entretanto, ela acaba parecendo, em seus trajes de adulta, nada mais, nada menos, do que uma *anã* — um ser bizarro, acrescentando um dado semântico coerente ao tema geral da obra, que trata justamente da criança que deseja (e finge) exercer o papel de adulto e do adulto que deseja tornar-se (ou ser) uma eterna criança.” (MASTROBERTI, 2008: 5, grifos da citação.) Essa personagem parece traduzir a imagem crítica que o autor fazia de si mesmo: era um homem de estatura muito baixa, medindo em torno 1,50 metros.

<sup>83</sup> “Todas as crianças crescem, com uma única exceção: *Peter Pan*. O menino preferiu morar entre as fadas e se divertir para sempre. Ele é capitão dos meninos perdidos da Terra do Nunca, aquela ilha que você já deve conhecer de seus sonhos, sempre cheia de índios e piratas, sereias e aventuras de toda espécie. É para lá que ele quer levar Wendy, uma menina que sabe contar histórias, e ensinar-lhe a voar com o pó mágico das fadas através da barreira entre realidade e a terra dos sonhos.” (*Peter Pan*/ Hemus. Contracapa, s.d.)

Machado, assumindo o texto de Barrie como literatura infanto-juvenil, dentro do gênero aventura e fantasia [Fig 16]. A concepção gráfica é do brasileiro Walter Ono, que também criou as ilustrações, enfatizando os aspectos mais facilmente reconhecidos na obra de Barrie. Ono acrescenta, porém, um toque de irreverência e humor, igualmente convergentes com a voz narrativa do texto original. O estilo das artes [Fig 17] (em preto e branco, cujo traço fino e fluido, redondo e beirando a caricatura, delimita formas lúdicas e lisérgicas) e o projeto gráfico [Fig 18] (já influenciado pela tecnologia digital, permitindo maior integração e informalidade entre os discursos gráfico-visuais e verbais) alinham-se à tradução adaptativa<sup>84</sup> da escritora brasileira. Contudo, Machado sobrepõe sua voz à de Barrie, traindo com o seu estilo peculiar a escrita do autor original, ao atualizá-la para o contexto local, além de atenuar o sentido de algumas passagens mais ásperas e amargas do texto<sup>85</sup>. Embora tanto a tradução quanto a composição gráfico-visual do livro demonstrem prioridade para o público infantil<sup>86</sup>, essa edição recomenda a obra como uma leitura para todas as idades

Sete anos depois, a Companhia das Letras publicaria a primeira tradução digna da obra, incluindo a personagem Wendy no título. Sem fazer concessões, Hildegard Feist soube preservar as nuances da voz narrativa original, tendo ao seu lado um discurso visual competente, embora talvez demasiado infantil, de autoria de Michael Foreman, reproduzido a partir de uma edição americana (Pavilion, 1999). A capa [Fig 19] prefere destacar a residência dos Darling em atmosfera noturna e onírica e apresenta, em tamanho reduzido, seus jovens

---

<sup>84</sup> **Tradução adaptativa**, porque a autora não apenas justapõe seu estilo ao de Barrie, mas também porque suaviza alguns aspectos amargos e irônicos do texto original.

<sup>85</sup> A análise dessa tradução é detalhada em minha dissertação. Além de, entre outras ações, minimizar o efeito ameaçador da presença de Peter em algumas passagens, ela altera o sentido da expressão final do texto, que sintetiza a visão de mundo do autor com respeito às relações entre o ser adulto e o infantil: “...*so long as children are gay and innocent and hearthless.*” (BARRIE, 1999: 226.) Na tradução de Maria Antônia Van Acker para a Hemus, temos: “... enquanto as crianças forem alegres, inocentes e desalmadas.” Hildegard Feist mantém seu precioso sentido para a Companhia das Letras: “...enquanto as crianças forem alegres, inocentes e sem coração.” A tradução de Ana Maria Machado, porém, adapta-a para: “Enquanto as crianças forem alegres, inocentes e de coração leve.” Segundo ela mesma, essa escolha derivou-se de uma “absoluta falta de coragem de ser fiel ao original”. Justificando-se em nota incluída na edição da Quinteto, mas omitida na reedição pela Salamandra, como veremos, completa: “O autor foi admiravelmente forte e corajoso. Eu não. Mas tenho a obrigação de avisar o público. A última palavra do livro não é literal. [...]. Eu é que atenuei!” (MACHADO, 1992: 206).

<sup>86</sup> “Pela primeira vez no Brasil [*note-se que a edição da Hemus é desconsiderada*], sai em livro a tradução integral de *Peter Pan*, de James Barrie. Uma caixa de surpresas literárias, com presentes para todo mundo. De todas as idades. Índios, piratas, parques, sereias, feras, vôos ao luar, explosões, fadas, pó mágico, crianças, ilha, cachorro, lutas de espada, casinha de bonecas, floresta, palhaçadas, beijos, crocodilo, o que o leitor quiser. Sobretudo, uma história irresistível, muito bem contada, e cheia de coisas que o filme não podia mostrar. Porque não são de serem mostradas, mas de serem descobertas. Está tudo lá dentro, na ilha mágica que chega mais perto dos viajantes que ela escolhe. Esperando. Por quem embarcar na viagem de entrar na história. Pelas mãos de Peter Pan, o do sorriso de eternos dentes de leite.” (*Peter Pan, o livro*. Contracapa: 1992.)

moradores que saem pela janela com o Eterno Menino, aspecto pouco explorado nas ambiências gráficas da obra de Barrie feitas no Brasil até então, tornando esse o momento crucial, onde se rompe a fronteira entre a realidade e a fantasia, entre o tempo e o não tempo, o mundo adulto e o faz de conta infante. O miolo [Fig 20] é composto com tipografia de pontuação pequena<sup>87</sup>, porém em entrelinhas bem-espaciaadas, visando tornar a leitura agradável. As ilustrações de Foreman são reproduzidas em quatro cores, tal como no projeto original, e repetem a atmosfera de sonho noturno proposta pela capa, em tons líquidos, predominantemente azulados (tendendo para matizes frios), que privilegiam as ambiências, como em Bedford, em detrimento da forma das personagens. Também é para proporcionar conforto à leitura que o papel, uma preferência contemporânea frequente nas publicações mais sofisticadas, possui um tom ligeiramente amarelado: sua função é diminuir a reflexão da luz e os contrastes excessivos entre o preto e o branco<sup>88</sup>. Esse tipo de papel (pólen), pouco poroso, permite também uma excelente qualidade de impressão, outra preocupação que se evidencia nas publicações de livros brasileiros infantis e juvenis a partir da década de 90. Coerente com as intenções da capa, o título e o texto de apresentação<sup>89</sup> indiciam Wendy como coprotagonista da história, figura imprescindível, contraponto à entidade panteísta Peter Pan.

Finalmente, decorrendo outros sete anos, teremos, em 2006, a mais recente edição, publicada pela Editora Moderna sob o Selo Salamandra. Uma vez que esta foi objeto de estudo em minha dissertação<sup>90</sup> e selecionada para aplicação da Oficina, cujos resultados constituem o *corpus* de análise desta tese, detenho-me um pouco mais sobre ela. Temos aqui uma adaptação gráfica a partir de uma matriz estrangeira (Santillana, 2006), que incorpora ilustrações do espanhol Fernando Vicente. O título volta a suprimir o nome de Wendy e a priorizar os aspectos de aventura e fantasia da narrativa, destacando o herói, apresentado na capa [Fig 21] na figura de um menino de feições naturalistas (sem as características que o configuram como um ser panteísta, portanto), cuja arte é executada em tons luminosos e

---

<sup>87</sup> Digo *pequena* em relação à pontuação normalmente utilizada para as manchas de texto em publicações infantis e juvenis.

<sup>88</sup> A nova edição não apresenta o mesmo papel.

<sup>89</sup> “Esta é a verdadeira história de Peter Pan, o menino que fica furioso com a simples ideia de crescer. É também a verdadeira história de Wendy, uma menina que adora brincar de ser adulta. A melhor parte da história é esta: na Terra do Nunca, eles fazem tudo o que querem. *Peter Pan e Wendy* é um dos grandes clássicos da infância. Seu narrador parece um senhor que, rodeado de crianças, tem um prazer imenso em levá-las para o reino da fantasia, em lhes contar mil detalhezinhos, em fazê-las esperar ansiosamente pelo que vai acontecer e em devolvê-las ao mundo real certas de que nunca se esquecerão dos meninos perdidos, de Sininho, do Capitão Gancho, de Wendy e daquele outro menino feliz chamado Peter Pan.” (*Peter Pan e Wendy*. Contracapa:1999.)

<sup>90</sup> O que se segue será, portanto, um resumo daquilo que foi discorrido no trabalho anterior.

vibrantes. Sua tez é caucasiana e sua expressão, esperta; ele é acompanhado unicamente de uma escura fada Tinker Bell, tendo ao fundo, parcialmente encoberto por uma textura de envelhecimento em tons de verde (complementando o matiz vermelho-alaranjado do cabelo do menino), o navio pirata. Observa-se também a aplicação de verniz em algumas áreas selecionadas, ressaltando o título em vermelho na capa e na lombada. Internamente, o projeto gráfico, caprichoso, inclui uma falsa-guarda [Fig 22], onde se reproduz o mapa imaginário de Neverland, reforçando assim a ideia de aventura em lugares exóticos e fantásticos. A tipografia [Fig 23] faz uso de fontes de fantasia, utilizadas nas capitulares e títulos [Fig 24], que climatizam toda a diagramação dentro do mesmo espírito através desse recurso sutil. As manchas de texto, compostas de fontes médias e bem alinhadas, são intercaladas por poucas ilustrações — nove apenas —, reproduzidas em quatro cores a partir de artes realizadas em técnica de pintura-empaste (acrílica, guache ou óleo). Por serem poucas, realçam a sintaxe desequilibrada (elas se acumulam da metade em diante do livro), em páginas avulsas encartadas, ligeiramente mais grossas e impressas apenas no anverso, priorizando os eventos ocorridos em Neverland [Fig 25]. O ilustrador optou por utilizar um ponto de vista objetivo, limitando-se a apresentar os elementos e personagens da narrativa em composições majoritariamente estáticas, evitando introduzi-los numa dimensão espaço-temporal. Tal impressão é reforçada pelo acabamento esboroadado da tinta, que evita o **sangramento**<sup>91</sup> em algumas figuras ou partes delas, deixando vazios em volta, o que confere a elas o aspecto de vinhetas, embora dimensionadas para a página inteira. Trata-se de uma voz plana, principalmente quando contrastada à voz verbal tridimensional traduzida por Ana Maria Machado<sup>92</sup>. Além disso, elas silenciam visualmente sobre quase todas as passagens em que aparecem as personagens da família Darling e não apresentam os índios, nem os demais piratas, representando-os apenas por uma configuração do busto do Capitão Hook. Essas artes, influenciadas pela iconografia da Disney, e aproximadas à charge, evidenciam uma leitura apressada e superficial do texto literário, comportando-se como um mero adereço, perfeitamente dispensável. A presença visual quase nula de Wendy<sup>93</sup> e a omissão visual de ações importantes — as ilustrações da luta entre Peter Pan e o Capitão Hook [Fig 26] e do

---

<sup>91</sup> Chama-se **ilustração sangrada** quando a mancha impressa preenche toda a página, sem deixar margens.

<sup>92</sup> Essa tradução é uma reedição da publicada pela Quinteto/FTD; contudo, foram extirpadas as justificativas da autora para as escolhas de tradução, bem como seu texto de apresentação à obra.

<sup>93</sup> Não só de Wendy, mas das demais personagens femininas. Como Sininho e o grupo de sereias, elas estão configuradas em formas pouco definidas; Sininho, em tons sombreados (contradizendo sua descrição verbal), cumpre uma função meramente decorativa, não passando de uma vinheta extradiagética.

último encontro entre o herói e a mulher adulta são as únicas portadoras de certa carga dramática — deverão incomodar o leitor, que espera mais de um livro que se diz ilustrado. Saliento ainda outros problemas significativos nas ilustrações: a ambiguidade da personagem feminina na ilustração final [Fig 27] — pois não se sabe ao certo quais das mulheres Darling ela representa; a solução formal para o olhar das personagens — sempre resguardado, voltado para baixo ou mesmo fechado —, alienando-as umas em relação às outras e ao leitor; por fim, a configuração equivocada do esconderijo de Peter Pan [Fig 28]. O esconderijo é, de acordo com o texto original, uma espécie de caverna subterrânea, à qual as crianças tinham acesso por uma abertura no tronco de uma árvore, em que cada uma tinha a sua própria árvore de acesso, diferente do configurado na ilustração. Na contracapa, a reedição da tradução de Ana Maria Machado é apresentada<sup>94</sup> de modo a categorizar a obra como um conto de aventura e fantasia, e o nome do ilustrador é fornecido sem nenhum dado adicional (fato comum às demais edições). A primeira orelha, além de oferecer um recorte da narrativa, reitera a informação sobre o gênero. Na segunda, temos os dados biográficos do autor e da tradutora.

As quatro edições brasileiras de *Peter Pan e Wendy*, produzidas em menos de vinte anos, e diversas em estilo, têm alguns pontos em comum. Primeiro, mesmo quando se apropriam de matrizes ou de artes estrangeiras, percebe-se nelas uma falta de familiaridade com a narrativa, como se não soubessem exatamente qual o seu lugar — ora arriscam-se em traduções mais adaptativas, de modo a facilitar a aproximação do leitor infantil (embora a contracapa da edição Quinteto/FTD saliente o potencial da obra para captar leitores de todas as idades), ora procuram ser o mais fiéis possível ao original, abrindo a possibilidade de interesse do leitor adulto (ainda que na contracapa da Companhia das Letras, o texto de apresentação deseje induzir o contrário). Em segundo lugar, a interação gráfico-cultural com a obra permanece tímida, quando se constata apenas uma **protoleitura**<sup>95</sup> totalmente brasileira. Finalmente, o último ponto em comum entre elas está em que o leitor potencial da obra afigura-se nebuloso para o sistema editorial. Ele é compreendido como mais juvenil na Hemus, assume um perfil infanto-juvenil na FTD, parece ambíguo na Companhia das Letras,

---

<sup>94</sup> Conforme texto de contracapa para essa edição: “Estranhas folhas de árvore no chão do quarto das crianças, um menino vestido de folhas e de limo, que aparece subitamente... Bem que a intuição da senhora Darling lhe dizia que algo estava para acontecer. Logo seus filhos estariam envolvidos numa incrível viagem à Terra do Nunca, onde os adultos não entram e de onde muitas crianças não voltam jamais! Nenhum pirata será tão cruel, nenhuma sereia tão sedutora, nenhuma aventura tão emocionante como aqui, onde tudo começou! O maior clássico de todos os tempos, em versão integral, traduzida por Ana Maria Machado. Ilustrações de Fernando Vicente.” (*Peter Pan*, contracapa: 2006.)

<sup>95</sup> Quanto à definição de **protoleitura**, ver capítulo 1, nota 5.

em que pesem os dados paratextuais ali incluídos, para retornar, no selo Salamandra, aos limites da faixa etária localizada entre a infância e a adolescência<sup>96</sup>. Do período em que foram lançadas até o momento, observa-se um mercado editorial brasileiro já solidificado e voltado com força para a produção de livros especialmente direcionados ao leitor pubescente<sup>97</sup>. Esse destinatário é previsto como competente para realizar “operações intelectuais abstratas”, capaz não só de “interpretar os dados fornecidos pelo texto, como também se posicionar diante deles, organizando seus referenciais éticos e morais.”<sup>98</sup>. O leitor acima projetado teria ainda, segundo a mesma fonte, uma predileção maior por livros de aventura.

As características apresentadas por cada edição adquirem outro relevo quando se leva em consideração os horizontes culturais do corpo receptivo previsto para essa narrativa, ou seja, um jovem pubescente em provável contato, desde a primeira infância, com outras versões midiático-narrativas de *Peter Pan*, versões essas com as quais as publicações impressas serão comparadas. Nesse sentido, não é possível avaliar um verdadeiro comportamento receptivo, se não se tiver em vista o leitor imerso nessa rede plurimidiática. Já em entrevistas registradas no livro *Cultura escrita, literatura e história*, Roger Chartier reiterava a necessidade de uma abordagem de estudos receptivo-literários que contextualizasse o texto não só em relação à mídia que a substancia, mas também em relação a outras mídias de veiculação. “Todos estes elementos”, diz ele, “materiais, corporais ou físicos, pertencem ao processo de produção de sentido, [...]”<sup>99</sup>. Tal modo de conceber o estudo da literatura implica em compreender, afinal, que o leitor também não é uma idealidade, mas deve ser igualmente trazido para dentro de um contexto concreto de leitura:

Qualquer leitor pertence a uma comunidade de interpretação e se define em relação às capacidades de leitura; [...]. Pode-se dizer, de maneira um pouco simplista, que se deve levar em consideração a materialidade do texto e a corporeidade do leitor, mas

---

<sup>96</sup> Na Hemus, a ficha catalográfica não indica o gênero; as demais a situam como literatura infanto-juvenil.

<sup>97</sup> O interesse efetivo pelo público leitor infanto-juvenil e pelo investimento de uma massiva produção editorial que incluía não apenas a tradução de títulos, mas também o investimento de autores brasileiros consagrados na produção de textos para essa faixa etária, já vinha desde muito cedo, em virtude do vínculo com a escola; contudo, o grande *boom* ocorreu a partir da década de 80, por iniciativa de editoras como a Ática e da campanha institucional *Ciranda do Livro*, responsável pela seleção e distribuição de livros infantis e juvenis e pela implementação de bibliotecas por todo o país. (CAMARGO, 2003.) A classificação da literatura em determinadas faixas etárias sofisticou-se a partir da década de noventa, ao incluir categorias como *juvenil* ou *juvenil-adulto*, ou ao optar pela divisão em níveis de capacidade psico-cognitiva, como, por exemplo, faz a Editora DCL: *pré-leitor, leitor iniciante, leitores em processo, leitor fluente, leitor crítico e leitor jovem*. (EDITORA DCL. Site. Disponível em: <http://www.editoradcl.com.br/>. Data de acesso: 10 de agosto de 2009.) Esse modo de categorizar a literatura infantil e juvenil será discutido a seguir.

<sup>98</sup> AGUIAR et al., 2007: 138.

<sup>99</sup> CHARTIER, 2001:30.

não só como uma corporeidade física (porque ler é fazer gestos), mas também como uma corporeidade social culturalmente construída. (CHARTIER. 2001:31-32.)

À medida que escrevo esse trabalho e insiro nele minhas reflexões, asseguro-me de que não é possível tratar de uma obra literária sem lançar olhos sobre o objeto editorial — o livro que a substancializa — e sobre os demais referenciais midiáticos e semióticos com os quais ele contrasta. Assim, refletir sobre os processos e o histórico de leitura de *Peter Pan e Wendy* ontem e hoje, estudar sua estrutura literário-narrativa, contextualizar o fenômeno receptivo em local brasileiro, gaúcho e porto-alegrense, do interior de uma escola pública e a partir da mediação via oficina criativa, implica trazer à tona informações e contextos não só com referência ao texto literário propriamente dito, mas com as demais versões midiáticas de veiculação do seu universo como um todo. Ao tratar da obra tendo por foco uma amostra receptiva da edição *PeterPan/Salamandra* recolhida empiricamente, é preciso levar em consideração cada corpo leitor em sua integração — e convergência — não apenas com o objeto-livro em questão, mas com as possíveis contribuições que formaram cada imaginário e que conformam cada expectativa sobreposta ao objeto apresentado.

Já no início do século XX, *Peter Pan* se comportava como um fenômeno cultural antecipatório à contemporaneidade: a peça pedia não um espectador passivo, mas sua participação ativa; e a obra literária, concebida para além das fronteiras de gênero, ultrapassa os limites da própria diegese, estimulando, da mesma forma, uma maior interação por parte do leitor, ao proporcionar a imersão num universo em contínua expansão. Tal fenômeno, que até há pouco tempo escapava à nossa reflexão, pode hoje ser esclarecido em virtude da proliferação das mais diversas mídias, que demandam um novo tipo de receptor, ele próprio um ser dinâmico, interferente direto e participativo no discurso. Roger Chartier já havia se referido, ao discutir os temas relativos à cultura do livro, ao seu inexorável contraste com a cultura digital. Contudo, a comparação *verbo impresso versus verbo digital* — útil para localizar o códice, comportamentos de leitura e de produção da escrita na sociedade contemporânea — me parece insuficiente para esse trabalho, dado que o texto verbal, os sinais gráficos que o substanciam e que transferem seus significados ao leitor permanecem fundamentalmente os mesmos. Ou seja, ler *Peter Pan e Wendy* num suporte impresso ou num



suporte eletrônico<sup>100</sup> faria pouca diferença em termos de processos cognitivos (as alterações se dariam mais nos hábitos sociocomportamentais, além de variações nas preferências particulares e de possibilidades de acesso a um ou outro, por exemplo). Ao avaliar o comportamento do texto literário *Peter Pan e Wendy*, é preciso recorrer a toda uma gama de atualizações semióticas, igualmente compositivas da obra e do universo que ela apresenta. É preciso analisar o objeto-livro que a substancia em relação ao que Henry Jenkins<sup>101</sup> define como **narrativa transmidiática**<sup>102</sup>:

A narrativa transmidiática refere-se a uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias [...]. A narrativa transmidiática é a arte da criação de um universo. [...] os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo pedaços da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com as de outros fãs, em grupos de discussão *on-line*, e colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência de entretenimento mais rica. (JENKINS. 2009:47.)

Essa nova estética, tal como apregoa Jenkins, não é algo novo, mas assume um papel primordial dentro do que o autor denomina **cultura de convergência**:

Por convergência refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. (Idem. Ibidem:27.)

Na sua visão, uma narrativa já não se comporta como uma história linear e descendente em direção a um receptor passivo, mas se esparge em diversas manifestações, fazendo convergir sobre ela todos os suportes tecnológicos disponíveis. Esse comportamento requer uma interação dinâmica e retroativa com um universo gerado pela totalidade de

---

<sup>100</sup> Ressaltando que, até o momento, o texto literário completo está disponível em versão eletrônica (para e-books ou para download gratuito na internet) somente na língua original. Em sua versão eletrônica, ele aparece no site do Projeto Gutenberg (<http://www.gutenberg.org/ebooks/16>) em formatos diversos, do universal *html* às versões em EPUB ou Kindle, todas gratuitas. Outras versões eletrônicas de textos gráficos ou orais (audiobooks) também se encontram à venda em sites como Amazon e outros, sempre em inglês. A depender do formato, a leitura do texto pode ser realizada com auxílio de uma barra de rolagem, cliques de mouse em hyperlinks, ou “folheando” as páginas com a ponta dos dedos em telas *touchscreen*. Esta última interface é a que mais se aproxima do formato do livro impresso tradicional. Também encontramos uma versão ilustrada por Gwynedd M. Hudson (1931) como um aplicativo (*app*), editada pela inglesa North Parade (à venda na Apple Store), cujo *design* e programação proporcionam uma dinâmica diferenciada de leitura, através da animação de figuras, inclusão de jogos e opção de áudio. Se, por um lado, a maioria dos formatos prossegue oferecendo uma experiência de leitura similar a do texto impresso, por outro, em virtude da rapidez com que se estão desenvolvendo essas tecnologias (sobretudo com referência aos *tablets*), tudo indica que logo seremos testemunhas de uma hibridização maior entre interfaces, em que livro, jogo e animação gráfica se integram, compondo uma mesma edição.

<sup>101</sup> JENKINS, 2009.

<sup>102</sup> O termo **transmidiático** adotado por Jenkins, já foi discriminado na introdução desse trabalho; ele é mais coerente com o conceito de mídia escolhido por mim do que **intermidiático**, proposto por Claus Clüver, sobre o qual também já discorri: de fato, uma mesma narrativa ou poética pode ser substanciada e veicular-se em vários *media*, sem perda de sua identidade enquanto obra.

discursos, por sua vez produzidos não apenas pela convergência de um mercado **plurimidiático**<sup>103</sup>, mas pela inclusão da inteligência e da participação coletivas dos seus receptores/interagentes, sujeitos que, por sua vez, também devem ser compreendidos em sua molecularidade, mutáveis em seus devires, em suas subjetividades intercambiáveis, transitivos e transitáveis no incorporar ou compartilhar linguagens, interfaces e suas mídias<sup>104</sup>.

Cada edição ou versão da narrativa *Peter Pan* no Brasil, tenha ela esse título ou não, comporta-se como um fenômeno aditivo em relação à sua totalidade narrativa, (re)composta e (re)apresentada em mídias diversas. Dentro disso, cada tradução brasileira do texto literário, cada conjunto de ilustrações, cada projeto gráfico e editorial, como vimos, significa um comentário, um ponto de vista, um juízo, uma participação e um modo de imersão — e de expansão — no universo por ela proposto. Por outro lado, cada leitor possui, como também foi aferido, a sua própria maneira de acercar-se de uma dada edição ou versão, conforme sua localização histórica e geográfica, seus horizontes de (in)formação e prévios contatos midiáticos, muitas vezes os mesmos que influenciaram a elaboração de um conjunto de ilustrações ou de uma cenografia<sup>105</sup>.

Temos então, para resumir, um texto literário rico e complexo, originalmente concebido como dramático, cuja retórica cênica o impulsionou desde cedo para o cinema — um texto que precisa ser comparado às demais atualizações semióticas se quisermos compreendê-lo e integrá-lo aos seus variados horizontes de leitura. Esse mesmo texto aparece acompanhado de ilustrações, as quais serão, por sua vez, inexoravelmente comparadas às

---

<sup>103</sup> Seguindo com a terminologia em torno de **mídia**, opto por **plurimidiático** ao invés de **multimidiático**, tal como expliquei na introdução.

<sup>104</sup> As últimas considerações — essas que se referem a um sujeito não cartesiano — não partem de Jenkins, cujo ponto de vista se limita ao estudo das mídias, mas de Felix Guattari e Giles Delleuze, e serão aprofundadas a partir do capítulo seguinte. Contudo, posso antecipar algo através da voz de Lucia Santaella, cujos estudos sobre a liquidez das linguagens, a hibridação dos suportes e suas relações com um novo sujeito receptor também provêm, em grande parte, das ideias de ambos os teóricos sobre os processos que envolvem a identidade e a produção de subjetividade. Diz Santaella, ao longo do capítulo “Subjetividade e identidade no ciberespaço” do livro *Linguagens líquidas na era da mobilidade*: “Enfim, as imagens de subjetividade são hoje multiformes, heteróclitas, descentradas, instáveis, subversivas. [...] A cibercultura promove o indivíduo como identidade instável, como um processo contínuo de formação de múltiplas identidades, instaurando formações sociais explicáveis pelas teorias pós-estruturalistas e desconstrucionistas que enfatizam o papel da linguagem no processo de constituição dos sujeitos. [...] já não podemos falar em identificação, visto que esta requer uma distância entre sujeito e aquilo a que ele pode porventura se identificar, algo que as experiências de interatividade não permitem. Nestas, identidades são incorporadas, intercambiadas, complementadas, substituídas, transitáveis. Nessa lógica da reversibilidade, entramos na pele do outro, tornamo-nos o outro.” (SANTAELLA, 2007:88-96, passim.)

<sup>105</sup> Em minha dissertação eu evidencio o modo como o ilustrador da edição em análise deixa-se contaminar pelo padrão “Disney”.

demais figurações midiáticas apresentadas pela indústria cultural. Temos, nesse contexto, um panorama receptivo cuja extensão diacrônica compreende mais ou menos um século, adquirindo nuances conforme o contexto histórico e sociocultural. No Brasil, o panorama receptivo do texto integral se restringe a pouco mais de duas décadas e é fortemente influenciado pelas versões da Disney e do diretor P. J.Hogan, ambas mais conhecidas e com as quais um dado objeto editorial ilustrado da obra literária em tradução para o português será certamente comparado.

Como vimos, não há como desfazer essa teia de informações e de significados. Para que o trabalho aqui apresentado seja bem compreendido, é necessário ter-se em mente que, ao se registrar experiências concretas de apropriação do texto literário *Peter Pan e Wendy* — tal como substanciado no objeto editorial produzido pela Moderna/Salamandra —, cada criança, cada depoimento e registro a seguir enunciados, implicam mais do que o estudo de uma percepção cognitiva do livro e dos conteúdos emanados a partir do interior de suas inter-relações verbais e gráfico-visuais. Minha análise prevê esse objeto nas mãos de um sujeito participativo, de corpo presente e dinâmico, imerso num espaço repleto de inúmeras janelas conversoras para o universo irradiado a partir de *Peter Pan, the boy who wouldn't grow up*<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> “Peter Pan, o menino que jamais cresceria.” (Tradução minha.)

### 3 CRIANÇAS PERDIDAS E CRIANÇAS ENCONTRADAS: UMA TEORIA PARA A SUBJETIVIDADE LEITORA

#### 3.1 Procurando o homo legens

Em meu método de escrita, costumo aplicar a mesma tática do fazer artístico: penso/reflito/considero à medida que vou fazendo/criando/escrevendo<sup>1</sup>. Parece que as ideias me surgem com mais facilidade no lidar com a própria matéria da palavra — no seu **enformar**, diria Vilém Flusser<sup>2</sup>. Contudo, em sua concepção platônica de forma imperfeita que subjuga a matéria, procurando, através dela, uma solução ideal e sempre impossível (em virtude mesmo das limitações da última)<sup>3</sup>, Flusser ainda pensa matéria/forma como dicotômicas; já eu, nem isso. A forma adquirida pela matéria (e por **matéria** entendo a substância dinâmica energia/corpo, em existência no tempo e no espaço<sup>4</sup>) nasce de uma ação exterior, claro, mas também de *dentro* dela. Ela não é estática, imutável, mas um *em-processo* permanente — nenhum “corpo, nenhum objeto, pode ser concebido fora das interações que lhe constituíram e das interações das quais ele participa necessariamente”<sup>5</sup>. No ato da escrita, a palavra grafada na tela do computador pode alterar o rumo do meu discurso — ou ser

---

<sup>1</sup> Confirma Fayga Ostrower: “Ao criar, ao receber sugestões da matéria que está sendo ordenada e se altera sob suas mãos, nesse processo configurador o indivíduo se vê diante de encruzilhadas. A todo instante ele terá que se perguntar: sim ou não, falta algo, sigo, paro... Isso ele deduz, e pesa-lhe a validade, eventualmente a partir de noções intelectuais, conhecimentos que já incorporou, contextos familiares à mente. Mas, sobretudo, ele decidirá baseando-se numa empatia com a matéria em vias de articulação. [...] A atividade criativa consiste em transpor certas qualidades latentes para o real. As várias opções, frutos recentes das opções anteriores, já vão de encontro às novas opções, propostas surgidas no trabalho... [...] Propondo, optando, prosseguindo, ele [o artista] parece impulsionado por alguma força interior a induzi-lo e a guiá-lo, como se dentro dele existisse uma bússola.” (OSTROWER, 1987: 70-71.)

<sup>2</sup> “[...] a matéria não aparece (é inaparente), a não ser que seja informada, e assim, uma vez informada, começa a se manifestar (a tornar-se fenômeno).” (FLUSSER, 2007: 28.)

<sup>3</sup> “A ideia básica é esta: se vejo alguma coisa, uma mesa, por exemplo, o que vejo é a madeira em forma de mesa. É verdade que essa madeira é dura (eu tropeço nela), mas sei que perecerá (será queimada e decomposta em cinzas amorfas). Apesar disso, a forma “mesa” é eterna, pois posso imaginá-la quando e onde eu estiver (posso colocá-la ante minha visada teórica). Por isso a forma “mesa” é real e o conteúdo “mesa” é apenas aparente. [...] Há uma fatalidade nesse ato: os carpinteiros não apenas informam a madeira (quando impõem a forma de mesa), mas também deformam a ideia de mesa (quando a distorcem na madeira). A fatalidade consiste também na impossibilidade de se fazer uma mesa ideal.” (FLUSSER, 2007:26)

<sup>4</sup> “O átomo não é mais a unidade primeira, irreduzível e indivisível: é um sistema constituído de partículas em interações mútuas. [...] A partícula não conhece apenas uma crise de ordem e uma crise de unidade [...], ela sofre sobretudo uma crise de identidade. Não se pode mais isolá-la de maneira precisa no espaço e no tempo. Não se pode mais isolá-la totalmente das interações da observação. Ela hesita entre a dupla e contraditória identidade de onda e de corpúsculo. Ela perde às vezes toda substância (o fóton não tem massa em repouso).” (MORIN, 2003:126.)

<sup>5</sup> MORIN, 2003: 78.

alterada por ele. Minhas ideias perseguem determinados vocábulos — e outros vocábulos surgem devido a um determinado percurso de ideias. Meu pensamento entrelaça sua configuração à linguagem da qual me sirvo; assumiria outra expressão se eu, ao invés de escrevê-lo, optasse por desenhá-lo, dançá-lo ou cantarolá-lo. Não dizemos o que pensamos, o que sentimos, e nem nossas lembranças mais recônditas são registradas somente através da palavra (melhor dizer que ela sempre virá em segunda instância na consciência<sup>6</sup>): não enformamos pensamentos, sentimentos e lembranças somente através dela. Mais: um pensamento/emoção *será* suas próprias nuances, *será* os tons, os sons, as texturas de seu meio/modo de expressão, ou não se tornará cognoscível, nem por um outro, nem por mim mesma. Ou seja: *não será*.

Eu não começaria o capítulo dessa maneira, se não houvesse um bom motivo para fazê-lo. Estamos diante de uma tese. Mas esta tese está sendo escrita por alguém que, nesse exato momento, empenha-se como pesquisadora e teórica. Esse empenho, que classifico, ao modo de Felix Guattari<sup>7</sup>, como um tipo de **agenciamento**<sup>8</sup>(em que a autora que aqui se projeta agencia uma **máquina transversal**<sup>9</sup> feita de signos de forma a operar sobre seus significados, produzindo uma subjetividade discursiva), retorna a mim de modo que eu nele me reconheça: trata-se de uma identidade transitória, mas que eu logo trato de incorporar às

---

<sup>6</sup> “A explicação da consciência baseada na linguagem é improvável, e precisamos ver por trás da máscara da linguagem para encontrar uma alternativa mais plausível. Curiosamente, a própria natureza da linguagem nega que ela tenha um papel primordial na consciência. (...) Palavras e sentenças traduzem conceitos, e estes consistem na ideia não linguística do que são as coisas, as ações, os eventos e as relações. Necessariamente, os conceitos precedem as palavras e as sentenças tanto na evolução da espécie como na experiência cotidiana de cada um de nós. Palavras e sentenças de seres humanos física e mentalmente sadios não vêm do nada, não podem ser uma nova tradução de um nada anterior a elas.” (DAMÁSIO, 2000: 239 e 240). Ou, como diria Felix Guattari: “não são os fatos de linguagem nem os de comunicação que produzem a subjetividade.” (GUATTARI; ROLNIK, 2008b: 42.)

<sup>7</sup> GUATTARI, 2008a.

<sup>8</sup> “*Agenciamento*: noção mais ampla do que as de estrutura, de sistema, ou forma, processo, montagem, etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquina, gnosiológica, imaginária.” (GUATTARI; ROLNIK, 2008b: 381.) Guattari utiliza o termo para identificar os processos de produção de subjetividade através das operações efetuadas sobre/a partir das máquinas coletivas (teóricas, sociais, estéticas, etc.).

<sup>9</sup> Não é bom confundir o conceito de **máquina** de Guattari com o de Morin, teóricos citados nesta tese, cuja rede filosófica — rizomática (para Guattari) ou sistemática (para Morin) — interconecta-se em vários pontos, apesar de expandir-se a partir de centros diversos. Para o primeiro, a noção de máquina (seja abstrata, desterritorializada ou transversal) precede o de **técnica** ou de **ferramenta**, pois se trata de um *saber* e não de um *fazer* (GUATTARI, 2008a: 45-70). Essa máquina é inconsciente e coletiva, ela é dinâmica e **autopoietica** (ver nota 21 deste capítulo), está presente no — e ao mesmo tempo transcendente ao — ser. Ela não exclui, mas antes integra o conceito de máquina tal como Morin o descreve: uma organização (retro)ativa, “um ser físico prático, ou seja, efetuando suas transformações, produções ou performances em virtude de uma competência organizacional.” (MORIN, 2003: 199.)

outras, por exemplo, àquela que hoje (falo do dia 5 de outubro de 2011) finalizou uma ilustração para seu próximo livro, àquela que é mãe de uma filha que logo completará 14 anos, àquela que acaba de tomar um café justamente para poder se concentrar melhor e poder forjar — com apoio de um corpo que se assenta sobre uma cadeira diante do computador e que articula braços, mãos e dedos, letra por letra — ideias, pensamentos, emoções. Se for bem sucedida, eu farei — espero — com que parte de mim seja cognoscível aos que lerem este trabalho. E, neste momento, você que me lê entrará em contato com uma subjetividade que sou eu — não inteiramente eu, mas uma parte de mim em andamento, que *está sendo* através destas palavras, deste texto. Sou, para você que me lê, uma **vivente**<sup>10</sup>: subjetividade *enformada* num discurso agenciado a partir de uma máquina de signos que nos atravessa, nos une e que — outra vez, espero — será percorrido até a última linha, quando então nos despediremos. E eu assumirei outras formas, e outras formas me assumirão, como também você.

Como podemos perceber, estou propondo um tipo de sujeito<sup>11</sup>; não posso partir de outra teoria senão aquela gerada a partir da experiência do meu ser. Mesmo os nomes Guattari, Morin, Damásio ou Flusser – mencionados em minhas notas e citações – e ainda outros sobre os quais me fundamento, nada significariam se não tivessem contribuído de alguma forma com a minha subjetividade em-processo, ou seja, se suas subjetividades teóricas não tivessem encontrado na minha uma máquina pronta a agenciá-los, operando a partir de suas colocações. É a esse processo, que provoca em mim o desejo de interagir, de operar, responder, agregar tudo o que se apresenta ao meu ser cognoscível, ampliando a minha subjetividade em ação, que eu quero chamar de **leitura**. E ao ser em processo ou

---

<sup>10</sup> Palavra muito utilizada no interior do Rio Grande Sul para significar **pessoa**. Faço justiça a sua beleza poética: para mim, ela reproduz o sentido exato do *Dasein* heideggeriano: criatura viva, *em* existência.

<sup>11</sup> A concepção de sujeito como **ser em processo** ou **vivente** pode ser compreendida a partir da diferença apontada por Felix Guattari entre **indivíduo** e **subjetividade**. Tanto um quanto o outro serão adotados tendo em vista o sujeito em operação de leitura de um dado livro: “Para mim, os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado. Freud foi o primeiro a mostrar até que ponto é precária a noção de totalidade de um ego. A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. [...] É claro que sempre se reencontra o corpo do indivíduo [*nos*] diferentes componentes de subjetivação; sempre se reencontra o nome próprio do indivíduo; sempre há a pretensão do ego de se afirmar numa continuidade e num poder. Mas a produção da fala, das imagens, da sensibilidade, a produção do desejo não se cola absolutamente a essa representação do indivíduo. Essa produção é adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais, a uma multiplicidade de processos de produção maquínica, a mutações de universos de valor e de universos de história.” (GUATTARI; ROSNIK, 2008b: 40.)

vivente, permeável a um dado objeto a ser lido, ao qual ele transfere — e a partir do qual ele produz — uma subjetividade<sup>12</sup>, **leitor**.

Pensemos o significado do verbo **ler**: para muitos, ele está circunscrito ao ato de decodificação em varredura, linear, do discurso feito verbo<sup>13</sup> e expande-se, no máximo, ao ato de compreender e interpretar<sup>14</sup> uma sequência de palavras — de enunciados — tal como enformadas na escrita gráfica. Mas por que ler se referiria somente ao verbo? Não há um consenso em torno do significado do termo **leitura**. Conforme a área de estudos, conforme o ponto de vista teórico ou do pesquisador, iremos encontrar quem defenda uma diferença entre as operações realizadas por um sujeito ora visto como **leitor**, ora **perceptor**, **receptor** ou **interagente**. Para o trabalho que aqui desenvolvo, ficarei com o termo **leitor** em seu sentido

---

<sup>12</sup> Essa transferência, ampliada por Guattari a partir de Melanie Klein e de Jacques Lacan, implica “levar o **objeto parcial psicanalítico**, adjacente ao corpo e ponto de negatividade da pulsão, na direção de uma enunciação parcial.” (GUATTARI, 2008a: 25, grifo meu.) Ou seja, diferente de Lacan ou de Klein, que previam a construção de uma identidade única do sujeito a partir do objeto parcial, Guattari prevê uma subjetividade múltipla, processada a partir de vários objetos de transferência (estéticos, ecológicos, políticos, culturais, econômicos, etc.). Para Guattari, os objetos estéticos (artísticos e poéticos) serão aqueles que proporcionarão uma maior ampliação, em termos qualitativos e quantitativos, do ser em-processo.

<sup>13</sup> Contudo, Julian Hochberg explicita a leitura verbal por varredura não como uma experiência de decodificação linear, pura extração abstrata do código, mas assemelhada a qualquer outro modo de percepção visual, ou seja, o olho recolhe significados com base numa percepção fisiológica dos conjuntos visuais de sinais gráficos: palavras e blocos de texto. Essa percepção é multidirecional — “*The better the reader, the more widespread can be the fixations by which he samples the text*” [“Quanto melhor o leitor, mais espargidas serão as fixações através das quais ele capta o texto” (HOCHBERG, In: PETERSON; GILLIAM; SEDGWICK, 2007: 144, tradução minha.)] —, conjugando movimentos oculares e processos cognitivos visuais. Assim: “[...] *the practiced reader should learn to sample a page or text (rather than ‘read it’ in the strict sense of the term), moving his eyes in ways much closer to those used in viewing the normal world, therefore closer to those long and irregular excursions of normal vision.*” [“o leitor hábil aprenderia a captar uma página ou texto (mais do que ‘lê-lo’ no sentido estrito do termo), movendo seus olhos de maneira mais próxima àquelas usadas para ver o mundo normal, e, portanto, mais próxima daquelas excursões longas e irregulares da visão normal.” (HOCHBERG, In: PETERSON; GILLIAM; SEDGWICK, 2007: 127-128, tradução minha.)]

<sup>14</sup> Utilizo os termos **compreensão** e **interpretação** no sentido que lhes atribui Paul Ricoeur. Contudo, a hermenêutica proposta por Ricoeur não considera parte do fenômeno de leitura os aspectos emoafetivos ou pré-simbólicos — sendo *simbólico* para o filósofo: “estrutura de significação em que o sentido direto, primário, literal, designa por acréscimo um outro sentido indireto, secundário, figurado, que apenas pode ser apreendido a partir do primeiro” (RICOEUR, 1978: 14.) —, atendo-se apenas aos seus aspectos **computativos**, conforme definição de Morin: “a computação realiza o que bem indica a origem latina de *computare*: analisar em conjunto, comparar, com-frontar, com-preender.” (MORIN, 2005: 47.). De minha parte, eu apoiaria o ato de leitura não em dois pés, mas num tripé, incluindo o termo **apreensão**, que implica dados sensíveis, emocionais e imediatos aos cognitivos, refletidos nos aspectos sentimentais da consciência múltipla ou hologramática, tal como concebida por Antonio Damásio e Morin.

de **legens**, derivado do verbo **legere**<sup>15</sup>: *colher, juntar, escolher, eleger, apoderar-se, percorrer*, e — até mesmo — *roubar*. E o leitor [*legens*] será para mim tudo isso, inclusive *ladrão* (caso da turma das *fanfictions*, do autor de paródia ou do pastiche, do adulto que lê ficção infantil ou vice-versa, do leitor de Ítalo Calvino, que lê nos textos algo que o autor não sabia que havia escrito<sup>16</sup>): aquele que toma posse de um discurso que não necessariamente lhe foi destinado. Diferente de *lector*, *legens* sugere alguém em ação de ler, refere-se mais ao processo/operação — visível ou invisível, do leitor ao **hiperleitor**<sup>17</sup> — do que a um comportamento individual em relação ao coletivo. *Lector* seria uma qualidade atribuída à operação leitora realizada por um profissional, por um hermeneuta ideal (declamador) ou especialista (os monges medievais que recuperavam, traduziam ou interpretavam os manuscritos, o linguista, o tradutor, etc). Já *legens* atribuo a um tipo de ação leitora que prefiro e procuro detectar nesse momento: **vivente e em produção de subjetividade através da ação *legere*, na busca de algo que contribua com sua sobrevivência (a sua origem está na atividade da agricultura) e dela participe; aquele que seleciona, que coleta, (es)colhe e recolhe dados (estéticos, informativos) para incorporá-los como alimento do corpo e do espírito; aquele que erra, que acerta, é heterogêneo, inclassificável em sua variação, em seus acessos e retrocessos, seja qual for o seu gênero, sua idade ou capacidade**

---

<sup>15</sup> A ideia de utilizar o termo latino *legens* ou *legere* como referência para um conceito de leitor e de leitura aproxima-se — embora não tenha sofrido influência, uma vez que a informação da publicação desse artigo ocorreu posteriormente — da concepção de Flusser em “Ler, uma forma mágica de interpretação das letras”, publicado na *Revista Pau Brasil* no final de 1985, artigo produzido a partir das reflexões elaboradas em maior profundidade na obra *A escrita: há futuro para a escrita?* (publicada originalmente em alemão em 1987 e só recentemente traduzida para o português pela Annablume). No artigo ele começa, de modo muito semelhante: “Empregamos o verbo ‘ler’ como se significasse apenas o gesto de decifrar textos. A etimologia sugere que seu significado é mais amplo. O verbo latino ‘legere’, (raiz do ‘ler’ em português), o grego ‘legein’ e o alemão ‘lesen’ significam, todos, o gesto de catar (picar) grãos, como galinhas o executam.” (FLUSSER, 1985: 27.) Também a metáfora que dá à leitura uma conotação de colheita e de alimentação é coincidente. Embora eu tenha em vista um conceito de leitura e de leitor envolvente de todo tipo de linguagem ou mídia, tratarei prioritariamente, para efeitos desta tese inserida na área de Letras, do leitor de literatura e de livros literários e ilustrados.

<sup>16</sup> CALVINO, 1999: 189.

<sup>17</sup> Termos de Ana Cláudia Munari Domingos Pelisoli (PELISOLI, 2011), aplicados para os processos de leitura relativos às novas mídias. O **leitor invisível** seria o leitor silencioso, o que não se revela ou não se publica; o **leitor visível** refere-se, sobretudo, ao leitor *fanficcer* ou ao *hiperleitor*: aquele não restrito às operações verbais, mas o leitor de todas as linguagens, em todas as mídias, e que responde a elas, tornando-se visível. Dado o meu conceito de mídia, já explanado, e de leitura associada à ação *leggere*, ou seja, de leitura como ação, posso incluir, mas não aplicar a terminologia de Pelisoli em minha tese. O leitor *legens* é orgânico e processual; ele inclui todos os demais *modus operandi*, além de escapar a uma abordagem categorizante. Assim, da mesma forma, ele pressupõe o *escrileitor*, outro termo de Pelisoli para situar o leitor-escritor *fanficcer*. A ação de *leggere* não é uma operação passiva, mas interferente e atuante, ainda que nem sempre compartilhada, bastando sua inclusão nos processos de produção de subjetividade, como pretendo comprovar a partir da amostra das crianças da Escola Tietbohl.



**psicocognitiva.** *Homo lector* é o ser social, objetivo; *homo legens* é o ser singular que, sem deixar de estar inserido em determinado contexto (cultural, social, histórico), será compreendido em sua permeabilidade a ele. *Legere* está na raiz de *intellegerere*: ação ou capacidade de eleger valores<sup>18</sup>. Inteligente é aquele que é capaz de discernir os dados do mundo e sabe o que fazer com a sabedoria conquistada, que associa e aplica — e não meramente acumula — conhecimento (estético ou informativo). Em resumo: todo vivente que estiver em ação e desejo de operação cognitiva (decodificadora) com finalidades ligadas ao ato perceptual de *legere* — e pouco importa se o seu objeto de transferência é formal (visual, gráfico ou plástico), se sonoro, se gestual, se olfativo —, será *homo legens*. A partir daí, ele poderá se estabelecer, inclusive, como um *homo lector*.

*Ler/legere*, portanto, pressupõe gestos de escolha, de decisão. Não é um ato passivo. Não se traduz num processo do qual se possa destituir as noções de tempo e de espaço (sendo uma ação, seria um contrassenso). Ao colher, separamos — ou procuramos separar — aquilo que achamos que presta daquilo que não presta. Pode acontecer que se acabe colhendo algo que não se esperava (de bom ou de ruim). Pode ocorrer que os olhos não bastem como ferramenta de leitura (e, com mais frequência do que imaginamos, é o que de fato acontece). Lemos de corpo inteiro, pelas terminações nervosas espalhadas desde a ponta do fio de cabelo até a sola dos pés, ainda que, em geral, circunscrevamos o ato de ler à massa cinzenta que jaz dentro de nossas cabeças, a qual damos o nome de *cérebro*. Contudo, a *mente* não é apenas o cérebro. E o leitor que configuro não será circunscrito a uma mera massa cinzenta — ele não ficaria nada bonito assim.

Um exemplo? Fui à praia, mais precisamente, Garopaba, no estado brasileiro de Santa Catarina. Fazia muito calor. Trazia comigo um exemplar de *O assassino e outras histórias*, de Anton Tchekhov, uma antologia de contos ambientada no congelante inverno russo, repleto de personagens miseráveis e encasacados. Imagine: eu, de biquíni, em pleno sol à beira-mar, lendo Tchekhov. Nunca me esquecerei da sensação de frio, vinda de dentro e entrando em choque com o calor daquela manhã de verão. Meu corpo inteiro afetado e confuso pela leitura, que de puramente intelectual não teve nada. Não se trata de uma descrição de rara sensibilidade. As impressões emocionais e sensitivas são, em geral, aquelas que geram maior prazer durante a ação cognitiva e se perpetuam em nossa memória com maior vividez. Esse

---

<sup>18</sup> Novamente, uma aproximação com Flusser: “Inteligência é a capacidade de ler entre-grãos (‘inter-legere’ = entreler). Tal capacidade é fundada sobre a fé de que eleger grãos implica eleger valores.” (FLUSSER, 1985:30.)

acontecido – Tchekhov ter me proporcionado tal sensação em pleno balneário catarinense – causou assombro e maravilhamento. Todos nós poderíamos citar exemplos semelhantes ocorridos em qualquer ocasião de leitura, mesmo a mais banal (até as contraindicações em uma bula de remédio podem nos causar arrepios). Ocorre que as impressões de ordem do emocional e do sensível assumem um potencial diferente quando na leitura de uma obra em função estética, como uma música, um filme, uma peça de arte ou de teatro: ela fornece uma via de acesso a um tipo de conhecimento de maior complexidade, dada a dificuldade de justificá-lo logicamente ou traduzi-lo em conceitos.

Tais experiências não se criam do nada ou exclusivamente a partir de um dado objeto estético em questão: elas são geradas por experiências anteriores e, quanto mais ricas e variadas elas forem e também os objetos de sua abordagem, tanto maior o grau de exigência e maior a chance de uma *colheita* abundante e inesperada. Desse ponto de vista, um leitor *legens* de um texto literário, tal como eu o imagino, não é aquele que se limita apenas a um tipo de experiência leitora; na verdade, ele percorre campos variados, nas quais se oferece todo tipo de fruto<sup>19</sup>. Por *campos variados* não quero significar uma variedade restrita à linguagem verbal — por exemplo, experiências leitoras de uma variedade de gêneros ou estilos literários —, mas extensiva a uma pluralidade de mídias, interfaces e matrizes semióticas disponíveis, em relação as quais esse leitor mostra-se em comportamento convergente (para retomar Jenkins, citado no capítulo anterior) e — por que não? — até mesmo divergente, a partir do qual ele produz um amplo espectro subjetivo. Assim, ao leitor *legens*, não bastará adquirir competência num único código; o *homo[intel]legens*, tal como eu o concebo, haverá de operar a partir de um agenciamento de diversas máquinas sígnicas, estabelecendo conexões criativas entre elas. Ele discernirá e associará os produtos de sua colheita, criando com eles receitas saborosas que darão um gosto singular à vida. Será entendido em sua subjetividade cognitiva múltipla e plural, não apenas produzida a partir do verbal, mas do visual, do auditivo, do gustativo e do háptico. O *homo legens* é um leitor que se assume de corpo inteiro, em suas pluralidades e multiplicidades, leitor em relação a qualquer suporte, preparado para apoderar-se de, ou fazer convergir, qualquer mídia: um leitor esteta, **emancipado**<sup>20</sup>, porque **autopoiético**<sup>21</sup> — um **leitor relacional**<sup>22</sup>.

---

<sup>19</sup> No dizer de Paulo Freire: a “compreensão crítica do ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga no mundo. [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 2009:11.)

<sup>20</sup> Sobre esse termo e a acepção que lhe atribuo, ver a nota 24 da introdução.

O conceito de leitor *legens* me permite também entrar na discussão acerca do *leitor crítico*, em que a faculdade de julgar criticamente pode somar-se — ou não — à sensibilidade. Ambas as capacidades, crítica e sensível, apresentam-se, por sua vez, circunscritas a uma outra discussão, que envolve a categorização de competências de leitura, conforme idade, localidade, contexto social e cultural. Minha proposição fornece a possibilidade de reavaliar alguns paradigmas: frequentemente, ao falarmos de uma capacidade de leitura crítica (uma leitura que suscita a emissão de juízos estéticos), prosseguimos dentro da linha kantiana de idealização do belo cognoscível a partir de um juízo sensível, porém válido apenas quando relacionado às virtudes racionais. Esse modo de pensar concebe a crítica consistente como aquela que provém do intelecto, expressão de um raciocínio lógico que procura aproximar o julgamento de experiências estéticas subjetivas a conceitos universais — ou, dentro do nosso modo de pensar contemporâneo, a conceitos aceites por um dado sistema sociocultural instituído por um regime simbólico comum. Porém, se nos voltamos à sua etimologia, temos em *kriticós* conotações relativas à **censura** e **escolha**, mas também à **crise**. Essa última é importante, sobretudo, na medida em que permite questionar o próprio sistema conceitual do qual faço parte, inferindo, como, aliás, Immanuel Kant<sup>23</sup> infere de um ponto de vista ainda clássico e categórico, sobre as próprias leis que regem a faculdade de julgar. Assim, a capacidade de avaliar criticamente, ou de colocar em crise determinados paradigmas — universais ou de senso comum — antecede todo tipo de juízo, seja ele determinante (induzido) ou reflexivo (deduzido), seja ele emitido do ponto de vista da razão ou do sensível, sem que haja contradição entre os últimos. Partindo disso, a capacidade crítico-sensível, ou seja, a faculdade que permite a qualquer um emitir um parecer, seria observável, assim, senão

---

<sup>21</sup> Derivado de **autopoiese** ou **autopoiesis** (*auto* = próprio e *poiesis* = produção ou criação), o termo foi cunhado por Francisco Varela (biólogo e filósofo) e Humberto Maturana (neurobiólogo, teórico com aplicações na Educação). Segundo eles, um ser vivo é um **sistema autopoietico** em processo de auto-produção, auto-regulação e auto-manutenção. Tais processos, em que o ser vivo mantém interações com o meio, são condições para a existência da vida. Sendo autopoietico, todo sistema vivo desencadeia em si mudanças em sua própria estrutura, não diretamente influenciadas pelo meio, mas a partir deste. O conceito de autopoiese passou a ser usado em outras áreas, e tanto Edgar Morin quanto Gilles Deleuze e Felix Guattari dele se apropriaram para definir noções dinâmicas de sistema, agenciamentos maquínicos e processos de subjetividade.

<sup>22</sup> Digo **relacional**, a partir da sua aplicação por Nicolas Bourriaud (BOURRIAUD, 2009a) para o efeito estético produzido pela arte contemporânea, esta que se caracteriza por não se deter num suporte, mídia ou linguagem específica, mas se apresenta como evento cuja proposta é a inter-relação entre signos e subjetividades em seu contexto coletivo-social. O **leitor relacional** aqui invocado seria aquele que, por sua vez, mostra-se em operação de um dado objeto estético, afluindo nele experiências estéticas anteriores (sempre tendo em vista o agenciamento de uma máquina de signos coletiva, pois esse leitor vive imerso em signos), mostrando-se igualmente suscetível às qualidades sígnicas do próprio objeto.

<sup>23</sup> KANT, 2010.

em qualquer forma de vida, pelo menos no ser humano desde o seu nascimento, sob forma intuitiva, a partir de abduções de ordem empírica: um bebê, ao manifestar repúdio ao colo de alguém, está emitindo um juízo crítico de censura; ao chorar desesperadamente, emite parecer sobre uma crise (de fome, de dor ou de desconforto)<sup>24</sup>.

Ao adotar o sistema lógico inferencial de Charles Sanders Peirce<sup>25</sup> como um dos fundamentos epistemológicos para minha pesquisa, passei obrigatoriamente a valorizar a intuição como uma forma de raciocínio lógico e válido, independente da emissão em linguagem verbal<sup>26</sup> ou de qualquer registro puramente conceitual. Por aceitá-la como componente básico do processo cognitivo e inferencial, considero-a atuante e subjacente a toda expressão ou juízo crítico — observe-se, por exemplo, as diferentes opiniões emitidas por críticos literários sobre uma mesma obra: embora refinadas pelo conhecimento e pela experiência que os avaliza em sua reconhecida profissão, elas sofrem a influência não apenas dos contextos de época e localidade, mas dos componentes de produção de subjetividade do ensaísta ou articulista, incluindo dados intuitivos intelectivos e de ordem estético-emocional<sup>27</sup>. Portanto, não me detenho na categoria *leitor crítico* como definidora de um leitor em dado grau de maturidade cognitiva, capacidade de arguição verbal e localidade sociocultural. Essa categoria, mal delimitada em sua sujeição à expressão lógica de fundo cartesiano, não converge para as diretrizes desse trabalho, que pretende valorizar também as ações leitoras

---

<sup>24</sup> Acerca da expressão do juízo crítico, escreve Flusser: “o pensamento crítico precede o escrever, o que não deixa de ser desconfortável. Aqueles que afirmam que o escrever aviva a capacidade crítica e a fomenta [...] têm de tentar rever sua visão com relação às galinhas.” Flusser produz essa afirmação a partir do comentário de que até mesmo as galinhas “bicam de acordo com o critério ‘comestível/não comestível’”. Por fim, mais adiante, ele acrescenta: “Está-se diante de um monte de grãos para serem lidos/selecionados. A leitura crítica escolhe os bons grãos até que finalmente o monte consista apenas nos ruínas.” (FLUSSER, 1985, *passim*.)

<sup>25</sup> O método inferencial de Peirce será apresentado em maiores detalhes no capítulo seguinte.

<sup>26</sup> “Peirce mostra que as vias que vão do instinto à razão e vice-versa não estão separadas por fronteiras intransponíveis”. (SANTAELLA, 2004: 28.)

<sup>27</sup> O próprio Kant dirá, ao discorrer sobre a expressão crítica de um juízo de gosto (ou estético) que ela não será livre da experiência subjetiva, muito embora movida por um desejo de comunicabilidade em direção ao senso comum [*sensus communis*, que, conforme o filósofo, consiste na “ideia de um sentido comunitário, isto é, de uma faculdade de ajuizamento que em sua reflexão toma em consideração em [*sic*] pensamento (*a priori*) o modo de representação de qualquer *outro*, *como que* para ater o seu juízo à inteira razão humana e assim escapar à ilusão que, a partir de condições privadas subjetivas — as quais facilmente poderiam ser tomadas por objetivas — teria influência prejudicial sobre o juízo [*sic*]” (KANT, 2010:139-140.)]. Sabemos, como verifica Pierre Bourdieu em sua discussão com o pensamento kantiano (BOURDIEU, 2006), o quão pouco ubíquo é o senso comum, sobretudo no que diz respeito ao gosto ou juízo estético, e o quão dependentes são estes dos contextos sociais e culturais e dos padrões econômicos; porém, enquanto Bourdieu prefere hierarquizar as opiniões e gostos conforme os modos de inserção social que distinguem as diversas classes, eu prefiro apontar a dinâmica dos processos que desestabilizam o *habitus* cultural, renovando a cultura ela mesma, muitas vezes a partir daquilo que antes era considerado *mau-gosto*.

intuitivas do livro literário ilustrado e seus retornos inventivos como manifestação crítica. Embora eu esteja partindo de um *corpus* de crianças cuja idade (11 anos), até me permitiria categorizá-los como *leitores críticos*, acredito na ideia de que um trabalho semelhante, com vistas a estimular e registrar um juízo crítico seria igualmente possível com crianças bem pequenas, inclusive não alfabetizadas. Apoiada na própria filosofia kantiana, que prevê, além da frágil universalidade do juízo estético — pois critica o objeto tendo em vista um senso estético comum, crítica que pode ser perfeitamente refutada conforme as circunstâncias —, a sua independência do entendimento racional<sup>28</sup>, afirmo que toda criança é perfeitamente capaz de emitir um parecer válido e digno de consideração, na medida em que produz conceitos apropriados à sua idade e adequados à sua situação de grupo leitor e, ainda, na medida em que seus pareceres obrigatoriamente vão interferir criticamente na produção de determinados gêneros e produtos culturais que o sistema cultural define como de gênero *infantil* ou *juvenil* — seja pondo em crise, seja por preferência ou por preterimento.

Há ainda um comentário de defesa contra a possível argumentação de que, se toda expressão de juízo é considerada uma crítica, seu efeito seria a própria nulidade da última<sup>29</sup>. Para esclarecer meu ponto de vista sobre isso, é preciso voltar ao contraponto conceitual *legens/lector* e também reassumir os conceitos de *crítica* e *adivinhação* (ou decifração), tal

---

<sup>28</sup> Os termos **lógica** e **razão**, quando usados a partir do pensamento kantiano, tem aqui o significado que o filósofo lhes atribui, sendo **lógica** toda inferência feita a partir da natureza objetiva (extra-humana) e observação de suas leis, e sendo **razão** a capacidade humana de produzir princípios, conceitos, ideias a partir de inferências lógicas para fins práticos (que possibilitem o alargamento das nossas experiências). A dicotomia **razão/estética** seria, portanto, derivada de um juízo lógico que implica o juízo estético como uma reflexão sobre as sensações físicas do objeto (como fenômeno), sem possibilitar o conhecimento (prático e legislativo) dos fins a que esse objeto se destina, ou seja, sem possibilitar a produção de princípios ou conceitos que possibilitam a faculdade de entendimento da natureza como um todo. Por conta dessa dicotomia, uma leitura superficial de Kant pode derivar na interpretação de que o entendimento só é possível por via da lógica racional, quando, na verdade, o juízo estético implica um sistema lógico próprio, que diz respeito aos conceitos de *belo* e de *sublime*, intuídos a partir do julgamento reflexivo, questões essas investigadas pelo filósofo em *Crítica da faculdade do juízo*.

<sup>29</sup> Novamente, recorro a Kant, cuja leitura apressada é possivelmente fundadora de toda uma *doxa* que confunde autoridade crítica com a faculdade de julgar. Ao longo da obra aqui citada, é reiterado, diversas vezes, que o juízo estético percorre um caminho logístico à parte do juízo racional e não se baseia em conceitos apriorísticos, ainda que possa, por reflexão, levar a um entendimento (comum) sobre o *belo* ou o *bom*. A prática da crítica do gosto implica “ajuizar *a priori* a comunicabilidade dos sentimentos que são ligados a uma representação dada (sem mediação de um conceito).” (KANT, 2010: 142.). Assim, todo julgamento estético terá validade crítica, na medida em que nós os comunicamos de alguma forma: **todo ser que expressa seu julgamento com finalidade de participá-lo ou de ser compreendido por outros, seja para manifestar opinião de desagrado ou de concordância, prazer ou desprazer, exercerá uma voz crítica**. Não é possível, portanto, falar em *anulação* da crítica, mas apenas em sua *valoração*, conforme os interesses sociais e os fins aos quais a própria crítica se destina que, mais uma vez conforme Kant, implica em confirmar noções de *belo* e de *bom* construídas com base em um senso comum resultante de alguns princípios compartilhados.

como coloca Vilém Flusser<sup>30</sup>. Pois se, para ele, o ato ou juízo crítico precede o escrever, fazendo parte de toda colheita seletiva de dados e de informações a partir de uma dada ação leitora, o decifrar implica o desejo de dominar todo o código, de conhecê-lo completamente, sem a preocupação de seleção ou de escolha, mas com o objetivo de uma exegese total dos *significados absolutos produzidos por um texto* (verificamos a valorização desse tipo de ação leitora nos estudos teóricos de Paul Ricoeur e de Wolfgang Iser). Para Flusser, porém, essa postura hermeneuta — puramente racional e objetiva —, em sua pretensão de imparcialidade, não deixa de se fundamentar também em critérios seletivos, cujos parâmetros se baseiam em uma determinada crença ou verdade aprovada por um determinado grupo. Ela é mais cabível ao conceito de *homo lector*, que, como já expliquei, concerne mais ao leitor social, ou ao leitor profissional — um leitor modelo ou idealizado; como crítica, ela se exerce dentro dos limites desse contexto. De um ponto de vista que prevê a dicotomia indivíduo/sociedade, é válido o argumento de que nem todos serão capazes de produzir um juízo crítico e nem todo juízo será considerado de valor, pois ele deve cumprir-se dentro de certas normas e de certos padrões linguísticos, para então receber o aval dos seus entornos.

Contudo, quando proponho a reavaliação de paradigmas e tomo por premissa uma ideia de leitor *legens* e sua permeabilidade ao objeto de leitura, fixando-me no espaço entre sua subjetividade e a coletividade — entre, inclusive, os próprios constituintes de sua subjetividade como ser-em processo e autopoietico —, sinto-me obrigada a aceitar como válido todo juízo crítico, incluindo aqueles que não o expressam por via da língua; afinal, as ações de coleta e de seleção, até mesmo de denúncia de uma crise, são subjacentes a todos os processos leitores exegéticos. Assim, sou levada a considerar desde o argumento da criança que prefere desenhar Chapeuzinho Vermelho fazendo as pazes com o lobo ao fim da história

---

<sup>30</sup> Flusser, no capítulo “Modos de leitura” da já citada obra *Escrever...*, aprofunda e desenvolve — reconsiderando — os processos de leitura de modo a antecipar, na década de oitenta, o comportamento *legens* ainda em incipiente convergência aos suportes impressos e digitais: “Pode-se ler de acordo com dois métodos: com critérios (sabe-se o que se tem que bicar) ou indiscriminadamente. O primeiro método denomina-se ‘crítica’, o segundo refere-se à palavra inglesa ‘to read’, que significa ‘adivinhar’.” (FLUSSER, 2010: 92.)

até o comentário avalizado de um crítico de cinema que diz ter-se desapontado com *Mars attack*, filme de Tim Burton de que eu particularmente gostei muito<sup>31</sup>.

O modo de pensar tradicional ainda não nos permite considerar o pensamento de seres em processos iniciais ou em dissonância ao lado dos demais processos de produção de subjetividade padronizados ou aceitos pela coletividade; ou seja, ele não permite a valorização do julgamento de crianças ou de qualquer ser cujo estado cognitivo seja insuficiente por uma ou outra razão (doentes mentais, por exemplo), mas apenas o pensar argumentativo expresso de forma competente — por adultos ou seres mentalmente sadios — por vias linguísticas predominantemente verbais. No meu entender, o atestado de incapacidade crítica outorgado com base em critérios de ordem cognitiva e expressiva restritas à competência verbal pode incorrer em exclusão sociocultural. Se pensarmos na atuação de um artista como Arthur Bispo do Rosário<sup>32</sup>, esse tipo de exclusão será algo inadmissível. Pensemos também no compartilhamento coletivo de ideias e opiniões nas redes sociais — das quais participam adultos e crianças, indiscriminadamente —, e nos recentes estudos em pedagogia e psicologia que comprovam o papel exercido pelo desenho infantil como “escritura”: desde os primeiros grafismos, a criança comunica e afirma seu ponto de vista sobre o mundo e sobre os produtos culturais que lhe são disponibilizados, assunto que

---

<sup>31</sup> Flusser propõe, após colocar a leitura crítica em oposição à leitura interpretativa, que, mesmo não operando de modo intencional, ela acaba, disfarçadamente, valendo-se de critérios de valor subjetivos, cuja base é instável. Já quase ao final do capítulo, ele faz uma digressão sobre o fim da crítica, realizada quando “a adivinhação de enigmas revelar-se explicitamente criteriosa”, ou seja, quando “o fundamento de toda leitura crítica [revelar-se] uma crença que não se pode criticar.” (FLUSSER, 2010: 96) Para um Flusser então preocupado com o futuro da escrita e surpreso diante das recentes tecnologias de processamento de informação, o grande temor reside na anulação da capacidade crítica em virtude do desenvolvimento das linguagens de programação computacionais; entretanto, essa visão um tanto pessimista que preconiza o fim da necessidade de ler e de escrever é suavizada pela previsão de que o verbo ‘to read’ (decifrar, decodificar), ao aliar-se ao significado de *legere* (coletar e escolher), induzirá a um tipo de comportamento leitor em que ele “não deduz mais um sentido do que é lido, ao contrário, o leitor é que atribui um sentido ao que é lido.” (FLUSSER, 2010: 97.) A conclusão desse capítulo dedicado à reflexão sobre a leitura poderia compor uma introdução ao comportamento leitor convergente e interativo às novas mídias, tal como proporia Henry Jenkins duas décadas depois. Os estudos e pesquisas realizados por Jenkins comprovam que a expressão crítica não só deixou de estar circunscrita a algumas vozes especializadas e abalizadas pelas mídias e sistemas de reconhecida importância social e cultural, como também foi ampliada, possibilitando que leitores de diferentes faixas etárias, níveis socioculturais, localidades e gêneros diversos pudessem, através do acesso às ferramentas digitais, expressar e validar sua opinião e até mesmo apropriar-se e inferir novos sentidos às produções culturais contemporâneas.

<sup>32</sup> Arthur Bispo do Rosário era esquizofrênico paranóide e viveu internado 50 anos em um hospital psiquiátrico. De acordo com um projeto seu, começou a recolher diversos objetos industriais de consumo com intuito de recriar o “universo” e apresentá-lo a Deus no dia do Juízo Final. Com esses objetos, produziu obras de valor reconhecido, tornando-se artista plástico consagrado e referência no panorama das artes contemporâneas do Brasil. A ação criadora e organizadora de Bispo do Rosário possui, em seu processo de loucura, critérios de organização e um fundamento crítico (pois revisa e se estabelece a partir de uma relação dialética com a arte do seu tempo e com a do passado), evidentes através da escolha e da composição dos materiais empregados.

mais adiante irei retomar. Não se trata aqui, porém, de equalizar juízos, nem de compará-los; trata-se, isso sim, de admiti-los dentro de seus contextos e reconhecê-los em suas diferenças, sem que com isso sejam considerados mais ou menos relevantes.

Dado isso, falarei do **leitor sensível** (do latim *sensibile*: perceber pelos sentidos ou pela mente; possuir capacidade percepto/cognitiva, possuir senso) referindo-me a uma qualidade para o qual todo ser saudável já nasce equipado, acrescentando que toda expressão de sensibilidade constitui também um juízo crítico, porém emitido a partir de dados puramente estéticos, conforme observado em Kant. Assim, se um objeto produzido ou não com finalidade artística chama a minha atenção através de suas qualidades sensoriais, isso, por si, já contribui o bastante para a emissão de um parecer ou juízo que contribuirá para sua consagração — ou não — de minha parte como obra de arte, dentro do meu sistema de valores e daquilo que eu entendo por *artístico*<sup>33</sup>. Minha sensação de frio ao ler Tchecov constituiu, portanto, um parecer **crítico-sensível**<sup>34</sup> positivo sobre essa obra e suas qualidades literárias, porque o texto me proporcionou também uma experiência estética do frio russo e da miséria das personagens, tornando a leitura de seus contos mais rica e prazerosa.

Habilidades como manifestar juízos a partir da experiência sensível ou a partir de inferências racionais não são qualidades que se possam separar, principalmente no que se refere à arte; elas são inerentes ao aprendizado da vida e do estar no mundo e não podem ser reconhecidas exclusivamente a partir do momento em que as expressamos sistematicamente; por outro lado, ao propiciarem o aprendizado, alargando o conhecimento, elas se tornam igualmente passíveis de evolução<sup>35</sup>. Mais uma vez, o leitor *legens* propõe-se como denominação mais adequada ao processo/operação de leitura: é no coletar, escolher, selecionar, comparar, etc., que esse leitor aprende, refina suas potencialidades e as amplia em vários níveis e direções, formando uma rede em que crítica e sensibilidade se entrelaçam e

---

<sup>33</sup> A esse tipo de operação quis se referir Marcel Duchamp quando se apropriou de objetos industriais cotidianos, produzindo o que foi categorizado como *ready-made*.

<sup>34</sup> Escreverei, doravante, as duas palavras ligadas por um hífen, já que ambas comportam um tipo de juízo cujo argumento, em termos de objeto artístico, é indissociável e deve, portanto, desenvolver-se em conjunto, não separadamente.

<sup>35</sup> A ideia de evolução não linear e não progressiva já havia sido esboçada no capítulo anterior, com relação à trajetória da vida e à formação da criança e do jovem (ver nota 57 do capítulo 2). Cabe acrescentar que ela toma por base a concepção de Deleuze e de Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 1995): movimento rizomático (caosmótico), não arborescente (hierárquico), metaforizada por Teixeira Coelho: “evolução de uma escola de samba pela avenida, quer dizer, os deslocamentos mais ou menos ordenados e resenháveis dos passistas para um lado e para o outro e para frente e para trás, criando figuras que, estas, retêm e fornecem o sentido maior do desfile.” (COELHO, 2008: 93.)



engendam novos agenciamentos produtores de subjetividades. Trata-se de um processo retroativo, onde se aprende a ler/colher ao mesmo tempo em que se gera/planta e vice-versa. Esse processo, ao ser assim compreendido, não é linear nem progressivo: penso nele como movimentos expansíveis para todos os lados, buscando muitas vezes o que se deixou para trás, ou aquilo que está de um lado e/ou de outro, e não só o que está mais a frente; penso nele como ato comum a todo *homo legens*, processo que, mesmo independente de idade, sexo, contextos, não abre mão, ao mesmo tempo, das particularidades que singularizam cada operação.

Declarar que um leitor é estimulado a desenvolver uma capacidade crítico-sensível já está implícito no conceito de leitor *legens*, tal como quero fazê-lo significar, pois ele escapa tanto à concepção de um sujeito cuja evolução se limita a uma linha rígida e reta, quanto à ideia de um leitor meramente computativo, decifrador de códigos. Qualquer leitor *legens* se dará conta, como eu, de que tal evolução não é sobreposta, mas composta. Qualquer leitor *legens* assumirá todas as instâncias de seu ser, sejam elas psíquicas, mentais ou cognitivas, ora ao mesmo tempo (maturidade e infância, consciente e inconsciente, feminilidade e masculinidade, sensibilidade e razão, emoção e lógica), ora nem todas o tempo todo, mas conforme o momento e o objeto de transferência. Ao longo da vida leitora, nem obteremos domínio completo de um dado código (experimente, você da área de ciências humanas, ler um manual de informática ou um livro de medicina), nem seremos capazes de interpretá-lo confortavelmente em todas as suas instâncias (mas ocorre de nossa leitura travar toda vez em que nos deparamos com um estranhamento, e isso é particularmente verdadeiro quando nos encontramos diante de uma obra de arte cuja linguagem nos afronta em sua ousadia poética). Nosso juízo crítico tampouco será de muita valia nesse sentido, principalmente quando a crítica nos é exigida no sentido de lidar com uma crise de ordem estética, ou seja, quando a arte nos confronta com o que instituímos feio ou insuportável.

Tendo isso em vista, outra proposição abre-se a partir da aderência à ideia de leitor *legens*: a inclusão dos valores **negativo** e **positivo**<sup>36</sup>. Essa é uma polaridade que só pode ser tomada a um nível muito genérico: em toda operação ou processo, nada será *ou* positivo *ou* negativo, mas positivo *e* negativo, sendo que uma poderá prevalecer sobre a outra no caso de uma dada avaliação retrospectiva. Explico-me: você lê um livro, vê um filme, ou visita uma

---

<sup>36</sup> **Positividade** e **negatividade** compreendidas em sentido hegeliano: de bom e de mal, de belo e de feio, complementares (todo o positivo contém o negativo e vice-versa), onde uma pressupõe a — e predispõe à — outra.

exposição de arte. Há partes do livro, há cenas do filme, há determinadas obras que lhe agradam, outras não. Ao término, a sensação residual poderá definir um juízo dominador sobre a totalidade da experiência: positivo ou negativo. Mas durante o evento, você balançará entre ambos, podendo mesmo chegar a um ponto *morto* (tédio ou indiferença). Fala-se muito em reação positiva como exclusivamente somatória — é esta que valorizamos — mas nos esquecemos das reações negativas, como se elas não consistissem em uma operação leitora<sup>37</sup>. Entretanto, como quero lembrar, em nosso percurso de leitor *legens*, muitas vezes recolhemos frutos dos quais não gostamos, e nem sempre porque sejam prejudiciais ou ruins, mas porque não os reconhecemos como algo bom naquele momento. Isso se dá porque, em nosso juízo crítico-sensível, nossa escala de valores não está apta ou está por demais refinada para incluí-los e nossas emoções colidem com as despertadas pela experiência proporcionada — o que não quer dizer que ela seja inválida ou diminutiva. Assim, eu posso aceitar que *Avatar* seja um bom filme para muitas pessoas, posso até ter admirado seus efeitos visuais e gráficos gerados em 3D, suas cores e formas, seus movimentos — inclusive comoveu-me essa competência humana toda a serviço de uma diversão, de um entretenimento. O que não posso aceitar é que tal esforço criativo tenha sido desperdiçado com uma história tão banal, cheia de clichês e *déjà-vus*, que ainda procura desfazer um preconceito (cultural, racial) apresentando outro — a ideia de que só a natureza é boa e bela e de que toda tecnologia maquinária é má e destrutiva, ou que a civilização moderna é uma praga, e que o paraíso reside numa vida mais primitiva —, sobretudo quando sei que o que está por trás da materialização dessa ideia é uma tecnologia e tanto, produto de uma organização civilizada.

A experiência que acabo de relatar demonstra um lado positivo de ordem estética (do meu ponto de vista crítico-sensível, admirei as formas, as cores, a animação, enfim, todo o apelo visual e plástico do filme) e um negativo de ordem ética (do mesmo ponto de vista, rejeitei a narrativa e o discurso que a enuncia). Ao final, saí dividida, embora saiba, com base

---

<sup>37</sup> Penso nos modos de espetacularização da leitura, comum nesses tempos de compartilhamento via redes sociais, *blogs* e assemelhados; também penso nas avaliações escolares que exigem um retorno crítico e interpretativo (positivo) por escrito de uma dada peça ou obra artística, sem contar os trabalhos práticos — cartazes, desenhos, esquetes teatrais, etc — realizados pelos programas escolares de incentivo à leitura do literário, como modo de comprovar sua positividade. Nesse caso, um leitor silencioso, íntimo e introspectivo fica à sombra desse leitor literalmente visível, no interior de uma mesma subjetividade. Nem sempre suas leituras coincidirão, como verifiquei na Oficina: um leitor pode afirmar-se positivo diante da comunidade onde se exhibe, mas guardar dentro de si uma negatividade que dificilmente ousará revelar, ou porque simplesmente o prefere, ou por insegurança, ou por medo de expor o que poderá ser caracterizado como incompetência. Por isso, o título desse capítulo prefere e destaca as expressões **leitores escondidos** e **leitores encontrados** como faces de um mesmo leitor *legens*. Nem sempre encontramos o leitor visível, e por vezes o leitor invisível surge diante de nós, nas entrelinhas de uma operação leitora.

na experiência adquirida ao longo de vários anos como espectadora de filmes, que *Avatar* não permanecerá como obra de arte, mas apenas como um marco tecnológico. Poderia falar sobre uma experiência contrária em relação a outro filme, *Crash*, de David Cronenberg, do qual saí igualmente dividida – perturbada por motivos estéticos, porém bem impressionada pelo tema narrativo: neste caso eu sabia, ao sair do cinema, que, apesar das imagens extremamente agressivas, eu acabara de assistir a uma obra de arte.

A arte não tem obrigação de ser agradável, nem de limitar-se a um dado sistema ético, mas possui um lado obscuro, difícil de digerir<sup>38</sup>. O leitor, por sua vez, não tem necessariamente de gostar de toda arte, ou de servir-se dela somente para fins do bem ou do bom, como gostariam Kant e seus seguidores, de Hegel a Nietzsche (e como bem demonstrou a apropriação nazista da obra do compositor Richard Wagner, por exemplo). Mesmo assim, toda leitura merece ser tratada como fenômeno válido. Ler e não gostar do que leu, interromper ou rejeitar uma ação leitora, é ainda *ler*. Toda operação cognitiva que contribuir com a produção de subjetividade, seja ela negativa ou positiva, será, no meu parecer, uma ação *legere* válida, uma vez que se constitui como crítica.

### ***3.2 Procurando o homo legens para o livro ilustrado***

Encontradas as definições que enformam o *homo legens* hipotético, passo à busca de certo tipo de leitor *legens* mais específico: aquele que opta por — ou diante do qual são colocados — **livros literários impressos e ilustrados**<sup>39</sup>. Prefiro, por enquanto, não categorizá-lo quanto à faixa etária, contexto social, histórico ou cultural, mas partir de um tipo de operação leitora que todo livro ilustrado propõe ou demanda.

Já em minha dissertação, eu teorizava um certo tipo de recepção (para utilizar o mesmo termo lá aplicado) que, além de cogito-computativa ou para além das capacidades

---

<sup>38</sup> Desenvolve, nesse sentido, Teixeira Coelho: “Uma cultura não é apenas positividade, como se pretende nos discursos contemporâneos da política cultural e da sociologia bem-pensante, nas falas politicamente corretas. Nenhuma cultura é apenas positividade [...]. Uma negatividade da cultura está em sua arte. A arte é em larga medida a negação da cultura, como exceção à cultura e mais que exceção.” Mais adiante, ele conclui, em sua diferenciação entre cultura e arte, que “a cultura, pelo menos a cultura viva, reconhece a negatividade e o incorpora no seu contrário” enquanto que “[...] a negatividade na arte não é objetivável e objetificável do modo como comumente se pensa.” (COELHO, 2008: 109-115.) Suas concepções sobre o binômio arte/cultura (que ele dicotomiza) serão discutidas no capítulo 5.

<sup>39</sup> A espécie **livro literário impresso ilustrado** já foi discriminada no capítulo 1. Um livro pode ser eletrônico e não impresso, pode ser ilustrado ou não, e pode, finalmente, substanciar ou não literatura. Para facilitar a leitura, entretanto, utilizo a expressão **livro literário ilustrado**.

compreensivas e explicativas (ou interpretativas, a depender de Jausse ou de Ricoeur), incluía uma consciência sentimental, gerada a partir de um **cogito emoafetivo**<sup>40</sup> e sensível (entendendo a sensibilidade como modo de conhecimento). Por **cogito-computativo**, termo empregado por Edgar Morin, entendo aquelas atividades cognitivas que permitem ao sujeito o conhecimento intelectual do mundo e, ao mesmo tempo, o autoconhecimento. Ao atuar de modo cogito-computativo, o sujeito traduz, constrói e soluciona, através de símbolos, signos e formas<sup>41</sup>. Já a expressão **consciência sentimental** provém da concepção do neurocientista Antonio Damásio, que defende a ideia de uma consciência não monolítica, mas dividida em estados — ou níveis — assim denominados: consciência central, onde o organismo concentra-se, a partir de um *proto-self*<sup>42</sup>, no *self* do aqui e agora; consciência ampliada, requerente de um *self* biográfico ciente de um passado e capaz de projetar um futuro; consciência sentimental, adquirida pela tradução dos sentimentos a partir do reconhecimento das emoções<sup>43</sup>. Damasio e Morin, cada um do seu ponto de vista teórico, convergem quanto à descrição de um sujeito mais integrado a si e ao mundo e, simultaneamente, redimensionado. Em comum, ambos perseguem a ideia de que as funções cognitivas avançam para além da dimensão computativa e dialógica, abarcando ainda uma terceira, de ordem emocional, favorecendo o conhecimento gerado a partir do sensível.

Tais noções preencheram minhas necessidades quando da primeira tentativa de teorizar sobre uma operação leitora, esta que inclui um sujeito de corpo presente e em relação física com um dado suporte de leitura (no caso, o livro), objeto que substancia e hibridiza discursos verbais e gráfico-visuais. Para o trabalho que se segue, contudo, foi necessário

---

<sup>40</sup> A aglutinação de emocional e do afetivo em uma única forma de cogitar deriva de uma interpretação minha a partir de Antonio Damásio, já realizada em minha dissertação de mestrado (MASTROBERTI, 2007) que fala de um nível cognitivo a partir das emoções, entendidas como reações há um estímulo que nos afeta: “Sentir uma emoção é uma coisa simples. Consiste em ter imagens mentais originadas em padrões neurais representativos das mudanças no corpo e no cérebro que compõem uma emoção. [...] O conjunto de padrões neurais que constituem o substrato de um sentimento surge em dois tipos de mudanças biológicas: mudanças relacionadas ao estado corporal e mudanças relacionadas ao estado cognitivo.”(DAMÁSIO, 2000:354.)

<sup>41</sup> Para Morin, a linguagem é, entre outras definições, “uma encruzilhada entre computação e cogitação [...] ao mesmo tempo computada e cogitada.” (MORIN, 2005: 133.)

<sup>42</sup> Uso *self* no sentido freudiano: o ser humano enquanto ciente de si mesmo, concebido por Damásio não como uma entidade homogênea e estática, mas como uma ampliação da consciência a partir de um processo dinâmico no tempo e no espaço, dialético entre o ser-em-si e sua alteridade com o mundo e o outro.

<sup>43</sup> “Sentir uma emoção é uma coisa simples. Consiste em ter imagens mentais originadas em padrões neurais representativos das mudanças no corpo e no cérebro que compõem uma emoção. [...] O conjunto de padrões neurais que constituem o substrato de um sentimento surge em dois tipos de mudanças biológicas: mudanças relacionadas ao estado corporal e mudanças relacionadas ao estado cognitivo.” (DAMÁSIO, 2000: 354.)

ampliá-las em direção à concepção de *homo legens*, a fim de que pudesse incluir não apenas *um* sujeito e *um* suporte, mas uma subjetividade em-processo; não um indivíduo (*individuus*: indivisível) duro, opaco (molar), mas uma subjetividade múltipla e mutante, feita de devires produtivos conscientes e inconscientes, interligados, que, longe de constitui um centro ou uma forma hierárquica (arborescente), pode ser compreendido como um sistema a-centrado (rizomático, molecular)<sup>44</sup>. Essa subjetividade em-processo, por sua vez, ao interagir com um dado objeto, o faz de modo transferente e, com isso, o objeto retorna como parte do processo de produção da própria subjetividade. Além disso, a integração sujeito/objeto se coloca em relação a um espaço em si mesmo significativo, um mundo repleto de outras informações, de máquinas transversais diversas (mídias, interfaces, signos de todo o tipo), prontas a serem agenciadas nessa operação de transferência e de **ritornelos existenciais**<sup>45</sup>. Todos esses aspectos estão interligados e são indissociáveis, fazendo parte da dinâmica do *legere* e constituindo aquilo que Guattari definirá como componentes de subjetivação.

Passando ao caso que me interessa, mais concreto, como a leitura de um livro literário ilustrado: dada a complexidade implicada na hibridização de seus discursos, esse objeto cultural potencializa uma operação igualmente complexa<sup>46</sup>, em que o leitor *legens* deverá

---

<sup>44</sup> Os termos entre parênteses aqui aplicados têm seus conceitos desenvolvidos ao longo da obra *Mil platôs*, escrita em conjunto com Gilles Deleuze, e apresentam-se sintetizadas em *Caosmose* (opera citatum). Elas se referem à perspectiva esquizo da noção ser/estar/no mundo, já enunciada em outras notas deste capítulo. Para Deleuze e Guattari, o sistema (termo preferível à estrutura, renegado em virtude da qualidade de rigidez que lhe é associada) **arborescente** é hierárquico e parte de um eixo ou centro (o tronco ou caule), diferente do **rizomático**, composto de vários núcleos ou centros de agenciamento, ainda que provisoriamente um desses rizomas possa assumir eventualmente uma posição de destaque. Já polaridade **molar/molecular** refere-se ao entendimento de um sistema, ora como homogêneo e compacto, ora em sua heterogeneidade química, sugerindo flexibilidade, permeabilidade, variedade e dinamicidade intrínsecas à composição da matéria.

<sup>45</sup> Esse é outro termo utilizado por Deleuze e Guattari para definir a dinâmica retroativa que delimita um território existencial, ou seja, que demarca uma subjetividade ou subjetividades. O que faz com que eu produza uma sensação de individuação, apesar da diversidade de projeções e de interações estabelecidas com o mundo, são esses ritornelos que eu coordeno de modo a produzir um *leitmotiv* existencial — para usar uma expressão de Guattari em *Caosmose* — que me define. A arte e a poesia, por oferecerem ritornelos complexos, tendem a enriquecer a produção de subjetividade.

<sup>46</sup> Já coloquei, a partir de Hochberg (PETERSON; GILLAM; SEDGWICK, 2007), como os processos de leitura verbal se assemelham a qualquer outro que tenha relação com o sentido do olhar. Aprofundando um pouco mais essas questões, Hochberg fala em dois modos de interação visual: periférico (*peripheral search guidance* — PSG) e cognitivo (*cognitive search guidance* — CSG). No primeiro, temos um fenômeno físico e ocular do olho, que capta imagens, que as persegue e as procura com base em algumas premissas e experiências; no segundo, temos o conhecimento visual adquirido e que se organiza na mente, formando um vocabulário ou certas estruturas, a partir das quais o olhar elabora hipóteses visuais que condicionarão o olhar futuro. É com base em experiências de olhar e de conhecer através de olhares anteriores, portanto, que criamos novas expectativas e ampliamos nossa capacidade de leitura cognitiva, cujas habilidades são exercitadas tanto na apreensão de figuras, como na apreensão de textos; ou seja, o aspecto puramente icônico dos signos (sua forma gráfica, nesse caso) estimula e antecipa os significados indiciais e simbólicos que eles vêm a compor (de apresentação ou de representação). Assim como na leitura do discurso verbal, a leitura competente do discurso gráfico-visual é

agenciar conhecimentos da ordem do verbal e do formal/gráfico/visual, utilizando capacidades perceptivo-cognitivas e crítico-sensíveis, disponíveis conforme sua experiência existencial e sua capacidade de produzir uma tríplice inter-relação, não só entre os discursos entre si, mas entre estes e tudo aquilo que o constitui enquanto leitor. Ora, isso implica exigir mais do que um horizonte de expectativa ou imaginário, mas inclui produções emocionais conscientes e inconscientes, capacidades físico-biológicas, experiência de vida, etc: toda a heterogeneidade do eu se coloca aqui, em relação a um dado objeto de leitura.

Por outro lado, um discurso híbrido, ainda que possibilite a identificação de suas partes (verbais e gráfico-visuais), acaba se oferecendo, não exatamente como uma unidade plena e homogênea — pois ambos os discursos, apesar da cooperação mútua, mantêm suas respectivas particularidades —, mas em coro ou acorde. Reunidos, eles exercem um efeito único (como o de uma sinfonia), mantendo, entretanto, sua heterogeneidade discursiva (dados os diferentes timbres/texturas proporcionados por cada matriz semiótica). O leitor *legens* do livro literário ilustrado será, portanto, um operador para além do verbal e para além do puramente visual, em obtenção de um retorno amalgamado, a ser alojado em sua consciência subjetiva, ela mesma **hologramática** ou **rizomática**<sup>47</sup>.

Dado que as propriedades significativas do suporte gráfico são realçadas pelo livro ilustrado em função estética, ele acaba por potencializar a ampliação da experiência de leitura para além do jogo literário; o leitor *legens* deve, portanto, também interagir com formas, cores, texturas diversas, reunindo-as em sua consciência cognitiva e atribuindo-lhes significados conforme o agenciamento não apenas de uma máquina de signos predominantemente indiciais e simbólicos, mas também de signos estéticos ou sensoriais (icônicos)<sup>48</sup>, tendo por base experiências anteriores. Uma consciência crítico-sensível

---

produzida tendo por base, portanto, mais do que uma mera capacidade de enxergar e reconhecer figuras: ela requer uma experiência adquirida pelo contato com outras configurações plásticas e gráficas que contribuem com uma sabedoria estética e renovadora do olhar.

<sup>47</sup> Ambos os termos se aproximam nesse caso: o primeiro é um termo de Morin, aplicado por mim na dissertação para referir-se a uma consciência tridimensional; o segundo é uma escolha de Guattari e Deleuze para referir-se às diversas complexidades da ordem do humano e das suas relações com o mundo, enquanto sistemas moleculares.

<sup>48</sup> Sigo aqui as categorias peirceanas que se fundamentam no comportamento triádico do signo. Peirce classifica o signo segundo três tricotomias (primeira tricotomia: qualissignos, sinssignos e legissignos; **segunda tricotomia: ícone, índice e símbolo**; terceira tricotomia: signo remático, signo dicente e signo argumento). A segunda, aqui grifada e referida, define-se “[...] conforme a relação do signo para com o seu *objeto* consistir no fato de o signo ter algum caráter em si mesmo, ou manter alguma relação existencial com esse objeto ou em sua relação com um *interpretante* [...]” (PEIRCE, 2005: 51, grifos meus.) Segundo Lucia Santaella, **objeto**, para Peirce, “é algo diferente do signo, algo que está fora do signo, um ausente que se torna mediatamente presente a um possível

precária, em respeito à pluralidade de operações leitoras envolvidas no agenciamento dessa máquina complexa que é o livro literário ilustrado, pode comprometer qualitativamente não apenas a fruição do objeto em mãos, mas também as potenciais produções de uma subjetividade mais rica e complexa, capacitada a lidar com as mais variadas máquinas culturais e artísticas.

Há quem pense que o livro literário, ao ser ilustrado, facilita a ação leitora. Por isso, temos a tendência de pensar em livro ilustrado como um objeto de exclusivo interesse infantil. Julgar que crianças e palavras escritas não possam se relacionar de imediato, ou que elas não obtenham prazer na mera leitura da matriz verbal — creio que isso não passa de uma construção cultural. O vocabulário ideogramático do desenho infantil, longe de produzir experimentações exclusivamente estéticas, demonstra uma pretensão compositiva e ordenada — em sua iteração de formas, traços, elementos temáticos, em junção ao gesto e à fala da criança enquanto desenha — na construção de uma narrativa<sup>49</sup>. Passada a fase da garatuja e das configurações iniciais, é comum observarmos a imitação de letras e números. Crianças gostam de palavras grafadas, muito antes de aprenderem seu significado. São principalmente os adultos, a partir do século XVIII, em sua concepção de infância associada à pureza primitiva ou natural (ao qual se vinculam os valores predominantemente icônicos), que vislumbraram ser importante associar ilustrações ao texto literário com a finalidade de seduzir o leitor infantil; são os adultos que optam por ler e narrar histórias oralmente com apoio de imagens, sejam gráficas, sejam apresentadas sob a forma plástica de um boneco-fantoches ou através de vestes de fantasia<sup>50</sup>.

---

intéprete graças à mediação do signo.” (SANTAELLA, 2005: 43.). Já o **interpretante** “é um signo adicional resultado do efeito que o signo produz em uma mente interpretativa [...]. O interpretante não é qualquer signo, mas um signo que interpreta o fundamento [*propriedade ou caráter do signo que permite ao signo funcionar como tal*]. Através dessa interpretação, o fundamento revela algo sobre o objeto ausente, objeto que está fora e existe independente do signo.” (SANTAELLA, 2005: 43, entre chaves meu.). Em outras palavras: a segunda tricotomia se refere à relação triangular estabelecida entre objeto, signo que o representa e mente que elabora e registra a percepção do objeto como signo.

<sup>49</sup> Tanto para Philippe Greig (GREIG, 2009), quanto para Angela Anning e Kathy Ring (ANNING; RING, 2009), a atividade artística é uma forma de aquisição da linguagem e exerce uma função, similar a da escritura, de expressar-se e de comunicar não apenas sua subjetividade sensível, mas também crítica. Além dos valores estéticos implicados, há todo um agenciamento de máquinas coletivas gestuais, formais e gráficas, presentificadas nas operações do desenho infantil, que retorna como produção de subjetividade.

<sup>50</sup> Minha experiência pessoal como mãe, ilustradora e escritora comprovou que a utilização de aparatos visuais são, sobretudo, opcionais. Para a criança, uma voz afetiva, cujo contar seja claro e ritmado, pode ser suficiente; se a história prende sua atenção, a criança ficará satisfeita na simples audição da leitura. Com frequência, contei histórias para minha filha sem apoio de figuras, o livro voltado para mim, ela à minha frente. Livros sem gravuras, para crianças em fase de alfabetização, são raros hoje em dia, dificultando a comprovação do que eu digo; porém, evocando outra lembrança particular, recordo que o meu primeiro livro de histórias foi uma bíblia

Que não depositemos um acento crítico sobre o que acabo de dizer: é preciso, para conferir o real *status* às artes ilustrativas como discurso que contribui com a produção de subjetividade estética e autopoietica, que as desprendamos de sua funcionalidade puramente apelativa, transferente em relação ao discurso verbal ao qual ela se associa, ou que a ela vem associado. Um livro literário ilustrado é o que é: uma máquina híbrida, agenciadora de, no mínimo, duas matrizes semióticas estrangeiras entre si, e merece ser compreendido em sua liberdade cooperativa. Há textos literários que se sustentam sozinhos; outros, elaborados com intenção de se agregarem a ilustrações; por outro lado, verificamos a existência de livros onde a ilustração é o que mais interessa, livros onde o discurso visual produz um solo narrativo ou onde o texto literário é uma pós-produção a partir de uma inspiração plástica ou gráfico-visual. Seja como for, o livro literário ilustrado é uma opção, não uma obrigação. Para crianças e jovens, como também para os adultos, a substancialização dos discursos verbais através de — ou em hibridização a — linguagens como artes plásticas, música ou dramatização e, ainda, a pluralidade de mídias e tecnologias disponíveis, só vêm a enriquecer (em sua complexificação) a experiência do *legere*. Quando concebido em função artística (ultrapassando, portanto, quando não negando, a condição de simples interface decorativa), o livro literário ilustrado proporciona, potencialmente, através do seu agenciamento e das operações sobre ele realizadas, ritornos ricos e complexos.

Se levarmos em consideração cada ação leitora em sua singularidade, então teremos um processo *legens* particular, único, definidor de cada subjetividade. O registro desse processo, tomado a partir de um agenciamento empírico em que várias subjetividades leitoras se entrecruzaram em suas operações sobre uma edição ilustrada da obra *Peter Pan e Wendy*, obra cujo percurso se apresenta tão complexo quanto o conceito de leitor aqui descrito, constitui o próximo percurso a ser traçado. É nesse percurso, através da produção responsiva gerada a partir dos estímulos propostos por uma oficina criativa, que pretendo exemplificar o fenômeno de leitura de um livro literário ilustrado, em suas variações e singularidades. Encontrado, pois, o *homo legens* em cada uma das 10 crianças selecionadas para amostra

---

bastante sóbria, com letras miúdas e encadernada em couro preto (tenho-a até hoje), que meu pai lia para mim. Mais tarde, ainda sem saber ler perfeitamente, eu procurava nos meus primeiros livros de contos de fadas as palavras enunciadas oralmente pelo meu pai, que foi o meu principal mediador de literatura. Não que as figuras dos livros infantis não me fascinasse; mas lembro de me interessar também pelas palavras grafadas e por querer descobrir o que significavam. É possível que na contemporaneidade — em que os produtos culturais, sobretudo os voltados para a infância, apelam para a comunicação prioritariamente visual — a relação entre crianças e textos tenha se modificado, mas acredito que isso se deva muito mais a um *habitus* cultural do que a uma necessidade inerente ao infantil.



desse trabalho, que ações *legere* veremos emergir?

#### 4 NOTÍCIAS DA TERRA DO NUNCA: ENCONTRANDO O HOMO LEGENS EM CARNE-E-OSSO

##### 4.1 Subjetividades envolvidas

Não é meu hábito teorizar antes da prática. Meu modo de pensar imiscui-se ao fazer, a matéria não raramente sugere a forma, abduzindo<sup>1</sup> novas ideias e gerando novas hipóteses — as segundas delineadas a partir das primeiras, como já afirmei no capítulo anterior; só depois a matéria será polida, sofrerá os ajustes fornecidos por algum precedente teórico, pronta a induzir procedimentos os quais, por sua vez, devirão em deduções e, talvez, em novas abduções, numa espiral imprevisível. Assim, embora anteriores, os capítulos escritos até aqui foram resultantes da observação empírica do meu *corpus*: os eventos ocorridos durante a Oficina *Recriando Peter Pan: uma viagem à Terra do Nunca*, ministrada na Escola Estadual Leopoldo Tietbohl, e que serão agora relatados, localizam-se em um estágio anterior à produção de escritura desta tese.

Para compreender seus resultados, e todas as reflexões deles decorrentes, devemos ter em mente que tais operações leitoras e responsivas foram agenciadas por mim. Da mesma forma, cada subjetividade envolvida nesse mapa de linhas que se entrecruzam — inclusive a minha de mediadora — sofreu um processo retroativo, singular, de indução/abdução durante os cinco dias de convivência. Não poderei falar aqui de uma operação leitora espontânea, mas

---

<sup>1</sup> Farei uso do sistema lógico-inferencial de Charles Sanders Peirce, que entende a **abdução** “como raciocínio que leva à adoção de uma hipótese” (SANTAELLA, 2004: 90). Esse raciocínio, “sem deixar de ter uma forma lógica, tem um caráter instintivo e é, antes de tudo, um processo vivo do pensamento” (Idem, ibidem: 92). Procurei captá-lo em gravações áudio-digitais e em um diário, de uso estritamente pessoal, onde minhas anotações se faziam sob o efeito de um calor imediato, senão durante, logo após cada encontro. Infelizmente, não é possível citar Peirce acerca do seu tratado epistêmico, senão indiretamente, em virtude de que muitos dos textos do autor referentes ao assunto não passam de anotações esparsas, cujo acesso é permitido somente a especialistas. Sendo assim, a Prof. Lucia Santaella, divulgadora da obra de Peirce no Brasil, deve ser considerada minha referência direta. Segundo Santaella, só o *insight*, intuição ou inspiração criativa, entendido como o instante de abdução que gera a hipótese, explicaria a dinâmica do meu comportamento pesquisador e mediador durante as oficinas, sujeito às inúmeras variáveis de ordem emoafetiva e em sintonia às reações igualmente variadas do grupo pesquisado: “a indução é raciocínio de particulares para uma regra geral; a abdução, raciocínio de efeitos para as causas” (SANTAELLA, 2004: 94). Através da lógica perceana, é possível valorizar qualquer novo *insight* surgido durante as operações agenciadas por mim em conjunto com os participantes da Oficina no Tietbohl. Decorrentes do encontro coletivo onde se cruzaram ideias e afetos durante a ação da pesquisa empírica, as abduções acabaram por interferir nos rumos tomados, não só pela própria Oficina e por seus participantes, como também pelas inferências de ordem dedutiva. Elas enriqueceram e retroalimentaram as próximas ações indutivas no sentido de torná-las criativas e correspondentes ao contexto de encontro efetivo entre pesquisador e pesquisando. Elas serviram, além disso, para enriquecer a própria análise, fornecendo um panorama mais orgânico (incrustado ao estilo narrativo adotado), em que as subjetividades envolvidas na pesquisa estão concebidas em sua humanidade.

induzida por uma ação interferente<sup>2</sup>, o que equivale a dizer que, entre os participantes que serão a seguir apresentados, teremos **leitores perdidos** e **leitores encontrados**: esses últimos, surgidos em virtude da minha procura, pressupõem a existência dos primeiros, que jamais conhecerei. Não poderei, da mesma forma, falar em nome de um leitor *legens* puramente hipotético — embora sua imagem tenha sido sintetizada a partir das abduções advindas do meu envolvimento com subjetividades reais, produzidas por agenciamentos e operações empíricos —, mas de um segmento de leitor *legens*, fluxo interrompido e desviado a partir do instante em que se colocou sob minha orientação e observação. Por isso, como faço questão de deixar claro, torna-se necessária a inclusão da minha subjetividade agente e operante, delimitante de subjetividades alheias em-processo, ao lado de um livro literário ilustrado, este que é, por sua vez, uma máquina complexa em sua profusão e pluralidade de signos.

O quarto capítulo assumirá a forma de uma narrativa cujo objetivo é representar uma dinâmica empírica envolvendo todas as subjetividades ali enredadas (encontradas) e não outras (perdidas) — inclusive a minha. Todas as ações *legentis* ali ocorridas e registradas não poderão ser iteradas, porque realizadas em contexto espaço-temporal específico. Sua validade como amostra comprova-se justamente por sua singularidade: consiste em demonstrar como um leitor *legens* em carne e osso, permeável em sua predisposição cognitiva e emoafetiva, opera em sua capacidade leitora um livro literário ilustrado e, através dela, em determinada circunstância, exterioriza determinados aspectos de produção de subjetividade ao participar das atividades propostas pela Oficina. Em outras palavras: ao ler determinado objeto editorial ilustrado como pré-requisito para frequentar uma oficina que prevê atividades criativas verbais e artístico-visuais, cada participante deverá, ele mesmo, agenciar seu espaço de leitura em relação aos demais (incluindo a mediadora) e operar segundo esse agenciamento; a partir dessas operações, ele obterá retornos que delimitarão sua subjetividade vivente (e que eu poderei observar e registrar, a partir da minha própria subjetividade envolvida). A partir disso,

---

<sup>2</sup> Interferente tal como compreende Lucia Rabello de Castro: “tanto o pesquisador como as crianças e jovens são colaboradores na produção de conhecimento” (CASTRO. In.: CASTRO; BESSET, 2008: 31). Dentro da concepção de pesquisa-interferência proposta pela autora e sua colega, Vera Lopes Besset — de resto, perfeitamente alinhada tanto às concepções de Guattari e de Deleuze já citadas quanto ao método inferencial de Peirce —, a subjetividade pesquisadora contamina o processo de pesquisa, é “um ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e sua ação” (CASTRO. In.: CASTRO; BESSET, 2008: 27). Portanto, devo me assumir como parte do processo indutivo, cujas ações e reações devem somar-se ao corpo de deduções a partir das operações efetuadas.

pretendo mapear uma ação de *legere* a partir de um suporte onde dois discursos, o verbal e o gráfico-visual, apresentam-se hibridados na mesma substância (o objeto ou **máquina**<sup>3</sup>-livro).

Para mapear esse complexo rizomático (no qual me coloco como ponto de referência, ao agenciar a máquina-oficina), foi preciso toda uma rede teórica interdisciplinar; para registrá-lo, não bastará o verbo. A Oficina desenvolveu-se em atividades verbais (leitoras, orais e escrito-criativas) e gráfico-visuais (leitoras e gráfico-criativas), considerando os efeitos da interação entre elas. A escolha desse gênero de atividades e da observação das suas interações decorre das próprias características do suporte de leitura de estímulo. Embora avaliados como componentes semióticos e sensíveis, a técnica artística e o material utilizado não terão tanta importância, pois não era prioridade estimular a criação plástica, mas favorecer a expressão fluida a partir de ferramentas de rotina, já conhecidas e dominadas pelas crianças, permitindo que elas se sentissem à vontade. Além disso, as artes ilustrativas produzidas pelas crianças seriam posteriormente aplicadas em documento gerado em Power Point, conjugadas a uma produção verbal criativa no formato de um **fanzine eletrônico**<sup>4</sup>, em que o mais importante seria o efeito produzido a partir de interação formada (ou não) entre as diferentes linguagens e o que ambas expressariam, quando reunidas, em termos de agenciamento da máquina-livro-literário-ilustrado e dos processos/operações leitores.

*Peter Pan*, título da obra tal como editada e ilustrada pela Editora Moderna/Salamandra, foi escolhida, como já mencionei, em virtude dos estudos iniciados em minha dissertação, cujas considerações finais derivaram em novas hipóteses demandantes de algum tipo de resposta. Imagino que, após a passagem pelo capítulo dedicado à obra e ao universo do qual ela faz parte<sup>5</sup>, pode recair alguma dúvida sobre a escolha dessa edição: sendo ela tão criticada (posta em crise, rejeitada), ao afrontar minha sensibilidade de artista gráfica, de escritora/leitora e apreciadora deste texto de James Matthew Barrie, por que não escolhi

---

<sup>3</sup> Dentro do que venho desenvolvendo, **máquina** parece-me uma definição melhor para *livro*, se eu pensar em Guattari e no modo como ele a entende, e se eu me remeter a Paul Valéry e sua frase já citada no capítulo 1 (nota 50). **Objeto** sugere algo compacto, inalterável, além (ou aquém) da nossa consciência; **máquina** já indica algo que pode ser operado, mexido em suas engrenagens e alterado pelo — ou incorporado ao — corpo molecular em autopoiese. Prosseguirei aplicando o termo *objeto*, em virtude da sua sonoridade suave, onde *máquina* por vezes pode, tanto na leitura fonética como gráfica, parecer agressivo; para esta tese, entretanto, o significado do segundo subentende-se ao primeiro.

<sup>4</sup> Estou chamando de **fanzine eletrônico** o trabalho de “colagem” digital que agrega texto escrito e imagens geradas, ou a partir dos desenhos das crianças, ou de ilustrações captadas na internet, junto aos demais efeitos gráficos produzidos através de escolha de fontes, papéis de parede, etc., ainda que nem todos tenham cumprido — totalmente ou em parte — tais quesitos.

<sup>5</sup> Refiro-me ao capítulo 2.

outra? Por que oferecer esse campo de colheita para alimentar a minha seleção de leitores *legentis*? A opção por uma edição equivocada não comprometeria os resultados desta pesquisa? Respondendo à primeira questão: no período em que ocorreu o evento, essa era a edição mais acessível para aquisição; as demais constavam como fora de catálogo; além disso, a Edição Salamandra é a mais visível no mercado livreiro e, até o momento em que escrevo, é possível reconhecê-la nas vitrines não só das livrarias especializadas, mas das revistarias mais populares. Temos aí, de certa forma, a resposta à segunda questão: *Peter Pan*/Salamandra apresenta-se como o campo mais acessível de colheita da obra, estando literalmente à mão do leitor *legens*. Pensemos que o gesto de apoderação do livro é tão importante quanto o acesso à sua leitura; lembremos que o espaço propiciado para a execução desse gesto e para a aproximação entre leitor e livro se constitui igualmente importante — principalmente tendo em vista toda a teoria sobre a qual me apoio neste momento. Isso nos leva à resposta seguinte: não, a escolha de uma edição imperfeita não prejudicou minha pesquisa, no sentido de que eu não busco nem um leitor ideal, nem uma leitura ideal, congelada no tempo e no espaço, mas o *legere*: o vivente em (re)ações negativas e positivas, ambas consideradas, como já disse, igualmente válidas. Boa ou ruim, a edição escolhida não diminuirá a qualidade dos resultados, potencializando, de qualquer forma, uma experiência considerável tanto em termos computativos, quanto estéticos ou emoafetivos, no sentido de captar o leitor *legens*.

#### **4.2 A máquina, suas engrenagens e o equipamento de vôo**

Uma oficina, sobretudo quando envolve exercícios e práticas criativas, apresenta-se dentro de uma metodologia específica, diferente do programa escolar. Em geral, ela requer um espaço descontraído, uma dinâmica flexível e boa parcela de agilidade, tanto da parte de quem a ministra, como da parte de quem dela participa; todos devem estar prontos para resultados inesperados e surpreendentes, advindos do seu caráter prioritariamente informal.

Apesar disso, o programa de uma oficina deve se apoiar em um bom planejamento: conteúdos e métodos devem seguir uma ordem prevista de etapas, dentro de um cronograma não demasiado extenso — pois é característica de uma oficina não aprofundar nem se alongar em sua abordagem, mas justamente provocar o participante, estimulando sua curiosidade, reformulando conceitos, apontando caminhos para o aperfeiçoamento das habilidades requeridas. Numa oficina, devido ao caráter imediato, também entra em jogo, muito mais do que num curso, o envolvimento empático entre ministrante e ministrandos: esse fator pode ser responsável pelo seu fracasso ou triunfo. Em razão disso, embora bem planejada, ela deve

permitir flexibilidade no sentido de prever possíveis variações, um ou outro desvio, atalhos e pontuações. Assim, por parte do ministrante, espera-se uma atenção sensível tanto às reações emocionais quanto aos resultados práticos das ações comandadas pelas atividades aplicadas; do ministrando, deseja-se agilidade nas respostas, entrega espontânea e ousadia na experimentação, a fim de que se quebrem, pelo menos momentaneamente, seus paradigmas usuais, protocolos já automatizados, atingindo-se o máximo aproveitamento. É provável que tal jogo entre professor e alunos, entre cada aluno e os demais e entre o aluno consigo mesmo, só seja possível em um ambiente informal e lúdico, próprio de uma oficina.

Minha experiência como ministrante não é numerosa, mas inclui um variado contato com públicos e espaços. Em geral organizo oficinas conforme o interesse e a convite de escolas e de instituições culturais, públicas ou privadas, para dirigi-las a públicos de todas as idades; elas já foram oferecidas a interessados dos mais diferentes níveis socioculturais e em localidades da capital ou do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Apesar de escritora, sou com muito mais frequência chamada a mediar processos relativos à criação plástica e visual. Apenas em seminários de cunho acadêmico<sup>6</sup> e no Projeto CLIC<sup>7</sup> tive a oportunidade de trabalhar com a manipulação criativa da linguagem verbal. Tenho atribuído o interesse maior pelas oficinas de práticas artísticas à carência de espaços disponíveis para a reflexão e a expressão dessas habilidades, especialmente no interior das instituições de ensino fundamental e médio, das quais se exige uma grade curricular preenchida ao máximo com outros conteúdos disciplinares (principalmente a partir do 6º ano). Em relação aos adultos, conto com a disponibilidade de estúdios ou ateliers públicos e privados, onde aqueles cujos

---

<sup>6</sup> Durante a Feira do Livro de Porto Alegre de 2007, dentro do seminário “A Hora do Educador” (PPG da Faculdade de Educação/UFRGS), ministrei uma oficina sobre recriações de contos populares europeus; em 2008, uma oficina semelhante dentro do programa de eventos da Semana de Letras organizada pela Faculdade de Letras da PUCRS. Também me dedico a organizar oficinas dentro do que se denomina ECV (Estudos Culturais Visuais), cujas atividades se proponham mais à leitura e interpretação intersemiótica, em que se aplicam um conjunto de estímulos variados (reproduções de obras de arte, música e, sobretudo, poesia). Eventos nesse modelo já tiveram lugar na Faculdade de Letras da PUC, no Instituto de Artes da UFRGS, em 2009, e na UNIFESP/Guarulhos, durante o I Congresso Internacional Texto-Imagem, em 2010, sob o nome *O que você vê? O que você lê? Acordes entre literatura e artes plásticas*.

<sup>7</sup> Nome do projeto vinculado ao Núcleo de Leitura Literária e Multimídia do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, coordenado pela Prof. Dr. Vera Teixeira de Aguiar, e que atuou de 1996 a 2010 no Campus Vila Nossa Senhora de Fátima, junto às crianças da comunidade, com idades entre 7 e 14 anos, através de oficinas abertas que interligam a literatura a outras linguagens, como teatro, música e artes plásticas. Participei do projeto como mediadora de oficinas durante os dois anos de mestrado e parte do doutorado, integrando a equipe que inclui alunos-bolsistas e voluntários da graduação e da pós-graduação. A partir de 2008, assumi a Galeria de Arte do CLIC, um espaço destinado à exposição didática de reproduções de obras de arte e a partir da qual fazia os planejamentos para a Oficina Literatura e Artes Plásticas.

talentos sobreviveram à fase crítica na juventude ou a uma educação fundamentada na cultura letrada refugiam-se e buscam aperfeiçoamento. De qualquer modo, o ensino das mais variadas formas de expressão poética e artística ainda se apresenta compartimentado em áreas de atuação (música, artes, produção textual, dança, teatro, etc.), quando seria talvez pertinente reavaliar a formatação dessas práticas, em virtude das crescentes formas plurimidiáticas, híbridas, acintosamente assumidas pelas artes e pela comunicação contemporâneas, demandando habilidades perceptivo-cognitivas e motoras variadas.

O planejamento<sup>8</sup> desenvolvido para a oficina que constituiu a base para esta tese, procurou, de alguma forma, como já mencionei, agenciar e integrar pelo menos dois processos de cognição e de expressão criativa: os verbais e os visuais, a partir da apresentação e da leitura de uma obra literária narrativa em sua edição ilustrada. Através de uma metodologia que incluiu produções em ambas as linguagens, além de estímulos que vão da leitura reflexiva até a exibição de reproduções digitais de artes e fotografias relacionadas ao tema proposto, objetivou-se um trabalho final ao modo de um fanzine eletrônico, em que cada participante foi convidado a montar, no programa Power Point, um conjunto de quadros cuja sequência narrasse e ilustrasse um episódio inédito e convergente ao universo da obra original, e cujo protagonista fosse, à escolha, uma personagem do texto literário *Peter Pan e Wendy*, ou *Peter Pan*, do escritor escocês James Matthew Barrie.

Nesse capítulo irei narrar, analisando, sem abrir mão da espontaneidade e da emoção que permeiam e estabelecem o próprio conceito de oficina aqui proposto, aquilo que foi realizado e acontecido nos cinco dias do mês de setembro, durante os quais estive envolvida com meninos e meninas da 5ª série (correspondente ao atual 6º ano) da Escola Estadual Leopoldo Tietbohl. No relato dessa experiência, farei uma reflexão sobre as operações e agenciamentos a partir da leitura do livro, como máquina midiática que hibridiza em sua interface discursos verbais e visuais, dentro do estudo de caso de uma edição de *Peter Pan*, em tradução de Ana Maria Machado e ilustrado por Fernando Vicente para a Editora Moderna/Salamandra em 2006<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Prefiro não apresentar aqui o planejamento da Oficina, metodologias, etapas, etc. de modo sistemático, pois ele se assemelharia a um corpo estranho, invasor no discurso narrativo proposto para este capítulo. O planejamento surgirá à medida que os eventos vão se sucedendo, entremeado a eles, sujeito às naturais modificações do percurso. Contudo, ele segue em documento formal, bem como os modelos dos questionários aplicados, no anexo B.

<sup>9</sup> Essa edição foi disponibilizada em parte por mim e em parte pela escola, que adquiriu cinco exemplares para sua biblioteca. Contribuí com o empréstimo de nove exemplares, todos da mesma edição.

### ***4.3 Preparativos para a viagem***

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Leopoldo Tietbohl, localizada em bairro de classe média, é considerada modelar em comparação às demais instituições estaduais de Ensino Fundamental, atendendo às famílias cujos responsáveis são, em geral, trabalhadores assalariados<sup>10</sup>. Possui boa infraestrutura, com destaque para a sala de informática, que comportava, na ocasião, cerca de dezesseis computadores em bom estado, acesso à internet e *scanner* (motivando o seu aproveitamento para a execução da atividade final).

As crianças que se apresentaram a mim no dia 3 de setembro de 2008, eu as descreveria, levando unicamente em conta suas aparências<sup>11</sup>, como saudáveis, vestidas com roupas de razoável qualidade, adequadas ao clima (ainda fazia frio naqueles últimos dias de inverno), apresentando comportamento intelectual e emoafetivo condizente com sua faixa etária. A idade média da turma (que iniciou com 16 interessados) era de 11 anos, estudantes da 5ª série (6º ano) do ensino fundamental, com exceção feita a um menino, 13 anos, 7ª série (8º ano), que realizara espontaneamente a leitura, insistindo em participar das atividades, e de uma menina, 14 anos, 5ª série (6º ano), que compareceu apenas nos dois primeiros encontros e não havia feito a leitura. O grupo foi selecionado pela própria escola, a partir do interesse demonstrado pela obra e pela Oficina. A E. E. Leopoldo Tietbohl procura reforçar o contato com a literatura e os livros, através da organização de feiras do livro (em cuja edição de 2008 essa oficina foi incluída como parte do evento), de uma biblioteca bem organizada e de uma Direção interessada e estimulante, representada nesse período pela Professora Beloni Lurdes Gusso Baggio. Em 2004, a Diretora já havia entrado em contato com a coordenação do CLIC<sup>12</sup>, objetivando a implantação de um projeto de formação de leitores para seus professores, alunos e responsáveis. A aceitação da proposta de realizar um trabalho de pesquisa através de uma oficina de leitura literária passou, portanto, pelas boas relações que a instituição citada mantém até hoje com a Coordenadora, Prof. Dra. Vera Teixeira de Aguiar, e com sua equipe de pesquisa, da qual faço parte na qualidade de sua orientanda e bolsista do CNPq.

---

<sup>10</sup> Fonte: ZANCANI, Cristine Lima. *Um CLIC para perpetuar a felicidade clandestina: reflexões sobre mediação de leitura*. Tese de doutorado. Porto Alegre: Faculdade de Letras da PUCRS, 2008.



#### ***4.4 Decolagem***

Fiquei surpresa com a quantidade inicial de 16 crianças; havia arrumado as classes da sala que me fora destinada em forma de círculo, com o objetivo de proporcionar uma ambiência mais comunicativa entre mim e os participantes e entre eles mesmos. Devido ao número, porém, e em virtude do tamanho da sala, essa organização não funcionou de modo adequado. No terceiro encontro, eu seria obrigada a suspendê-la, não apenas por esse motivo, mas porque algumas crianças não permaneciam na sala o tempo todo, entrando e saindo em virtude de trabalhos extraclasse e outros compromissos. A partir do segundo encontro, quando exigi que não houvesse interrupções de ordem externa, nem movimentos dispersivos durante as atividades, a oficina se esvaziou: das 16 crianças iniciais, 10 permaneceriam até o seu desfecho.

A redução do número de participantes — fenômeno natural em eventos desse tipo, em que muitos se inscrevem por mera curiosidade — possibilitou a configuração de um espaço ideal de oficina destinada ao público infantil e juvenil, permitindo a informalidade desejada, sem cair na desordem, mas equilibrando o espaço lúdico com atitude de concentração e de seriedade; também possibilitou a melhor observação do comportamento de cada integrante do grupo e o acompanhamento individual. Isso não significa que os integrantes finais eram mais disciplinados ou prestativos; o que havia, por parte deles, era um interesse maior e específico, vontade de discutir e de refletir sobre o tema proposto, o que não quer dizer que durante os encontros se mostrassem absolutamente dóceis. Essa foi uma oficina tão alegre e barulhenta quanto qualquer outra que se realize com um público da mesma idade.

E eu, como me apresentei? Talvez por saber que essa oficina devia sua organização ao recolhimento de amostras para minha tese, estava, no início, um pouco nervosa. Preocupada em dar conta das questões que norteiam minha pesquisa e na coleta de dados suficientes que corresponderem aos meus objetivos, reconheço que só relaxei quando fomos para a sala de informática, nos dois últimos dias. É verdade que tive que lidar com alguns imprevistos: além de numerosas a princípio, algumas crianças não haviam lido o livro até o fim, conforme

---

<sup>11</sup> Os dados sobre cada criança se restringem aos limites de espaço e ao ambiente gerado pela própria oficina. O contexto sociocultural aqui será avaliado tendo em vista apenas o comportamento, a expressão e as reações de cada criança dentro desse espaço, para onde ela traz aquilo que constitui sua subjetividade para o momento.

<sup>12</sup> Sobre o Projeto CLIC, ver nota 7 deste capítulo.

requerido; houve também certa confusão inicial sobre o programa de atividades e os horários dos encontros. Afora isso, algumas alterações ainda seriam feitas no meu planejamento, em virtude do interesse e dos modos de atuação dos participantes, por vezes exigindo que eu me detivesse um pouco mais em alguns aspectos. Essas alterações, entretanto e como já disse, fazem parte da própria ideia de oficina, do seu caráter eventual (em contraste com a rotina escolar) e dinâmico — principalmente quando organizada para crianças cuja idade implique alguma autonomia, além da natural curiosidade, como é o caso do grupo reunido.

Durante esse tipo de encontro, devido à excitação natural que sempre me acomete quando diante desse gênero de atividade e diante da expectativa criada em torno de algo novo e surpreendente prestes a acontecer — não só com o grupo mediado, mas comigo mesma — costumo desprender bastante energia emocional e é possível que isso contribua para agitar o grupo a quem me dirijo. Mas eis aí algo que só o espaço de convivência em oficina pode estabelecer — essa relação mais afetiva e espontânea, certamente interferente no aprendizado e na troca de experiências, e da qual eu não faço questão de abrir mão. Desejo mesmo que ela transpareça nesse relato e que interfira na análise de modo a resultar num trabalho onde cada subjetividade apresente-se não em seu aspecto computativo, mas em suas variantes emocionais e afetivas — nesse caso, envolvida integralmente num espaço organizado em torno de experiências artísticas e literárias alimentadas pela leitura da obra que escolhi e que igualmente me afeta.

#### ***4.5 Primeira aventura na Terra do Nunca: é livro / é filme / é desenho animado...***

Dou início aos trabalhos me apresentando ao grupo com um discurso mais ou menos assim: “olá, sou Paula Mastroberti, escritora, artista plástica, *Peter Pan* é o meu personagem favorito desde a infância e por isso eu o escolhi para tema dessa oficina e da minha pesquisa.” Um a um, todos vão se apresentando, dizendo seus nomes e o que acharam do livro *Peter Pan*. Estão ansiosos, e a mais ansiosa dentre eles é Lúcia, tão maluquinha quanto Luna Lovegood, a personagem de *Harry Potter*, uma das leituras preferidas entre eles. Que pena: alegre, espirituosa e participativa, Lúcia deixará a oficina após o terceiro encontro, sem atravessar todas as etapas. As conversas iniciam tímidas: todos, com exceção de Lúcia, falam baixo. Pergunto a eles o que acharam da leitura e do livro, e quais as leituras de sua preferência.

Em relação a *Peter Pan*, a maioria afirma ter achado “legal” e “interessante<sup>13</sup>”; dois meninos e uma menina (Juliano, Geraldo e Andréia<sup>14</sup>) foram categóricos em afirmar não terem gostado do livro<sup>15</sup>; por outro lado, duas meninas e um menino (Lúcia, Luíza e Sérgio) declararam ter gostado “muito”. Nos comentários sobre a obra, emergiram referências provindas das versões cinematográficas (do ponto de vista diegético, prevalecia o filme de P. J. Hogan e, do ponto de vista figurativo, a configuração sintética do desenho animado da Disney); essas referências, veremos, repercutirão ao longo das atividades práticas realizadas na oficina. Em comparação com suas leituras preferidas, percebi muito mais entusiasmo em relação a livros como os da série *Harry Potter*, *Crônicas de Nárnia* ou *O Senhor dos Anéis*, obras citadas pelos meninos, enquanto as meninas nomeiam os títulos da Série *Fala Sério*, da brasileira Thalita Rebouças, ou de *Judy Moody*, da estadunidense Meg McDonald. No grupo de meninos, prevaleceu o gosto por aventura e ação, com alguns toques de fantasia preferencialmente mítica; nas meninas percebe-se o gosto por leituras mais próximas do comportamento cultural contemporâneo e de socialização (amor e sexualidade, amizade, relações familiares, consumo, moda, beleza, etc.)<sup>16</sup>; uma delas menciona também histórias de mistério ou terror (Sílvia, ao citar *Coraline*, do britânico Neil Gaiman). Mais adiante, retomarei esses interesses de leitura, procurando esclarecer compreensivamente a reação do grupo ante a narrativa *Peter Pan*.

Após a manifestação de todos, distribuí a eles o primeiro questionário, contendo as seguintes propostas reflexivas:

1. Se você já conhecia a história de *Peter Pan* antes de ler esse livro, me diga: seu

---

<sup>13</sup> A identidade das crianças foi preservada sob nomes ficcionais. As reproduções feitas entre aspas das suas falas são derivadas dos registros feitos por escrito de suas considerações a partir de um grupo de questões propostas (conforme questionários do anexo B). Também documentei em áudio digital o segundo e o terceiro encontros. Outras informações foram retiradas do diário de notas cujos registros eram feitos, senão no interior da própria oficina, enquanto elas realizavam as atividades práticas, pelo menos assim que o encontro se encerrava. Esse esforço teve por objetivo o aquecimento dos registros e a captação das abduções surgidas durante as operações e agenciamentos realizados.

<sup>14</sup> Como a maioria das crianças tem 11 anos, enunciarei a idade apenas daqueles que são exceção, como é o caso já citado de Geraldo, de 13 anos.

<sup>15</sup> Juliano confessou ter parado no meio, porque a história o entediou. Perguntou se poderia permanecer na oficina mesmo assim. Curiosa em relação às suas impressões, mantive-o na amostra, incluindo-o nesse relato. Sua operação leitora e a de Andréia desencadearam o *insight* que me permitiu desenvolver uma concepção de operação *legens* bem-sucedida, independente de negativa ou positiva.

<sup>16</sup> Essas constatações estão, por enquanto, de acordo com os estudos de gênero relativos às preferências de leitura entre meninos e meninas, conforme mostrarei mais adiante. Contudo, nas produções textuais geradas por eles para a Oficina, encontrei resultados surpreendentes em termos de articulação narrativa, sobre os quais igualmente discorrerei.

primeiro contato com a obra *Peter Pan* foi através de ( ) livro ( ) filme, e você tinha \_\_\_ anos. Conte o que você sentiu, o que você lembra...

2. Que diferenças você percebeu entre a história e as imagens de *Peter Pan* que você conhecia e a do livro traduzido por Ana Maria Machado e as ilustrações de Fernando Vicente?

3. O que é que você achou desse livro, das ilustrações e da história, do jeito como está contada? Faça uma crítica séria: diga o que você gostou e o que não gostou, explicando por quê.

4. E, por fim: você indicaria esse livro para seus amigos? ( ) sim ( ) não.

Na primeira questão, salta aos olhos o impacto que o filme de P. J. Hogan teve sobre eles<sup>17</sup>, citado por 11 crianças como o primeiro contato com a história. Seis delas, em virtude da idade revelada (de 5 a 7 anos) devem tê-lo assistido em seu lançamento, por volta de 2003. Algumas, como os mais velhos, Laura (12) e Geraldo (13), se não tiveram a oportunidade de assisti-lo no cinema, podem tê-lo assistido em casa, em DVD ou nos canais de televisão — ele faz parte da programação com relativa frequência. Em segundo lugar, contrariando minhas expectativas, não está propriamente o desenho animado da Disney, mas apenas os produtos culturais de consumo a ele relacionados, como versões impressas, brinquedos e objetos de uso ou decorativos: quatro crianças afirmaram ter tido o primeiro contato com *Peter Pan* através de um livro da Disney; suas idades variavam entre 4 a 8 anos, na época. A influência do desenho animado produzido pelo estúdio estadunidense em 1953 — assistido apenas por Geraldo, o mais velho — se dará, portanto e como constataremos, muito mais na configuração de padrões gráfico-visuais. É importante acrescentar que o formato livro em adaptação Disney é citado somente por meninas (Diana, aos 8, Flávia, aos 6, Lúcia, aos 7, e Alice, aos 4). Esse dado parece confirmar a crença em uma maior facilidade de aproximação entre o sexo feminino e os livros, talvez ainda com base numa cultura de classe-média que, desde o século XIX e a criação do romance de folhetim, relaciona a atividade de leitura à mulher<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> “Eu senti uma emoção imensa, naquela época [...]. Foi inesquecível!” (Luíza); “Eu me senti alegre [...]. (Laura); [...] quando eu vi o filme pela primeira vez eu fiquei emocionado [...]. (Airton); [...] depois de um tempo a história (do desenho animado da Disney) ficou sem graça, mas então eles produziram o filme normal, então voltei a gostar da história e até hoje eu gosto.” (Geraldo, 13.)

<sup>18</sup> Embora tenhamos estudos sobre a escritura e a leitura feminina, eles se referem principalmente à mulher adulta. Diferenças entre comportamentos de leitura infantil e juvenil, bem como entre preferências estéticas conforme o gênero da criança, ainda estão por merecer um estudo mais aprofundado, pelo menos no Brasil. Até o momento, encontrei apenas um trabalho a respeito, de Márcia A. Gobbi, na área de Arte-educação (GOBBI, 1999), onde são investigadas as escolhas de configurações gráfico-visuais em meninos e meninas. Para análise da Oficina, estou me apoiando num trabalho publicado nos Estados Unidos, dos autores e pesquisadores Gail Lynn Goldberg e Barbara Sherr Roswell (GOLDBERG; ROSWELL, 2002), realizado a partir de uma pesquisa feita com crianças estadunidenses da pré-escola até o oitavo ano, em que eles procuram depurar as preferências, modos de leitura e respostas verbais de ambos os sexos. Será preciso, entretanto, levar em consideração as especificidades locais desta minha pesquisa; além disso, o trabalho parte de um viés positivo de leitura, ou seja, desconsidera aquele que não gosta de ler literatura. Ainda não encontrei uma análise no Brasil ou uma estatística

No bate-papo inicial da oficina e nos depoimentos por escrito, os meninos, em média, manifestaram o gosto por uma literatura de mais fôlego (em termos de extensão) priorizando a argumentação racional (ressaltando as ações e o encadeamento de eventos) em detrimento de um juízo baseado em aspectos mais emocionais ou sensíveis; na fala e nos depoimentos escritos das meninas, ao contrário, prevaleceu uma argumentação mais centrada nos aspectos emocionais e semânticos do texto de Barrie<sup>19</sup>. Infelizmente, os depoimentos por escrito apresentam apenas uma faceta de tudo o que foi aos poucos se revelando durante os encontros. Por ora, as respostas do questionário com relação às lembranças mais marcantes da versão de contato refletem os mais diferentes modos e níveis exegeticos: Andréia (aos 6 anos) e Élide (aos 7) foram as únicas a destacarem em primeiro lugar a figura de Wendy; as demais referiram-se principalmente a Sininho<sup>20</sup> e, em segundo lugar, a Peter, que foi destacado por Sílvia (aos 5, mencionando também outros personagens, como Capitão Gancho e Barrica), por Laura (aos 8) e, de maneira especial, pelas lembranças de Lúcia (“queria que ele existisse”, aos 7). Já os meninos oscilaram entre Peter Pan e o Capitão Gancho, com exceção

---

de ordem quantitativa acerca de qual o sexo mais leitor na infância, embora muitos estudos estadunidenses confirmem a noção de que “*overall, boys spend less time reading than girls do and may perceive reading itself as a girl’s activity*” [“em geral, meninos passam menos tempo lendo do que meninas e podem perceber a leitura em si como uma atividade de meninas” (GOLDBERG; ROSWELL, 2002:17, tradução minha)]. Uma visada puramente pessoal e empírica (em família, grupo de amigos e seus filhos, clube, livrarias) me sugere que meninas leem mais — independente do tipo de texto ou de sua qualidade — do que meninos, ou são mais estimuladas a isso; tal visada é convergente com o excerto de um episódio em quadrinhos reproduzido no anexo C a partir de uma edição de *Turma da Mônica jovem*, de Maurício de Souza [Fig 1].

<sup>19</sup> Observe as leituras de preferência citadas por cada menina e menino: *Senhor dos anéis* e *Crônicas de Nárnia* se apresentam como mais poderosas em simbologia e ricas em eventos e elementos atuantes, certamente, do que a literatura fácil e ligeira de Thalita Rebouças. Essas escolhas, contudo, representam mais do que um fôlego para ler textos grandes ou complexos; elas significam escolhas temáticas típicas da idade e do sexo, algo que retomarei sempre que necessário. A prova de que é a temática e não a quantidade de páginas que define as escolhas de leitura em termos de gênero viria um ano após, com o sucesso da saga vampiresca *Crepúsculo*, de Stefanie Meyer, junto a mesma faixa etária de meninas. Em relação a um juízo ora mais crítico-racional, ora mais crítico-sensível, dizem Goldberg e Roswell: “*boys were more likely than girls to focus on the literal elements of action and plot, the more material problems in the stories they read, and the observable consequences of decisions, whereas girls were more likely to go beyond surface details to comment on the relational and emotional implications of these problems or decisions*”. [“meninos, mais que as meninas, procuram focar os elementos literais da ação e do tema, bem como os problemas materiais nas histórias que eles leem, além das consequências observáveis a partir das decisões tomadas, enquanto que as meninas são mais propensas a ir além da superfície e seus detalhes para comentar as implicações emocionais e relacionais dos problemas ou decisões.” (Idem. Ibidem: 8. Trad. minha).] É preciso ressaltar, entretanto, que as diferenças em termos de gênero não se devem exclusivamente às diferenças biopsíquicas, mas muito mais às práticas culturais nas quais as crianças vão paulatinamente sendo iniciadas desde o seu nascimento, conforme defende a Professora de Educação da Universidade de Londres, Carrie Paechter (PAECHTER, 2009.)

<sup>20</sup> Nesse capítulo, manterei os nomes das personagens tal como traduzidas pela edição brasileira selecionada para leitura.

de Sérgio (aos 6 anos), que disse ter-se identificado com Miguel<sup>21</sup>. Para os meninos, as lembranças do primeiro contato se concentraram mais na ação, na aventura; para as meninas, na relação entre Peter e Sininho, nos sentimentos da fada em relação ao seu companheiro. Muitos, na verdade, não se referiram diretamente a um ou outro personagem, mas a impressões gerais causadas pela experiência emocional motivada pela história, e que podem ser agrupadas em torno de felicidade e emoção intensa (“inesquecível”, como dirá Luíza, que só assistiu ao filme recentemente, aos 10) ou de uma sensação de tristeza, conforme duas meninas (ambas aos 8 anos), produzidas através do livro ou do filme; tal sensação de tristeza pode conotar comoção ou melancolia, sentimentos que a obra não raro desperta nos mais sensíveis. Também houve aqueles a quem o primeiro contato afetou de modo deliberadamente negativo, como em Juliano (“não suportei nem mais um minuto e troquei de canal”, aos 5) ou não afetaram de modo algum, aparentemente, como Sílvia (“Eu não senti nada de especial...”), muito embora ela tenha recordado de um grande número de personagens. Esses depoimentos demonstram que, apesar da popularidade do herói e sua história, a versão literária integral – já na sua 4ª tradução no Brasil, desde meados da década de 80 –, prossegue praticamente desconhecida, enquanto a versão para o cinema segue sendo a referência maior.

Ainda durante o primeiro encontro, outras observações se destacam, valendo a pena reproduzi-las aqui. A primeira delas é a comparação da obra com os contos de fadas. Seria *Peter Pan* um conto de fadas? Para muitos deles, sim, ou seja, a fantasia em geral prevalece sobre o aspecto de aventura (não nos esqueçamos de que a maioria dos participantes nesse momento era do sexo feminino, de 11 para 5<sup>22</sup>). No geral, as meninas tendem a privilegiar em suas lembranças os elementos femininos e afetivos, como a Fada Sininho, Wendy e as Sereias (estas últimas em escala muito menor, sem menção à índia Lírio Selvagem), enquanto os meninos preferem falar dos piratas e do Capitão Gancho, do Crocodilo, das lutas e perigos da Terra do Nunca. Uma segunda observação foi feita com relação a Peter. No livro, ressaltam

---

<sup>21</sup> No questionário, Sérgio refere-se a um menino chamado “Pedro”. Por email, ele me esclarece que na verdade quis dizer “Miguel”. Esse ato falho (“Pedro”, em inglês, é “Peter”) pode indicar a identificação com Peter Pan, mais tarde refletida em sua escolha da personagem para as atividades, transparecendo nos dados significativos (produção verbal e ilustrações) apresentados.

<sup>22</sup> O número de meninas se reduziria, a partir do terceiro encontro, para 5, empatando com os meninos. É curiosa essa desistência exclusiva do sexo feminino. Das que abandonaram as atividades, a menina de 14 anos não havia lido o livro; por ausência total de ação leitora em relação ao objeto de avaliação, desconsidere os resultados e registros de sua participação; as outras alegaram colisão de horários com outros compromissos (catequese e trabalhos escolares) ou dificuldade de comparecer em turno inverso, devido à dependência dos pais ou responsáveis. Os meninos, além de demonstrarem maior interesse, também pareceram mais independentes em relação ao leva e busca dos pais, o que pode ter facilitado o comparecimento.

os participantes, ele parece ter idades variadas — comporta-se às vezes de um jeito muito infantil (conforme acusou o depoimento de Andréia). A terceira e a mais ressaltada observação — causa de aborrecimento, inclusive, durante a leitura para a maioria deles, independentemente do sexo — é a ausência de “ação”, principalmente em comparação à versão filmica de Hogan. Outra observação de efeito comparativo e muito perspicaz foi a relação entre Peter Pan e Harry Potter: justificam sua preferência pelo menino-bruxo, porque este cresce e a personagem de Barrie não. Instintivamente, essa relação, levantada por uma das meninas, e confirmada por todos, afina-se à tese de Isabelle Cani, que apresenta Harry Potter como o anti-Peter Pan, em sua demonstração de como ambos os personagens transparecem respectivamente, em sua configuração, uma visão de infância pós-moderna e de infância romântico-modernista<sup>23</sup>. Outras impressões, a partir das minhas provocações, surgem: Lúcia, ao modo de Peter Hollindale, constata que Peter Pan é “trágico”<sup>24</sup>, quando explico por que Peter parece ter várias idades e por que ele não pode crescer. Andréia parece centrar-se bem na família Darling<sup>25</sup>; dá a impressão de ter compreendido o papel de Wendy, confirmada em seus comentários por escrito e sua produção textual. E, contudo, ao final, ela escolherá, como as demais, a Fada Sininho como personagem de exploração gráfica.

Em relação às ilustrações da edição indicada, expressões como “fracas”, “apagadas” e “poucas” surgem, além de novas comparações com a configuração gráfica da Disney e do filme de Hogan. Um dos meninos chega a salientar que se é para ter ilustrações ruins, é melhor não ter nenhuma. Sobre a função das ilustrações nos livros, ora acham que ajuda, ora que atrapalha a imaginação. A esses comentários informais, agrego os seguintes depoimentos

---

<sup>23</sup> O estudo comparativo de Isabelle Cani já foi mencionado no capítulo 2.

<sup>24</sup> Sobre o estudo de Peter Hollindale, verificar o capítulo 2.

<sup>25</sup> Seu resumo por escrito da história, feito a partir da primeira questão (primeiro contato), mostra sua identificação com a personagem Wendy: “[...] a Wendy e seus irmãos vão para a Terra do Nunca, eles conhecem os índios, as sereias. Depois Gancho sequestra os Meninos Perdidos. Peter luta com o Gancho, salva os meninos, a Wendy volta pra casa.” O destaque dado à filha dos Darling seria negado posteriormente, na atividade de ressignificação visual, mas confirmada na atividade escrita que, apesar do esforço em tornar Sininho a protagonista, destaca o comportamento de Wendy. Na segunda questão (diferenças entre a história que se conhece e a da edição escolhida), ela manifesta seu desagrado pela personagem Peter Pan, tanto em relação à ilustração — “O Peter se veste diferente”, quanto nas suas atitudes e intenções, mais discriminadas na obra literária — “O Peter é muito convencido”. Essa atitude negativa em relação ao comportamento da personagem pode implicar também uma identificação, não impossível e até frequente nas meninas, embora dificilmente assumida por elas.

em resposta à segunda e à terceira questão por escrito, referentes à comparação do livro com outras mídias e aos seus aspectos gráfico-visuais<sup>26</sup>:

[*Na questão 2:*] As diferenças para mim é que as imagens são muito diferentes. Não sei como explicar. A história também é diferente mas é bem melhor. Gostei muito desse livro, mas não gostei das ilustrações [*Na questão 3:*] Eu achei esse livro muito mais parecido com o filme, mas também algumas modificações. Não gostei muito das ilustrações pois as figuras *não tem lógica* do que o filme está mostrando. E desse jeito a história está um pouco sem aventura, pois um livro que li era menor mas tem mais aventuras e mais figuras. Não gostei porque as figuras não têm muitas cores. Mas gostei que nesse livro tem mais coisas e as ilustrações parecem ser feitas de tinta. (Flávia.)

[*Questão 2:*] São totalmente diferentes, quer dizer, algumas partes do filme e/ou desenho não tem algumas partes da história original. [*Questão 3:*]A narrativa é muito ‘tri’, a Terra do Nunca, os Meninos Perdidos... Tudo, menos as ilustrações, que são muito... infantis. (Sérgio.)

[*Questão 2:*] A diferença que eu percebi as imagens são diferentes porque aparecem imagens a toda hora e na outra não! [*Questão 3:*] O livro mostra como era a vida de Wendy! Essa parte é bem interessante! Eu acho legal a parte da Nana que é “babá das crianças”! Eu não gosto muito da reação da Sininho com Wendy! (Élida.)

[*Q 2:*] A história que eu conhecia tinha mais ação e aventura que este livro, e as ilustrações não eram tão boas quanto a do filme e a do livro original [*ao ser indagada, disse que se referiu a um livro Disney*]. [*Q. 3:*] Este livro é muito bom, tem ótimas *intenção*, mas falta algo nele. O livro é muito parado, muito devagar, enquanto que no original [*quis dizer da Disney*] era muita ação e aventura. Se o livro fosse um pouco mais rápido com várias sequências de luta e aventuras e o autor mostrasse os personagens menos infantis, não as crianças, mas os pais das crianças, eu certamente diria que é um livro quase perfeito. (Geraldo, 13.)

[*Q. 2:*] São totalmente diferentes do filme [*sobre a história e as ilustrações*]. Ele fala algumas coisas do filme. Os desenhos não têm figuras iguais ao filme. [*Q. 3:*] Eu gostei do livro traduzido. É mais explicativo e a narração é legal. Eu não gostei dos desenhos. (Airton.)

[*Q. 2:*] Percebi uma diferença que não gostei muito. No filme que vi tinha bastante ação e no livro não tem muita, é meio parado. Eu prefiro que tenha luta, aventura, etc... Já nas ilustrações eu achei Peter Pan meio esquisito. [*Q. 3:*] Não gostei muito porque ele é muito parado, por exemplo Harry Potter já tem mais ação como magia, luta. Não gostei muito das ilustrações porque são meio infantis. (Fernando.)

[*Q. 2:*] Eu não achei as imagens muito iguais, achei só parecidas [*com o padrão Disney*]. As que eram parecidas foram as do Peter Pan, a da Sininho e outras duas imagens. [*Q. 3:*] Eu não consegui ler todo o livro, mas até a parte que eu li *gostei do livro, não gostei muito*, porque a história é muito parada. As ilustrações foram o que eu mais gostei, são muito lindas, mesmo não conseguindo ler todo o livro olhei todas as imagens. (Laíza.)

[*Q. 2:*] Eu percebi que o livro é bem modificado, e mostra a história desde que o Senhor e a Senhora Darling saíram e etc... As ilustrações são mais *descontagiantes*. [*Q. 3:*]Não gostei que têm poucas ilustrações e não nos dão vontade de ler, mas eu gostei bastante do livro. (Lúcia.)

[*Q. 2:*] Eu acho que as ilustrações são boas mas *ela não é* muito forte as cores são *embaraçadas* [...] As ilustrações não mostram muita coisa. [*Q. 3:*] O filme é muito

---

<sup>26</sup> Mantive a sintaxe, estilo e concordância dos enunciados, grifando algumas expressões incorretas e corrigindo apenas os erros de grafia e alguma pontuação. Quando no caso de alguma informação dúbia, pedi esclarecimentos (caso do depoimento de Geraldo), acrescentados entre-chaves.



parecido com o livro, mas foi bem interessante. (Laura, 12.)

A edição desagradou, no total, nove crianças, que tomaram, como se vê claramente, o filme ou o desenho Disney como referência para comparação, ora atribuindo à palavra *livro* o significado de objeto editorial ilustrado, ora utilizando-o como sinônimo da *obra*. Algumas não mencionaram as ilustrações, comentando apenas a leitura do texto (caso de Juliano, em crítica negativa):

[Q. 2:] O Peter demorou muito para chegar a casa da Wendy, ele demora para atacar os piratas, assim é muito lenta e isso me fez desinteressar da história. [Q. 3:] Eu não gostei porque tem personagens que me fascinam mais, tem ação, aventura, às vezes até comédia, já o Peter é meio *infantilidade* do meu ponto de vista. (Juliano.)

Andréia diferenciou ambos os discursos, elogiando as ilustrações — ainda que discretamente, remetendo-se à execução técnica —, mas não gostou do texto:

[Q. 2:] O Peter se veste diferente, a Sininho também, a Wendy está diferente. O Peter é muito convencido. [Q. 3:] Eu não gostei, as ilustrações são boas, a história é meio sem graça, eu não gostei do jeito de Peter, ele é muito convencido. Eu gostei da canção dos piratas, é engraçada. (Andréia.)

Duas meninas apreciaram ambos:

[Q. 2:] A diferença [*entre o filme e o livro*] é grande porque em um temos imagens durante toda a história, e em outro é um livro e temos poucas imagens e as linguagens são bem diferentes. [Q. 3:] Eu achei a história super-legal, pois as figuras também eram interessantes. E também vemos uma linda história de amor. (Luíza.)

[Q. 2:] Olha, eu não lembro muito bem do livro que eu li [*refere-se ao primeiro contato*] mas a história é bem parecida. Mas eu achei este livro mais verdadeiro, mais original, ou seja, mais interessante. [Q. 3:] Eu achei as ilustrações bem bonitas e criativas e a história, também gostei da história. Eu não gostei só de uma coisa, ela é muito comprida. (Diana.)

Por fim, temos em Sílvia um depoimento pouco entusiasmado, tanto em relação à história (lembrando que ela já havia dito não ter sentido nada de especial em seu primeiro contato) como em relação às ilustrações:

[Q. 2:] As imagens achei iguais, mas a história diferente, pois conta a cada capítulo uma aventura diferente, eu não tinha lido o livro, só visto o filme e é bem diferente. [Q. 3:] Eu achei legal e gostei porque conta várias histórias e aventuras, eu não gostei porque é muito sem ação e porque gosto de livros de terror, suspense, etc. (Sílvia.)

Posso tecer, a partir desses comentários, algumas considerações baseadas em impressões iniciais: embora a maior parte das críticas ao texto seja negativa (falta de ação, episódios muito longos e descritivos, demasiado infantil para alguns, herói não correspondente ao arquétipo idealizado pelas crianças), ele causou um impacto maior do que as ilustrações, estando mais presente nos comentários (como mostram, entre outros, os depoimentos de Sérgio, de Juliano e de Andréia, que chegaram a mencionar a aparência de

Wendy, não apresentada pelo discurso visual); a sensação de “história parada” pode estar relacionada também — além do caráter descritivo e cheio de vaivéns do narrador — com a pouca quantidade de imagens, com a escolha das situações narrativas a serem ilustradas e a maneira de apresentá-las (estáticas, por vezes vazias de personagens); a comparação com as imagens do filme (dinâmicas e fluidas, mais ricas ou em maior quantidade, conforme opina Élide) parece estar mais relacionada ao modo como o projeto gráfico distribui as ilustrações na ordem sintática do livro (mais concentradas nos dois terços finais) do que propriamente com uma preferência pela mídia anterior; o estilo de Fernando Vicente — considerado fraco, como comentou Laura à sua maneira, ou “infantil”, como argumentaram Sérgio e Fernando — não se encontra à altura da vivacidade do texto, repleto de informações e composto em uma linguagem mais elaborada. É preciso dizer que o efeito negativo causado pelo discurso verbal não se deve tanto à história que ele transfere, da qual muitos afirmaram gostar, mas mais ao estranhamento que ele causa quando em comparação à versão cinematográfica oferecida em primeira instância — por sua vez baseada na peça de teatro e não no texto literário —, quebrando expectativas ao se oferecer numa outra linguagem, cheia de efeitos metalinguísticos e interferências da voz que narra.

Na maioria dos depoimentos, com exceção do de Andréia, que misturou o efeito causado pela figuras de Peter e de Sininho com os índices verbais e as ações protagonizadas por Wendy, e do de Alice (transcrito mais adiante), percebemos um conflito na integração cognitiva dos discursos ali hibridados na memória e na consciência. Os pareceres do discurso visual, mesmo quando favoráveis, como podemos observar nos comentários de Flávia, Laíza e Diana, apresentaram-se desconectados da avaliação do texto literário. Diante da questão número 3, que concerne ao suporte ilustrado, as respostas foram, em geral, mais evasivas ou generalizadas (“não gostei”, “gostei”, “muito lindas”, “boas”, “interessantes”, “bem bonitas e criativas”)<sup>27</sup>; em muitas delas, eles sequer avaliaram o suporte sob esse aspecto, mas o compararam às mídias filmicas, ainda que Élide tenha feito um comentário sobre a diferença cinética entre folhear um livro e assistir a um filme (onde “aparecem imagens a toda hora”). Os comentários sobre o texto literário, em contrapartida, refletiram uma consciência crítico-sensível mais ampliada do texto, ainda que a maioria não demonstrasse uma impressão final

---

<sup>27</sup> À exceção principal de Flávia, que analisa as ilustrações com muita atenção, ressaltando a técnica e as cores, e a “falta de lógica” em relação aos efeitos e configurações proporcionados pelo filme de Hogan. Também posso considerar exceção os comentários de Laura (“não é muito forte”... “as cores são embaraçadas”) e de Sérgio (“as ilustrações são muito...infantis”); embora eles sejam lacônicos em comparação aos comentários sobre o texto, mais efusivos.

positiva sobre ele. Os participantes foram, assim, capazes de especificar o que mais chamou a atenção e de descrever uma maior variedade de sentimentos em relação à narrativa e ao seu discurso. Os meninos — com exceção de Sérgio e de Airton —, foram os que se sentiram mais traídos em relação à promessa de ação e aventura feita pelos paratextos editoriais e pela ausência de apelo dramático do discurso visual. Já as meninas, se destacaram a ausência de aventura e de ação, por outro lado, reconheceram outras qualidades – como os eventos que ocorrem na residência da família Darling e a descrição da “vida de Wendy” (Élida), o comportamento e o caráter de Peter Pan (“ele é muito convencido”, refletiu Andréia) –, atribuindo aos enunciados descritivos um sabor de verdade, de originalidade (como revelou Diana), de diversidade (“várias histórias e aventuras”, disse Sílvia), apreciando os detalhes (Alice, a única a afirmar verbalmente que preferiu o livro à versão cinematográfica)<sup>28</sup>. Houve quem vislumbrasse em *Peter Pan* até mesmo, como vimos, uma “linda história de amor” — Luíza não foi a única menina a pensar assim, embora tenha sido a única a declará-lo por escrito. Contudo, não é Wendy quem formará o par romântico com Peter no imaginário das meninas, mas a Fada Sininho (embora tenhamos essa reação de Élida: “Eu não gosto muito da reação da Sininho com Wendy!”). Por fim, Alice – que ao lado de Sílvia, Laura, Andréia e Flávia compôs a representação do seu sexo, permanecendo na oficina até o final – afirmou, em resposta à questão 2:

Eu acho que a história em tradução integral de Alice Machado é muito mais detalhada. O livro é muito mais detalhado que o filme, e por isso gostei mais de ler ele nessa versão. A história na versão de Alice Machado tem mais aventura e também mais suspense, e por isso a torna interessante. (Alice.)

Apesar do juízo favorável, Alice contrapôs em seguida:

Mas ainda acho que a coleção do Harry Potter...[*não completa*]. (Alice.)

A menina, ainda quieta no primeiro encontro, mas cuja escrita se revelará fluente na última atividade, concluiu: “Acho que as ilustrações são *beeem* melhores e mais reais.

---

<sup>28</sup>Ainda sobre as preferências de leitura, dizem Goldberg e Roswell: “*Girls are much more likely to read for pleasure and choose literary selections. Boys, in contrast, are more likely to read for utilitarian purposes, and choose informational texts that enable them to extend their knowledge.*” [“Meninas têm mais tendência a ler por prazer e a escolher literatura. Meninos, em contraste, têm mais tendência a ler para fins utilitários, e escolhem textos informativos que permitam a ampliação do seu conhecimento.” (GOLDBERG; ROSWELL, 2002: 8, tradução minha.)]. Novamente, é preciso relativizar aqui essas colocações, já que o estudo desses autores deu-se em localidade estadunidense. Contudo, como autora e educadora, tenho observado essas preferências na segunda infância e pubescência, seja por influência dos pais ou cuidadores, seja pelo desejo próprio de não destoar do grupo social. Essas escolhas perseveram inclusive na idade adulta, quando testemunho o lazer leitor dos frequentadores da piscina do meu clube durante o verão: enquanto as mulheres portam romances ou publicações de cunho espiritualista, os homens, em geral, quando não estão lendo jornais ou revistas, parecem preferir livros informativos — biografias, históricos — ou técnicos — sobre gestão empresarial, informática, entre outros.

Muuuuuito show!” Na questão 3, ela acrescentou:

Eu achei o livro muito bom. A história é detalhada e real. As ilustrações são muito reais, e muito fortes! Eu gostei muito da ação e das imagens. Não gostei de algumas coisas, tipo pouca aventura, mas gostei do suspense. (Alice.)

Os argumentos de Alice sofrerão modificações no decorrer da oficina, apresentando no desfecho um parecer diverso. Nesse momento ela se apresenta entusiasmada e excitada com a perspectiva das atividades e com a descoberta do texto, deixando-se levar pelas impressões ainda frescas acerca da leitura. Sua declaração, porém, assim como a de Diana e Luíza, evidenciou o potencial que os códigos verbais e visuais têm para oferecer, ao se agregarem em dado suporte, em efeito único ao seu receptor, mesmo em casos como esse, em que o livro apresenta uma narrativa verbal em posição assimetricamente superior à visual. Também tornou discutível a ideia de que a linguagem visual é potencialmente mais impactante do que a linguagem verbal. Para Alice, e não só para ela, como vimos, a experiência proporcionada pela operação de leitura da narrativa verbal foi forte o suficiente (seja porque o texto literário é mais rico, ou porque a menina pareceu mais habituada a analisar e responder analítica e sensivelmente ao discurso verbal), a ponto de “corrigir” os problemas de ordem qualitativa e quantitativa do correspondente visual<sup>29</sup>, ou os seus próprios em relação à operação de leitura de imagens, gerando uma resposta positiva (e, mesmo quando negativa, eloquente) e contaminando sua impressão sobre as ilustrações.

A última questão, sobre a indicação do livro para amigos, serve para avaliar o grau de responsabilidade crítica por parte dos depoentes. Independente dos comentários favoráveis ou não, quase todos responderam que indicariam o livro para leitura; Lúcia, que gostou da obra, mas não da edição e suas ilustrações, acrescentou “claro!”, ao lado de sua escolha afirmativa; Andréia foi a única a marcar “não”, onde até mesmo Juliano havia optado por “sim”. Suas indicações positivas demonstram que consideram a leitura de *Peter Pan* necessária, não só pelo conhecimento da obra, mas talvez pelo desejo de corresponder a uma expectativa sociocultural de valorização da leitura do livro literário. Após o cumprimento das atividades propostas, o primeiro encontro encerra-se em meio a muita agitação e curiosidade sobre o que virá em seguida.

---

<sup>29</sup> Uma análise do discurso gráfico-visual de Fernando Vicente foi apresentada no segundo capítulo, aparecendo em maiores detalhes na minha dissertação de mestrado, já referenciada.

#### 4.6 Segunda aventura na Terra do Nunca: afinal, que história é essa?

Muita agitação inicial e desordem. São ainda 16 crianças e algumas chegam atrasadas: é um tal de entra e sai e uma série de interrupções causadas por colegas ou um e outro professor, em virtude de trabalhos escolares em andamento. Esses distúrbios desconcentram a turma e alguns dos participantes reclamam (Juliano é o mais expressivo). Estabeleço alguns acordos, mas eles só funcionarão a partir do encontro seguinte, com a desistência daqueles que não conseguem ou não se interessam mais em acompanhar as atividades. Por fim, iniciamos a etapa programada com cerca de meia-hora de atraso. A primeira tarefa consiste em recuperar a narrativa literária a partir de uma conversa onde todos participam e contam a história conforme lembram. Meu objetivo não é o mero contar com as próprias palavras, mas ir conversando a história com eles, verificar interpretações, episódios mais marcantes, seu relacionamento **memoafetivo**<sup>30</sup> com ela.

A recontação oral é bem tumultuada e dispersiva, entremeada de comparações com outras versões e algumas piadas. Querem iniciar já do ponto do encontro entre Peter e Wendy, da cena do beijo. Poucos recordam os capítulos iniciais, onde se apresenta a família Darling e os motivos pelos quais Peter Pan aparece no quarto de Wendy, João e Miguel. Estão mais interessados nos episódios de aventura e de fantasia, que demoram a aparecer no livro, na opinião deles.

Os mais participativos são Sérgio, Alice (que começa a perder a timidez), Lúcia, Sílvia, Andréia, Juliano e Geraldo (este não pelas contribuições orais, mas porque não deixou de prestar atenção um segundo). Aos poucos se vai contando a história, em meio à balbúrdia que mal posso controlar. A recontagem desliza bastante para o roteiro do filme de Hogan: as crianças confundem eventos e configurações visuais (na verdade, elas pouco fazem referência às ilustrações da edição em pauta), ora porque ainda não a concluíram, ora porque desejam mesmo é contar a versão de sua preferência, gravada com mais nitidez na memória. Episódios pertencentes apenas à obra literária são esquecidos, como o capítulo *O pássaro-nunca*.

A certa altura, a famosa vontade de ir ao banheiro se manifesta e demonstra que a ansiedade aumenta e que o interesse está se esvaindo. Mesmo assim, é possível observar algumas reações interessantes: por exemplo, apesar de não gostar da história (em nenhuma

---

<sup>30</sup> Uma aglutinação livre entre memorial e afetivo, levando em consideração os dois níveis de consciência propostos por Damásio já citados no capítulo anterior: consciência ampliada, derivada de um *self* biográfico (memória) e consciência sentimental (derivada do reconhecimento das emoções).

versão, conforme afirmou), Juliano demonstra ter feito uma leitura atenta, pelo menos até a parte onde confessou ter interrompido; Sérgio leu e conta toda a história com desenvoltura e mesmo com certa impaciência, parece-me que não vê motivo para relembrar o que conhece; Lúcia está surpreendentemente quieta (mais tarde fico sabendo que seus colegas a criticaram junto à direção por falar demais, e talvez tenha sido essa mágoa que a fará abandonar a oficina), ainda assim, colabora vez ou outra com a recontação coletiva.

À medida que chamo a atenção para as diferenças entre o que pertence à versão filmica e à versão literária, separando os dados referenciais e lembrando outros, aproveito para recuperar um pouco do interesse e da atenção — essa cada vez mais dispersa — discorrendo sobre o autor e as origens de *Peter Pan*. Em seguida, dou início à primeira atividade artística, que consiste numa primeira configuração visual de uma personagem da obra à escolha deles e sobre a qual refletiremos no próximo encontro.

#### ***4.7 Terceira aventura na Terra do Nunca: fadas e piratas***

Como vimos, as crianças do Tietbohl, cujas subjetividades encontravam-se dominadas pelo filme de Hogan e pelo padrão gráfico-visual da Disney, estavam em grande parte decepcionadas com a leitura do texto literário e com o objeto editorial colocado à disposição. Todas haviam iniciado a operação previamente, como combinado (com uma exceção), mas algumas a interromperam ou iniciaram a oficina sem a terem concluído, deparando-se com uma narrativa diferente e cansativa — parada —, como já vimos. Essas reações se manifestarão em suas produções verbais e visuais, majoritariamente apegadas ao imaginário composto por produtos culturais ou pela literatura de sua preferência.

O terceiro encontro realizado no Tietbohl inicia com a presença de todos, apesar da chuva forte que cai nessa quinta-feira do dia 5 de setembro. Contudo, um terço de seus integrantes — Diana, Élida, Laíza, Luíza, Lúcia e Vera — não completariam a atividade seguinte nem apareceriam mais. Permanecerão Alice, Andréia, Laura, Sílvia, Flávia e todos os meninos: Juliano, Geraldo, Fernando, Airton e Sérgio. Por isso, a partir de agora, somente seus nomes serão citados. Todos se apresentam mais tranquilos: o período de ansiedade acabou.

Em virtude do atraso no cronograma, sou obrigada a fazer algumas alterações no planejamento: a ideia é trabalhar em cima do subtema preparado para essa Oficina — **a personagem**<sup>31</sup>. Após o término da atividade de desenho inicial, ainda feita apenas com base nos seus referenciais subjetivos e imaginários, a proposta é refletir oralmente sobre o modo como esse elemento narrativo se apresenta na obra literária e em suas ilustrações, verificando semelhanças e diferenças entre aquilo já conhecido através de outras versões.

As meninas me trouxeram seus desenhos terminados. Todos apresentam a personagem Sininho<sup>32</sup> em configuração muito próxima à da Disney (o cabelo, os recortes do vestido, as sapatilhas), com exceção de Sílvia, cujo desenho diferenciou-se pela elaboração: ela representou a fada de perfil, de cabelos pretos, soltos e em movimento, corpo etéreo — uma fada-luz, tal como é descrita no livro. Para reforçar esse efeito, ela havia me perguntado se poderia fazer uso do giz azul usado para escrever no quadro [Fig 2].

Nos demais desenhos, a Fada surgiu loira e de coque, asas tipo libélula, preferencialmente suspensas no ar (à exceção da Sininho de Laura [Fig 3]) e com poucas variações: a presença de uma varinha mágica (Alice [Fig 4]) — ausente tanto na versão Disney quanto na obra literária — ou de pó mágico (Andréia [Fig 5]); vestuário em top e mini-saia (Laura), ao invés de vestido inteiro; sapatos de bailarina com laços substituindo o sapatinho com pompom, em cor azul (Flávia [Fig 6]) ao invés de verde (uma referência à fada de *Pinóquio*?). Tais artes indicaram, sem exceção, uma idade infantil para Sininho: são fadas-crianças, corpo e expressão de menina e não de mulher. Chamo a atenção sobre isso porque a Sininho da Disney, na qual se basearam, é uma personagem sexuada, beirando o sensual, uma

---

<sup>31</sup> Outros subtemas podem ser propostos, conforme o cronograma e interesse dos participantes, a partir do tema principal, que é a obra ou o texto literário em questão: cenário, ação e expressão (psicológica e gestual) e elaboração técnica (composição, estudo de forma, de cores, materiais, etc.). Alguns desses subtemas foram desenvolvidos numa oficina posterior, realizada para adultos, no Atelier Livre da Prefeitura de Porto Alegre.

<sup>32</sup> Embora as meninas tenham manifestado verbalmente sua preferência especial pela fadinha, é preciso levar em consideração a dificuldade técnica ou desinteresse meramente lúdico em configurar plasticamente a personagem Wendy, devido aos índices visuais vagos que ela apresenta: uma menina mais complexa enquanto personagem e, contudo, prosaica, ao apresentar-se caracteristicamente vestida de camisola. Embora o texto literário não tenha se mostrado interferente nas configurações visuais apresentadas pelas crianças, também é bom ressaltar que o autor não faz questão de descrevê-la fisicamente (até a roupa de dormir permanece subentendida), ao contrário de Sininho ou Peter, descritos no texto literário em passagens bem definidas. Também o ilustrador Fernando Vicente não colabora como um referencial, já que se exime de configurar a protagonista. Mais uma vez é preciso encaixar nesse comentário o caso de Andréia: embora pareça preferir a menina Darling (preferência visível em sua produção verbal, como se verá), é possível que ela acabe mais motivada, tanto esteticamente como pelo próprio grupo, a optar por Sininho, o que pode ter contribuído para sua escolha ambígua. Outra personagem que passa ao largo de possíveis identificações é a princesa índia Lírio Selvagem, citada apenas como acessório figurativo na produção verbal de Flávia.

figura que se poderia dizer voluptuosa em sua versão original, com seios, cintura fina, quadris grandes e coxas grossas — ela é uma mulher, e uma mulher ciumenta; contudo, esse fato passou ao largo das ilustrações iniciais dessas meninas, não porque não tenham competência para configurar atributos feminis<sup>33</sup>, mas porque não se conscientizaram deles ou porque não os admitem em relação à Fada. Observo que a personagem passou por algumas modificações na recente linha de produtos culturais<sup>34</sup> lançados sob o seu nome original, em inglês — Tinker Bell —, tornando-se mais dócil e de configuração mais esguia: os atributos sexuais foram proporcionalmente reduzidos e ela assume agora um perfil entre o infantil e o adolescente. Ademais, embora o filme de Hogan tenha preservado a paixão e o ciúme do caráter da personagem (representada por uma atriz adulta, Ludivine Saignier), as causas não são bem explicitadas pelo roteiro, que privilegia a relação de Wendy com Peter; contudo, no texto literário (cujas referências foram ignoradas por todas, com exceção de Sílvia), as reações de Sininho são destacadas pela voz narrativa, embora não descreva a fada como uma mulher adulta, mas a assemelhe, como Peter, a um ser sem idade definida, um elemento da natureza.

Os meninos se dividem: Fernando e Juliano assumiram o Capitão Gancho; Sérgio e Airton (o segundo imitando o primeiro) optaram por Peter Pan. Geraldo preferiu nada

---

<sup>33</sup> Philippe Greig, psiquiatra e psicoterapeuta, dirá, em *A criança e seu desenho*, que a figura de *personagem*, ou seja, a estrutura corporal humana desenvolvida pela criança saudável deverá incluir as diferenças sexuais físicas entre 5 e 6 anos. Essas diferenças sexuais podem aparecer na configuração do vestuário, de elementos decorativos (sinalizando a localização da vagina ou do pênis), ou de formas como o quadrilátero alongado (para os meninos) e triangulares, para as meninas. Nos desenhos observados por mim ao longo do meu contato com crianças de todas as idades, percebi que os órgãos sexuais são representados de forma mais explícita quanto mais jovem ela for; à medida que crescem, o pudor e o convívio social faz com que a sua grafia desapareça ou se transmute, transferida para decoração, forma ou cores das roupas e acessórios atribuídos a cada sexo. Em algumas crianças, a representação dos signos diferenciais para o sexo é desviada para formas externas ao corpo e vestuário, para as formas figurativas de árvores, cavernas, cogumelos, portas, etc. Na idade dessas meninas, é possível verificar o grau de pudor no modo como elas representam Sininho, característica apontada por Greig em referência à idade do ouro do desenho infantil (GREIG, 2008: 58-109.). Em geral ela se manifesta não apenas como resposta ao recalçamento produzido pela máquina socioeducativa, mas à própria condição de latência, que se caracteriza por eventuais conflitos entre a antiga identidade de criança e uma nova e desconhecida que se insurge através do corpo em evidente mutação. A identificação com a fada, assim, torna-se ambígua, como veremos mais adiante: por um lado, a fada é a futura jovem mulher na qual se projetam seus sonhos pubescentes, com seus sentimentos de pura paixão e energia sexual, ao contrário de Wendy, uma menina mais próxima em virtude de sua idade, respeitosa das regras sociais e parentais, aprendiz do convívio social e do papel feminino que lhe será exigido pela sociedade da época; por outro, essa identificação é ainda evitada ou se apresentará em formas atenuadas, como mostrarão os desenhos. A mesma reflexão pode ser aplicada aos meninos que optaram pelo Capitão Gancho, embora não devamos desprezar opções estéticas relacionadas ao prazer em configurar uma fada — figura mais estimulante do que a de uma menina comum, como Wendy — ou um pirata que porta armas e outros elementos mais expressivos e interessantes para os meninos do que a figura de um herói sem idade definida e que veste um traje de folhas secas. Ambas as motivações — psíquicas, socioculturais e estéticas — se entrecruzam e não será possível dissociá-las, uma vez que compõe a subjetividade complexa que, por sua vez, atua e agencia as operações como um todo e jamais em separado.

<sup>34</sup> Além do DVD *Tinker Bell (Sininho)*, a Disney relançou a personagem como protagonista da publicação *Disney Fadas*, uma coleção de livros ilustrados, já citada em nota 48 do capítulo 2.



desenhar; aparentemente não quis tomar para si nenhum personagem. Mas não esqueçamos que ele tem 13 anos: encontra-se em plena fase crítica do desenvolvimento do desenho (embora posteriormente tenha dado provas de que sabe desenhar muito bem) e também no início da adolescência propriamente dita. Deixei-o em paz e à vontade, e o incluí na minha análise devido à sua presença assídua e por julgar importante mesmo a negatividade como uma ação responsiva. Essa divergência fará dele, mais adiante, um dado comparativo interessante para esse estudo.

Vamos aos nossos *piratas*: Juliano escolheu o Capitão Gancho por sua verossimilhança [Fig 7]. Para ele, era a única personagem interessante (entenda-se: não infantil), e configurou-o de perfil, dentes à mostra e olhos grandes, como se ameaçasse alguém ausente, além do espaço da folha de papel. As roupas procuraram seguir o padrão Disney. Sabemos que não gostou do livro e que também não gosta da história em qualquer versão que se apresente; por isso mesmo, a escolha do chefe dos piratas não se apresentou com firmeza e, em decorrência, temos uma figura evasiva, olhando para outro lado, falta de determinação nos traços, pouca agressividade (pena do chapéu pequena, espada empunhada para baixo). O Capitão Gancho não se ofereceu como uma figura de pirata convincente para Juliano. Mas, para ele, em *Peter Pan*, não havia opções melhores. Fernando já olhou o Capitão com mais veemência [Fig 8]: sua espada compensou o gancho apontado para baixo e está pronta para o ataque, seus olhos estão bem abertos (esbugalhados, eu diria), o corpo é forte e ele parece grande. O chapéu apresenta uma pena dura e agressiva (quase como uma antena de TV). Além disso, ele tem um tapa-olho e uma pistola. As cores são contrastadas (vermelho e preto, seguindo o padrão de coloração da Disney), e o modo de preencher com elas os traços bem demarcados e duros demonstrou sua determinação na escolha. Trata-se, sem dúvida, da visão de um pirata malvado e cruel — um inimigo. Sua figura ameaça inclusive a nós, quando fixamos os olhos sobre o seu desenho.

Se o compararmos com o de Juliano, veremos como o deste é mais sensível e menos agressivo; ele não representou o pirata em sua maldade, mas preferiu revelar seus medos, ansiedade e até mesmo certa fraqueza, já que sua espada não está em posição de ataque (estaria o seu *capitão* avistando o Crocodilo?). O interesse de Juliano residiu mais na elaboração da arte em si do que no tema representado, através do modo como ocupou o espaço da folha, o cuidado em colocar o navio com parte do casco escondido sob as ondas de um mar um tanto revoltoso. O fato de Gancho estar flutuando sobre o convés implica no reconhecimento de uma necessidade que requer solução formal diferente: aqui, Juliano

desejou descrever seu personagem completamente, sem esconder nem mesmo as botas e, por isso, o capitão parece suspenso, em vez de apoiado no piso; já o navio não foi considerado tão importante, constituindo apenas mais um elemento extensivo à ideia de pirata — assim, Juliano nem se preocupou em detalhá-lo. O desenho do menino forneceu algumas pistas sobre o que o impede de apreciar *Peter Pan*<sup>35</sup>, mas também revelou uma leitura atenta, pelo menos da sua personagem. E se ainda resolve participar e até mesmo optar por Gancho (diferente de Geraldo), é porque não só guarda um interesse especial pelas atividades desenvolvidas (de ordem lúdica ou criativa), mas por que tem 11 anos, guardando resquícios de um estado infantil prestes à reavaliação<sup>36</sup>. Já Fernando, menino pequeno e quieto, preferiu assumir a face mais popular do Capitão Gancho, configurando-a em traços duros e fortes e realçando os padrões apreciados de agressividade e maldade que serão confirmados em sua produção textual.

Sérgio e Airton escolheram Peter Pan. O procedimento de Airton foi curioso: primeiro, ele havia escolhido Miguel (lembramos que Sérgio havia dito de sua preferência por Miguel quando criança); ao perceber que Sérgio desenhava Peter, Airton resolveu mudar e fez outro desenho, dessa vez de Peter Pan, bastante parecido com o do colega. Só ao longo dos encontros fui percebendo a influência que Sérgio exerce sobre Airton, ou a dependência deste do primeiro. Uma vez que Sérgio é a referência, começaremos por ele: seu *Peter* [Fig 9]

---

<sup>35</sup>Lembro que Juliano, diferente de Felipe, critica o livro por suas próprias qualidades, sem estabelecer comparações com o filme, do qual diz também não ter gostado. Esse discernir entre obra literária e obra cinematográfica e sua tentativa de reaproximação do universo de Peter Pan através do livro, mesmo tendo detestado o filme, merece destaque, pois evidencia um comportamento crítico que se esforça em ir além do puramente impressivo.

<sup>36</sup> Ao abandonar o período de latência, o indivíduo pubescente dá início a um longo processo que Laura Kaplan chama de “adeus à infância”: não se trata de um rompimento, mas de uma reavaliação do passado infantil, onde as correspondências emocionais e afetivas com seus responsáveis imediatos serão deslocadas para outras formas de convívio social, adequando-se às normas civilizatórias. Se no período de latência a criança “*se defiende com valentía de las manifestaciones del deseo*” [“se defende com valentia das manifestações do desejo” (KAPLAN, 2004:112, tradução minha)], ao atingir a pubescência (que segundo Kaplan, varia dos 11 aos 14 anos), ela se deparará dividida entre atender aos desejos de um corpo em incipiente transformação química e fisiológica e permanecer leal aos modelos comportamentais idealizados amorosamente durante a infância. Geraldo, mais velho, encontra-se no limiar entre essa fase e a puberdade propriamente dita, onde muitos dos conflitos iniciais já deverão ter sido ultrapassados (observe-se que a leitura de *Peter Pan* o interessa na medida em que propõe justamente a reavaliação de um passado infantil já percebido como distante, embora ainda não como perda). Juliano encontra-se no meio do caminho: por mais maduro que ele me pareça, realiza-se em seu corpo físico e psíquico um debate de ordem emoafetiva, que interfere claramente em suas opiniões e expressões criativas relativas à mesma obra. A maior parte das crianças aqui apresentadas encontra-se diante desse mesmo dilema de ordem não só fisiológica e emocional, mas também, segundo Guattari, de ordem sociocultural (porque o abandono da infância é também uma exigência das máquinas culturais e formativas), parte das operações para produção de suas subjetividades, manifestando-o claramente, ainda que por meio de respostas heterogêneas, como veremos.

seguiu alguns dos padrões da Disney (cabelo ruivo, presença do verde nas roupas), mas também incorporou o estilo japonês dos animes e mangás (olhos grandes e brilhantes, cabelos espetados, estilo da roupa, botas) que seu amigo imitará até certo ponto [Fig 10]. Este, Airton (que resolveu trocar de desenho após nossa reflexão interpretativa sobre os personagens), incluiria o traje de folhas descrito no livro e destacado durante a conversa. As cores de Airton também serão mais fortes, mas ele não ousou apresentar um *Peter* seminu (lembrando o ator do filme de Hogan): há uma espécie de macacão cor de pele sob o sumário traje de folhas. O desenho anterior de Airton, esquecido, revelava um *Miguel* amedrontado, vestido em amarelo gritante [Fig 11]. Por baixo da roupa, percebemos alguns círculos aplicados posteriormente, numa tentativa de transformar o desenho do caçula Darling em um desenho de Peter Pan vestido de folhas; eles indicariam a indecisão de Airton com respeito à escolha de uma personagem compositora de subjetividade. Sérgio, de certa forma, ainda não atingiu ou não pretende significar a transição biopsíquica própria da faixa etária, ao escolher Peter; a mixagem com elementos do mangá pode ser traduzida como uma opção estética deliberada, determinando a tentativa de fuga de um estereótipo mais infantil. Airton, ao observar as escolhas de Sérgio e mudar de ideia, pareceu enxergar no colega o modelo masculino a ser seguido. Ambas as representações de Peter Pan evitaram elementos agressivos, ainda que houvesse essa possibilidade, dado que a personagem se complementa com o porte de um punhal ou espada, além do chapéu em estilo caçador pelo padrão Disney; aqui, obtivemos *Peters* desarmados, embora o de Sérgio incluísse um pescoço forte, com pomo de adão proeminente como o de um jovem adulto. Os olhos grandes e brilhantes e demais índices gráficos de ambos os desenhos denotam, ainda assim, um *Peter Pan* infante (lembrando que o de Airton iniciou como cópia grosseira do desenho do amigo, alterado pelo traje de folhas); com as mãos na cintura e sorrindo com ar maroto — Sérgio ainda acrescentou as palavras “eu sou o máximo” — eles configuraram meninos que não desejam ou mesmo temem o processo de amadurecimento. Sérgio diz justamente que escolheu Peter Pan porque ele “não cresce”. Contudo, a postura de afronta de sua personagem e a relação estabelecida entre ela e a cultura dos mangás (onde o herói japonês, grafado em traços elegantes e andróginos, costuma ser, diferente do herói ocidental popular, um ser em conflito) confirmaram sua admiração pela personagem e a integração dele à sua consciência estético-criativa (pois híbrida deliberadamente a configuração padronizada a dados estéticos novos).

Entre os meninos, os diferentes agenciamentos dividiram explicitamente as escolhas e suas operações: Juliano concedeu em escolher o pirata, mas não acredita nele; Sérgio está

prestes a abrir mão do mundo aparentemente seguro da segunda infância ou da latência, e pareceu ironizar em seu *Peter* a farsa de auto-suficiência que ele representa. As meninas são, aparentemente, mais unânimes e homogêneas<sup>37</sup> em sua escolha. Mesmo Andréia, fisicamente mais desenvolvida do que as demais, parecendo mais velha do que os seus 11 anos – e que em suas lembranças de primeira infância destacou a personagem Wendy, associando-a de modo negativo a Peter Pan, na leitura do livro – acabou se decidindo por Sininho, cedendo afinal à fantasia e a uma opção estética por determinado padrão combinado e aceito pelo grupo feminino (ou seja, menina de asas, loira, vestida com roupas curtas e justas)<sup>38</sup>.

Na interpretação dos índices verbais das personagens, feitas oralmente e gravadas em arquivo de áudio digital, percebemos as convergências significativas entre imaginário visual e verbal na opção por Sininho. Na emulação de suas características (listadas no quadro da sala da oficina, à medida que majoritariamente as meninas as vão ditando), apareceram as seguintes expressões: “fadinha”, “companheira de Peter Pan”, “pequena demais para ter

---

<sup>37</sup> Essa homogeneidade se deve principalmente ao modo como elas se portam durante a atividade, conversando, trocando ideias, perguntando a opinião umas das outras sobre suas configurações.

<sup>38</sup> É possível que a indecisão de Andréia esteja ligada, como a de Juliano, à conflituosa passagem do período de latência ao de pubescência. Nesse caso, a resistência em admitir a identificação com Wendy seria pelo fato de a personagem representar justamente esse conflito (deslocar o diálogo amoroso até então estabelecido exclusivamente com os modelos do ser-adulto para algo ou alguém fora das relações parentais ou familiares). Andréia, como demonstrará em seu trabalho final, ainda valoriza a atitude de obediência à autoridade adulta; essa atitude caracteriza seu estado latente, tal como explica Laura Karan: “*Em el período de latencia [...], el deseo debe mantenerse inactivo, de manera que el niño pueda concentrarse en adquirir las destrezas, los conocimientos, las reglas y los modos propios de la vida civilizada. [...] Durante el período de latencia, a los niños les preocupan el acatamiento y la obediencia. Les complacen el orden y la regularidad. [...] Los niños de esta etapa son respetuosos ciudadanos de una utopía bien organizada.*” [“No período de latência (...), o desejo deve manter-se inativo, de maneira que a criança possa concentrar-se em adquirir destrezas, conhecimentos, regras e modos próprios da vida civilizada. (...) Durante o período de latência, as crianças preocupam-se com o acatamento e a obediência. A ordem e a rotina lhes aprazem. (...) As crianças dessa etapa são respeitosos cidadãos de uma utopia bem organizada.” (KAPLAN, 2002: 107, tradução minha.)] Interessante acrescentar a convergência dessa observação com a fase de ouro do desenho infantil, tal como descrita por Philippe Greig (GREIG, 2008: 57-109.), em que, da mesma forma, a criança procura organizar e *catalogar* o que representa visualmente, ao estabelecer um vocabulário formal — muitas vezes definitivo para quem não supera essa etapa —, hierarquizando os signos representativos, estabelecendo — e requerendo — normas ou técnicas que lhe permitam atingir com maior precisão seus objetivos. Essa é a fase em que normalmente elas vão exercendo um olhar mais crítico em relação às representações visuais, apegando-se muitas vezes a uma visão estética mais conservadora, facilmente reconhecível ou aceitável. Por essa via, a escolha de Sininho por Andréia pode adquirir outro significado: ela opta pela fada não porque se identifique com ela, mas porque não quer se diferenciar das demais meninas que a escolheram e porque lhe pareceu a figura mais *fácil* dentro de suas possibilidades expressivas, *compatível* com o ato de desenhar. Quero lembrar, contudo, e fundamentada em Guattari, o quanto as análises psicológicas de ambos os autores se acham comprometidas com um ponto de vista que considera natural o que na verdade pode ser o resultado de uma máquina sociocultural interferente na realidade psíquica e comportamental da criança. Elas são válidas na medida em que reconhecemos sua ambiência específica: ocidental e classe-média, em que a família constituída de pais e filhos/irmãos compõe o sistema civilizatório e indicia um dado tipo de comportamento.

várias emoções ao mesmo tempo”, “pequeninha”, “bonitinha”, “ciumenta”, “não gosta da Wendy”, “loira”, “vestida de flores”.

É notável a tendência de infantilizar e docilizar o caráter da Fada, muito embora elas a reconheçam como apaixonada por Peter, vingativa e ciumenta; contudo, essas meninas totalmente identificadas com Sininho também detestam Wendy (como declaram lá pelas tantas nesse terceiro encontro, com exceção de Andréia, que parece mais é desapontada). Posso apenas supor os motivos pelos quais Wendy as desagrada tanto, a ponto de o gritarem durante a atividade: o primeiro deles talvez seja o da distância histórica (Wendy representa um tipo feminino que deixou de ser modelar), o segundo porque ela assume um papel ambíguo de mãe e esposa em relação a Peter, o que a torna incompreensível para as meninas. Contudo, eu apostaria ainda num terceiro motivo, sem anular os já mencionados: essa personagem representa de um modo muito próximo, devido a sua idade e realismo (ela não pertence ao mundo de fantasia), um desejo de amadurecimento para os quais essas meninas de onze anos ainda não se sentem preparadas. Seu comportamento de *mulherzinha do lar* também não corresponde às necessidades e aos anseios das minhas pré-adolescentes contemporâneas. Nesse sentido, a Fada Sininho surge como mediadora ideal (inofensiva?) — não apenas em termos estéticos, mas afetivos e simbólicos — para a transição entre a infância e o início da puberdade, entre a dependência e a independência do afeto dos adultos modelares<sup>39</sup>.

A segunda personagem escolhida, Peter Pan, é assim descrita por meninos e meninas: “verde”, “vestido com folhas”, “cabelo vermelho de fogo”, “ramos”, “músico”, “limo”, “convencido”, “esquecido”, “hiperativo”, “independente”, “alegre”, “sorridente”, “líder”. A descrição de Peter Pan é econômica, porém, mais fiel ao texto, talvez porque no filme e na

---

<sup>39</sup> Direi **adultos modelares** ao invés de pais, avós, responsáveis, etc., em virtude da complexidade do sistema familiar contemporâneo: da mãe e da babá, passando pela avó, da professora de creche e de pré-escola; do pai e algumas vezes um tio, padrasto, amigo, até um funcionário de creche ou de pré-escola, a criança contemporânea não tem — e já teve algum dia? — por limite afetivo a convivência privada e exclusiva com os pais ou avós. Não são raras as vezes em que as lembranças relativas ao ambiente coletivo nas instituições encarregadas dos primeiros cuidados (do berçário ao jardim) estão mais presentes nas memórias infantis do que as familiares. Eis porque, entre outros motivos, Guattari contesta a representação edipiana para os fenômenos de produção do inconsciente: “De fato, elas [*as crianças*] percebem o mundo através das personagens do território doméstico, no entanto isso é apenas em parte verdadeiro. Grande parte do seu tempo é passado diante da televisão, absorvendo reações da imagem, de palavras, de significação. Tais crianças terão toda a sua subjetividade modelizada por esse tipo de aparelho.” (GUATTARI, 2008: 41.) A partir de Paechter (PAECHTER, 2009), acrescento também que boa parte dos modelos identitários de comportamento de gênero se processam nos espaços sociais extrafamiliares, como a escola e os locais de recreação ou de agrupamento juvenil, onde a criança participa das práticas culturais diferenciadoras de cada sexo, principalmente no período do Ensino Fundamental, dos 5 aos 12 anos de idade.

versão Disney as suas características sejam mais preservadas. O cabelo ruivo e a cor verde da roupa ficam por conta do padrão do desenho animado, reiterado na chamativa capa da edição selecionada e indiscutivelmente presente no imaginário deles, embora somente Geraldo o tenha assistido. Com exceção de Sérgio, não senti nenhuma identificação especial com Peter Pan, uma personagem, de resto, tão complexa e difícil de ser apreendida — ou expressa — inteiramente, como Wendy.

O Capitão Gancho é o que mais entusiasma na hora da descrição interpretativa, tanto entre meninos como entre meninas: “mau”, “velho”, “pai de Wendy”, “feio”, “fuma dois charutos de uma vez”, “criativo”, “malicioso”, “inveja de Peter Pan, porque ele tem uma mãe (Wendy)”, “medo do crocodilo”, “um tipo de nobre”, “ele não tem uma mão”, “é um bandido rico” — são as expressões que surgem. Nelas, ao lado do levantamento das más qualidades, verifica-se o apontamento de nobreza, riqueza e criatividade, ainda que a serviço de suas más intenções e da maquinação de planos malignos. As expressões no rosto das crianças, seu entusiasmo traduzido na elevação do tom de voz até a gritaria, evidenciam o fascínio que a personagem exerce sobre elas, apesar de o considerarem malvado<sup>40</sup>. Fernando, por exemplo, diz que “gosta dele”. A expressão “pai de Wendy” refere-se ao filme de Hogan, onde o mesmo ator (Jason Isacs) representa as duas personagens. O interesse em Gancho, demonstrado por meninos e meninas é compreensível e pode estar ligado à imagem de autoridade (paterna, como enunciada explicitamente pelas crianças) que ele suscita em cada um, independente do sexo, já que Peter Pan oferece uma performance ambígua como líder e *pai*<sup>41</sup>. Para eles, embora derrotado, ridicularizado (pelas demais personagens e pela voz narrativa), manifestando fraquezas visíveis, o pirata ainda se apresenta como um modelo de maior virilidade; para elas, um modelo de representação do sexo oposto (vide a relação Wendy/Gancho em Hogan). Por outro lado, o caráter patético da personagem, mais acentuado

---

<sup>40</sup> Fascínio bem captado por Hogan ao transferi-lo para a personagem Wendy em seu filme, e explorado na obra *Hook and Jill*, de Andrea Jones (JONES, 2009).

<sup>41</sup> Como líder, Peter Pan mostra-se frequentemente egoísta, mais preocupado em se exibir do que de fato colaborar com o grupo ou mantê-lo organizado; pode, inclusive, mostrar-se ameaçador algumas vezes. Também não lhe interessa assumir a posição de pai dos meninos perdidos e de João e Miguel, apesar dos esforços de Wendy para colocá-lo nessa posição em suas brincadeiras de faz de conta. Como herói, a personagem é uma fraude, porque ele não é motivado por uma busca, mas deseja a permanência; ele não passa por nenhum rito de iniciação característico da tipologia heroica, mas contenta-se em ser eternamente o mesmo. Que Sérgio tenha incluído em sua palheta gráfica elementos do herói-mangá pode ser uma tentativa de referenciá-lo a um tipo de personagem cumpridor de um rito iniciático, típico da narrativa japonesa (em que ele só desenvolverá plenamente suas habilidades e seu espírito a partir de vários erros cometidos, algumas derrotas e humilhações). A busca por essa referência prosseguirá em seu trabalho final, como se verá.

na versão literária, diverte-as em sua comicidade de adulto incapaz de lidar com crianças, reforçado pelo tom irônico da voz narrativa.

Do contraste entre configurações visuais e verbais, posso considerar que a subjetividade estético-sentimental dessas crianças, além de tudo o que já foi dito, especialmente no que concerne à Fada Sininho, está contaminada pelos padrões culturais visuais gerados, sobretudo, a partir do desenho animado que nunca assistiram. Tal contágio não foi quebrado pela edição escolhida para a leitura, em virtude da quase ausência visual das personagens (Sininho só aparece timidamente na capa e numa pequena vinheta, fora da sintaxe gráfico-narrativa e sequer se sabe se é mesmo Wendy a mulher adulta representada na última ilustração do livro). Só quando chamei a atenção sobre as descrições e comportamentos das personagens escolhidas, tal como aparecem no texto literário, é que se deram conta dos detalhes e das diferenças.

No mais, o desenho de cada criança refletiu uma relação particular com a descrição oral das personagens destacadas pelo grupo; assim, nos desenhos das meninas, além das opções estéticas, observamos o recalcamento do potencial de mulher que Sininho representa, ao infantilizar os traços e formas do padrão Disney ao qual eles se referem. No entanto, é preciso dar atenção aos casos de Andréia e de Sílvia: no primeiro, tivemos uma questão de adequação ao grupo e de negatividade em relação ao padrão visual *Wendy*, sua preferência em termos verbais; no segundo, uma oposição, ao fugir do padrão cultural-estético do grupo e das versões fílmicas de referência. Nos meninos, as configurações de Gancho indicaram sua relação com as qualidades viris que ele personifica; voltar-se para Peter Pan pode significar, além de uma opção estética por um herói andrógino — à semelhança do japonês —, não estar ainda disposto ao amadurecimento, como o comprovaram tanto as configurações infantis dele apresentadas, quanto a preferência por evidenciar qualidades como “esquecido”, “convencido”, “sorridente”, “hiperativo”, etc., em detrimento de sua agressividade. Peter Pan é uma criança eterna; ele pode não oferecer uma via para produção de subjetividade satisfatória para a maioria dos leitores masculinos em estado de pubescência, assim como Wendy dificilmente será assumida pelas leitoras da mesma faixa (a não ser em negatividade) em virtude do que já foi mencionado<sup>42</sup>; por isso, é possível o surgimento de preferências por Gancho, Sininho, em sintonia com as declaradas preferências comparativas a Harry Potter e

---

<sup>42</sup> É evidente a homologia significativa do par; identificar-se com Peter Pan implica a aceitação de Wendy, ou vice-versa. Essa homologia se comprova em Andréia, e a veremos também na resposta de Sérgio à atividade final.

seus amigos (que crescem). A história de Peter Pan talvez fosse mais bem recebida por crianças na faixa que vai dos 6 aos 10 anos, mas o texto de Barrie, longo e complexo, pode tornar-se um impedimento. A peça de teatro, o filme de Hogan e até o atualmente pouco conhecido desenho da Disney, parecem mais adequados nesse caso, devido a suas interfaces semióticas sintetizadoras e imediatas, mais acessíveis à cognição infantil (como comprovam os depoimentos iniciais das crianças com relação ao primeiro contato com o universo de Barrie). De fato, essas versões recobrem tão bem a história — apesar de adaptadas em detrimento de certas nuances que só o texto lhe confere —, que ela permanece ao longo dos anos como uma lembrança marcante; mesmo levemente desapontados com o livro cujas ilustrações nem lhe fazem cócegas, percebo na minha turminha um esforço muito grande por preservar os melhores sentimentos em relação a ela.

Tudo indica que as crianças do Tietbohl, prestes a adentrarem a adolescência, já não conseguem — ou parecem interessadas em — estabelecer pleno contato com a personagem e o mundo de fantasia infantil. Pergunto-me: não seria melhor deixar suas subjetividades ebulitivas em paz, a fim de preservar o encantamento que a história lhes proporcionou quando eram pequenos, para resgatá-los em plena maturidade, quando então serão capazes de compreendê-la, reacendendo, através de uma leitura mais profunda, toda a sua beleza e magia?

#### ***4.8 Últimas aventuras em Neverland: crianças que querem e que não querem crescer***

No encontro anterior, eu havia encerrado as atividades com uma mostra em Power Point contendo várias ilustrações da obra *Peter Pan*, feitas por artistas reconhecidos desde a sua primeira edição em 1911, sem deixar de incluir imagens da Disney e do filme de Hogan. Restringi as imagens apenas aos personagens mais salientes: Sininho, Capitão Gancho, Wendy e Peter Pan. Ao todo foram 30 lâminas digitais exibidas, 7 de cada personagem, uma da capa da primeira edição e outra de cenas de teatro. Minha intenção era, além de informar, alimentar suas subjetividades em-processo com novas configurações, fazê-los comparar com as já conhecidas e proporcionar a possibilidade de reciclarem padrões já automatizados. Posso dizer que todos ficaram bastante impressionados com tantas variações e diferenças entre as imagens exibidas, cujo arquivo foi posteriormente instalado num dos computadores da sala de informática, para que pudessem olhar quando quisessem. Para terminar, pedi que repensassem seus personagens graficamente e que os recriassem no interior de uma nova narrativa. Esses



trabalhos seriam reunidos em um fanzine gerado em Power Point, composto pelo texto e pelas artes digitalizadas.

O quarto encontro ocorre nessa sala de informática, com 9 crianças a postos e loucas para iniciar os trabalhos (Laura está ausente dessa vez, mas realizará a atividade no quinto e último dia). As meninas sentem-se mais à vontade, escrevendo primeiramente no Word; os meninos lidam com o computador com mais familiaridade e criam diretamente no Power Point (com exceção de Airton, que apresenta dificuldades e preferia ter feito tudo à mão, como Alice). O clima é descontraído, alegre e de muita conversa; eu os deixo trabalhar sossegados. Agora é a vez de eles se expressarem, após tanta informação reunida e compartilhada. Como a maioria não consegue finalizar o trabalho, proponho um último encontro, ao qual os 10 comparecem: pois é preciso que se faça uma reflexão final sobre essas atividades e, além do mais, eu guardaria uma surpresa para eles.

Até então procurei entrecruzar as subjetividades em suas vozes e operações verbais e visuais num relato coletivo; agora, é hora de me referir a cada um em separado, em seu recorte espaço-temporal de leitor *legens*, cujos agenciamentos e dinâmicas operatórias retraçarei de modo a captar um fluxo operador de leitura.

Começarei pelas meninas, todas identificadas com **Tinker Bell**, ou Sininho.

#### 4.8.1 Alice

A história de Alice, longa e bem articulada — desenvolvida em casa — encontra-se na linha do tipo de literatura que aprecia<sup>43</sup>, com foco na atração que Peter Pan exerce eventualmente sobre as meninas, especialmente quando mais novas (embora nenhuma delas, com exceção de Lúcia e talvez de Laura, tenha se manifestado explicitamente sobre esse sentimento). Intitula-se: *Leona, Paula, Gancho e Peter em: mais uma aventura na Terra do Nunca*<sup>44</sup>, em que Leona é o alter-ego de Sininho. Vou introduzi-la conforme a reapresenta a autora:

---

<sup>43</sup> Isto é, narrativas cujos temas implicam relações familiares e sociais envolvendo amizade e namoro.

<sup>44</sup> As produções completas da turma encontram-se no anexo D; nos casos de arquivos em Power Point, a identidade dos autores foi apagada. Algumas se desconfiguraram quando da passagem dos computadores da escola para o meu, em virtude das diferenças de software e ausência de algumas fontes; procurei manter cada projeto o mais próximo de sua concepção gráfica original, optando pela substituição das fontes originais de fantasia por assemelhadas. Para mantê-las tais como foram abertas no meu computador, eles foram anexados também em versão *pdf* (Adobe Reader).

Leona era uma menina bonita, 13 anos, olhos azuis. Magra. Loira. Mas não podemos dizer isso apenas, de Leona. Porque ela não era só Leona. Vou dar outras dicas: asas, brilho, roupa de folhas secas, pálida, voa. Já sabe? Pois é. Ela era uma fada de nome Sininho. Mas também podemos chamá-la de “Emo-Fada”. Usa uma roupa de folhas, uma camiseta com uma caveira e uma calça de folhas da Dimato’s. E um all-star preto. Isso chama a atenção na rua (afinal, não é todo dia que se vê uma adolescente emo com uma calça de folhas da Dimato’s). (Alice.)<sup>45</sup>

A aventura tem início quando o Capitão Gancho estoura uma bomba na escola onde estuda a protagonista. Imediatamente, Leona transforma-se em Sininho e leva sua melhor amiga, Paula, para a Terra do Nunca, à procura de Peter Pan. A história entrelaçou elementos como a relação entre o beijo e o dedal, a ameaça do Crocodilo e a inimizade entre Capitão Gancho e Peter Pan — constitutivos da obra de Barrie — a doses de humor, soluções narrativas das séries de TV e de outros filmes de entretenimento, além de citações da cultura pop, como a cantora Avril Lavigne<sup>46</sup>. Também apresentou alguma intertextualidade, através de letras de música em inglês. Alice fez muita referência a objetos de consumo, roupas de marca, etc. Há uma cena de beijo entre Peter e Paula:

Ele fechou os olhos. Era o primeiro beijo de Paula.

Ela foi chegando perto dele. Seus lábios se encostaram. Paula nunca havia sentido coisa parecida. Era uma chuva de fogos.

Foi naquele instante. Sininho chegou. (Alice.)

Sendo o primeiro beijo de Peter, ele se apaixona por ela, deixando Sininho/Leona com ciúmes. Sininho oferece-se para ser a fada do Capitão Gancho, mas Peter declara seu amor por ela e a beija, afinal. Mas Gancho não perdoa a fada por tê-lo traído e, esquecido do Crocodilo, pretende atravessar o mar a nado até a ilha; é Peter quem o salva, para que a magia da Terra do Nunca não se perca (“Se eu deixar Gancho morrer, a comédia, a graça, o prazer dos duelos *acabará* na Terra do Nunca”); no desfecho, Sininho retorna com Paula para o mundo real, onde se tornam adultas, esquecendo de tudo, enquanto Peter e Gancho se tornam grandes amigos:

Assim foram passando os anos, e Sininho e Paula cresceram. Perderam a magia da infância e já achavam que a Terra do Nunca não existia, tudo fora imaginação.

E Peter? Não, ele não cresceu. Fica, até hoje, voando pelos telhados... Ah! E ele e

---

<sup>45</sup> O termo **emo** define um grupo específico da cultura adolescente, com indumentária, gostos e comportamento ligados à cultura *emocore*, por sua vez derivada do *hardcore* (um gênero da música e do estilo *punk*). Caracterizam-se por usarem tênis marca Allstar ou botas de cano longo, roupas predominantemente pretas, combinadas com listras, cabelos lisos e escorridos, ora tingidos de preto, ora coloridos, cobrindo o rosto maquiado (rapazes e moças), piercings em locais mais agressivos (língua, lábios, sobrancelhas) e um comportamento melancólico ou apático. Já **Dimato’s** refere-se a uma marca de roupas para ginástica, já fora de linha, mas popular até pouco tempo entre as meninas mais vaidosas e de classe média.

<sup>46</sup> Cantora popular de origem canadense.

Gancho tornaram-se amigos, após Peter *ter salvo ele*. (Alice.)

O texto verborrágico (11 páginas escritas à mão anexadas a uma capa ilustrada) tem ritmo e emoção. Alice conseguiu projetar, através das personagens, os desejos, sentimentos e ansiedades próprios da idade e do gênero, quando a amizade ainda se encontra acima do desejo amoroso pelo sexo oposto, além de lançar um olhar irônico ao comportamento das personagens masculinas. A voz é informal e rica, e mostrou-se hábil em conjugar o universo *Peter Pan* com aquele que conhece e domina. Alice redesenhou Sininho com cuidado e com tantos detalhes quanto a descreve no texto, procurando ser fiel em sua composição da Fada. As diferenças são marcantes: vemos traços ondulados (menos tensos), que configuram uma adolescente de longos cabelos louros encaracolados e trajas de corte moderno, confeccionados com folhas de árvore e sapatos de plataforma. A riqueza híbrida presente nesses detalhes, principalmente se comparada à *Sininho* anterior — da qual só restam as cores — demonstraram um salto em termos criativos e estéticos a partir dos agenciamentos da oficina; além disso, a fada de Alice cresceu e tornou-se, sem dúvida, uma mocinha, parece até mesmo usar maquiagem, além de possuir um ar *blasé* [Fig 12]. Alice não quis montar seu trabalho em Power Point e passou o texto para o Word resumido, de forma que preferi utilizar seus originais como referência. O resultado do percurso interpretativo de Alice, manifestado nessa última atividade, refletirá em sua avaliação final, como veremos, e parece bem de acordo com a personalidade entusiasmada e impulsiva revelada ao longo dos nossos encontros.

#### 4.8.2 Andréia

Andréia escreveu seu texto no Word, para só depois montá-lo junto ao seu desenho digitalizado em Power Point<sup>47</sup>. A história recria o episódio em que Peter Pan entra no quarto das crianças Darling, juntamente com Sininho, “para ir lá xeretar”, mencionando a origem da personagem, “esquecido no gira-gira do parquinho”:

Chegando à janela viu três crianças uma de cada tamanho, a mais velha era uma menina, Peter não conhecia meninas, pois na Terra do Nunca só havia meninos.(Andréia.)

---

<sup>47</sup> Todas as meninas que se serviram do computador optaram por colocar a ilustração na primeira lâmina, junto ao título, geralmente digitado em tipografia diferente. Sílvia é a única exceção, mas isso porque lhe faltou habilidade técnica para adequar o tamanho da imagem ao título volumoso de sua escolha. As meninas também são mais econômicas no uso de imagens gráficas, ao contrário dos meninos, cuja única exceção é Fernando, que não usa sequer uma textura de fundo, preferindo direcionar sua energia criativa para a elaboração de uma narrativa mais densa.

Contudo, Andréia modificou os eventos a partir do momento em que as crianças são convidadas a ir para a Terra do Nunca: ao invés de flechada por um dos meninos perdidos<sup>48</sup>, Wendy é traída pela fadinha ciumenta (pois “Peter nem dava bola para Sininho, ele a tratava como uma irmã e Sininho não gostava nada disso”), que joga sobre ela um pó mágico especial, só para “pessoas normais”(?)<sup>49</sup>, o que a faz perder o controle sobre seu voo. Peter Pan percebe o jogo da fada e a acusa, dizendo que “o que ela fez foi muito feio”:

Sininho ficou muito triste e foi voando para casa. Nisso ela se perdeu na floresta e não havia ninguém com ela ficou com muito medo e começou a gritar por Peter.  
(Andréia.)

O desfecho de Andréia implicou uma intenção pedagógica, dada desde o título: *Sininho aprende uma lição*, grafado em letras ásperas e formais. Wendy acaba socorrendo Sininho e a levando de volta para casa. E a fada então recebe “uma valiosa lição: sempre ajude os outros por que um dia pode precisar da ajuda deles.” O texto de Andréia também operou aspectos sentimentais e afetivos das personagens; diferente de Alice, porém, ela preferiu inserir-se completamente no universo de Barrie e tirar exclusivamente daí os recursos para seu novo episódio. Além de se deter nos eventos e relações anteriores às aventuras vividas na luta contra o Capitão Gancho, procurando recuperar o elo de passagem entre o mundo dos Darling e o de Peter Pan, ela acabou privilegiando Wendy, ainda que o centro das atenções de sua narrativa sejam as ações e reações emocionais de Sininho. Sua ilustração, concebida após os estímulos do último encontro e harmonizada através das cores escolhidas para o título e demais dados, apresentou uma fada que alça os ombros (como se tomasse impulso para voar) e que deseja ganhar mais expressão, através do aumento de tamanho da cabeça em relação ao corpo e dos olhos bem abertos [Fig 13]. Os cabelos de Sininho soltaram-se e escureceram; a roupa vestiu um corpo ainda infantil, em estilo mais próximo do contemporâneo, com top decorado e saia rodada. As asas — único componente fantástico que permaneceu após a eliminação da aura de estrelinhas amarelas do desenho anterior — modificaram-se, *unindo* a forma de libélula. Os sapatos de bailarina deram lugar a um par mais simples, assinalado em violeta. Digo assinalado porque Andréia não exatamente coloriu

---

<sup>48</sup> Aqui está um dado curioso: as crianças referem-se a essas personagens somente quando questionadas ou lembradas a respeito.

<sup>49</sup> Acredito que, com essa expressão, Andréia queira reforçar uma diferença intransponível entre Sininho (fantasia) e Wendy (realidade), já presente no texto de Barrie, é claro, mas que para Andréia não é bem clara: ambas as personagens, afinal, pertencem à fantasia ficcional do autor.

a nova fada, como fez com a anterior: apenas indicou os matizes contornando as formas com canetinha hidrográfica.

Essa segunda versão mostrou, por parte da nossa ilustradora, um desligamento total do padrão Disney. O texto, entretanto, trouxe à tona algo que a escolha visual de Andréia hesitou em tornar evidente: sua preferência por Wendy, e a compreensão de que é a menina Darling a coordenadora, junto com Peter Pan, dos eventos ocorridos na Terra do Nunca. Em Wendy, Andréia enxergou a mãe/cuidadora/educadora a qual parece atribuir um caráter modelar e cuja autoridade remete ao adulto. Como uma menina de 11 anos, porém, ou ela não se desapegou da imagem que faz de si mesma enquanto *Fada Sininho*, ou simplesmente se esquivou de um conflito com as escolhas formais das colegas, conforme já expliquei em nota (32) anterior (Será que sua *Sininho*, ressignificada em cabelos longos e escuros tais como os de sua autora, assumiu algo de Wendy, ao perder sua luminosidade?). De qualquer forma, o texto e a arte aqui reunidos diagnosticaram um sentimento dividido, de menina/mulher ou filha/mãe. E reforçaram a ideia de que Andréia, mesmo reagindo negativamente à obra, fez dela uma leitura sensível ao retomar aspectos menos destacados pelas demais meninas. Apesar de negativo, o processo de leitura em conjunto com as operações agenciadas influenciou e proporcionou os meios de libertação dos padrões visuais estabelecidos — senão pelas colegas, ao menos pela Disney — e também possibilitou a expressão de seu ponto de vista da história, ainda que este revele uma intenção moralizante<sup>50</sup> (aqui depreendo uma possível causa do seu desapontamento em relação a Peter Pan, desprovido de um caráter heróico exemplar, conforme ela aponta em seus comentários). Menos laboriosa, mais tensa (Andréia abandonou a figura de Sininho delineada com uma linha mais solta, preenchida com lápis de cor, sob um céu demarcado com giz azul do desenho anterior), a nova ilustração tende a adquirir conotações reveladoras ao se justapor à produção verbal, que distorce a narrativa em favor da menina Darling.

#### 4.8.3 Flávia

No episódio *Sininho entra em férias*, montado em Power Point por Flávia, a fadinha igualmente ciumenta de Peter Pan derrota sozinha o Capitão Gancho, já que seu companheiro

---

<sup>50</sup> Essa intenção moralizante pode ser um recurso estilístico, em virtude de experiências de leitura anteriores; é possível que Andréia, devido a sua formação como leitora, acredite que uma história bem escrita deva conter uma *mensagem* ou algum tipo de conteúdo edificante.

“estava com Wendy”. Em sua história aparece uma “índia” (Lírio Selvagem, não nomeada) como coadjuvante e, novamente, Gancho, como o inimigo a ser derrotado, dessa vez por ter sequestrado a família da fada. Sininho sai vitoriosa (com ajuda indireta de Peter Pan):

[...] De repente todos do navio falavam: eu não acredito em fadas!

Sininho com apenas uma frase desmaiou.

Gancho olhou para cima depois de uns minutos e viu Sininho voando com aquela luz radiante e gritou:

— Como você fez isso, Sininho?

— Fácil, Gancho você se esqueceu que não durmo e quando durmo sonho e sonhei com Peter dizendo eu acredito nas fadas !!! (Flávia.)

No desfecho, a fada pode finalmente aproveitar suas férias junto à família, causando espanto a Peter, que não a imaginava capaz de vencer sozinha o Capitão; este, assustado com sua *ressurreição*, atira-se ao mar. Na última fala, Sininho ainda desafia: “No ano que vem tem mais!”.

Tivemos aqui uma *Sininho* independente de Peter Pan, “linda, *pequena e brabinha*” [grifos meus], embora, insiste a autora, tenha vindo passar as férias com a família<sup>51</sup>. Sua história fugiu ao padrão criativo de escritura feminina tal como classificada por Goldberg e Roswell<sup>52</sup>, privilegiando as ações e encadeamentos lineares, próprios de uma narrativa de aventura, e deixando os sentimentos em segundo plano. As reconfigurações visuais são perceptíveis nos dados indiciais, preservando, contudo, as opções de configuração formal e de coloração do desenho anterior [Fig 14]: o corpo de Sininho amadureceu, adquirindo cintura e quadris, e suas roupas se tornaram menos infantis; os cabelos se alongaram, presos em grandes maria-chiquinhas<sup>53</sup>. Flávia, apesar de conservar as soluções plásticas já adotadas, quis emancipar Sininho como menina (um tanto tímida, com os braços para trás) e como elemento coadjuvante da história de Peter Pan.

---

<sup>51</sup> Embora a família não esteja discriminada, compreendo que se trata de parentes mais velhos, com quem Sininho guarda laços provavelmente filiais e aos quais deve, portanto, retorno afetivo e obediência.

<sup>52</sup> “In grades 5 and 8 [...] boys were far more likely to write about sports, adventure and horrific events, while girls were more likely to write about friendship, romance, or the complexity of family relationships.” [“Na 5a e 8a séries (*correspondentes aos níveis escolares verificados pela pesquisa*) meninos eram bem mais propensos a escrever sobre esportes, aventura e horror, enquanto meninas preferem escrever sobre amizade, romance, ou sobre a complexidade das relações familiares”. (GOLDBERG; ROSWELL, 2004: 11, tradução e parênteses meus.)]

<sup>53</sup> Contudo, não posso deixar de observar, no último desenho de Flávia, uma justaposição gráfica entre a sua *Sininho* e a personagem Lindinha da série de animação televisiva *As meninas superpoderosas*, popular nesse momento.

#### 4.8.4 Laura

Pensei em não incluir Laura no meu relato, porque ela só fez o primeiro desenho e a produção verbal final, faltando a ilustração que acompanharia seu texto no fanzine. Se eu a elimino, devo eliminar Geraldo e Fernando pelo mesmo motivo (Geraldo por não ter feito o primeiro desenho, Fernando porque também não fez o segundo); contudo, eles participaram da oficina até o fim e apresentaram, cada um à sua maneira, um resultado de valor suficiente para sua inclusão neste estudo. Também acredito, como já afirmei anteriormente, que a recusa em desenhar em qualquer uma das duas etapas implique uma resposta tão relevante quanto o desenho em si. Assim, vejamos: sua recriação narrativa, inserida em um arquivo mal-acabado (feito às pressas, provavelmente) e entregue por email enviado pela escola<sup>54</sup> após o encerramento das atividades, chama-se *Sininho e seus sonhos*. Nele, Laura incorporou o elemento *voo mágico*, o qual necessita de bons pensamentos, além do pó das fadas; sua Sininho aparece como uma menina amedrontada, assomada por pesadelos, de quem Peter Pan tem de cuidar:

— Sinino acorde!Acorde!

Então ela deu um salto da cama dela e começou a chorar dizendo que queria ir embora da Terra do Nunca mas Peter Pan não aceitou a ideia de Sininho,então ela disse:

— Vou sozinha então! (Laura.)

A fadinha, mais uma vez envolvida com eventos de ordem sentimental, não tem poderes nem suporta mais o universo de fantasia ameaçadora onde vive; Peter é aquele a quem recorre para protegê-la, e quem lhe diz para não ter medo, aconselhando-a a ter pensamentos alegres, para que possa dormir tranquilamente:

— Você precisa parar de ficar pensando em coisas ruins e começar a pensar em coisas boas.

— Mas é tão fácil assim?

— Viu não tem nenhum mistério.

— Obrigada Peter.

Na noite seguinte sininho disse a si mesma que ia parar com esse sonhos. (Laura.)

A associação simbólica voo/sonho é inevitável. É uma pena que Laura não a tenha reconfigurado: fiquei curiosa para saber como seria essa fadinha fragilizada pelo medo e que

---

<sup>54</sup> Laura alegou não ter tido tempo suficiente para formatar o material e fazer sua ilustração, dado que faltou um dia. Não acho que a falta de tempo tenha sido um impedimento, já que ela poderia ter feito o desenho em casa, mas o fato de ter faltado ao penúltimo dia certamente quebrou o ritmo de sua produção.

quer voar para fora da Terra do Nunca. Seu primeiro desenho já apresentava alguns indícios convergentes com a produção textual que viria depois: em sua mistura de elementos formais da Disney (cores, franja, coque, sapatos) com incorporações pessoais, como a divisão do vestido em top e minissaia [Fig 15], Laura foi a única a não desenhar a Fada pairando no ar, mas pousada sobre um chão traçado com linha irregular e descendente (da esq. para a direita<sup>55</sup>). Sim, a *Sininho* de Laura não voa, apesar das asas abertas. Ela olha para o chão e para o lado mais baixo, em direção oposta ao pó mágico que segura na mão direita. Em compensação, a autora *grita* o nome da fada com toda a força de sua canetinha verde e com as letras maiores que consegue delinear. “Sininho!”, ela escreveu abaixo do desenho, com coraçõezinhos no primeiro *i* e no ponto de exclamação.

A ilustração, em suma, acabou por convergir em seus dados formais e compositivos com os significados da produção verbal de Laura que, um pouco mais velha do que os colegas (12 anos), já penetrou plenamente no mundo pubescente. Ao lado do desejo por um *Peter Pan* mais protetor, de um certo temor que o sonho e a fantasia despertam em sua *fada*, depreendeu-se o processo hesitante de renúncia à subjetividade infantil, com tudo aquilo que ela representa em sua subjetividade presente: a crença na fantasia e em Peter Pan como seu símbolo maior. No final, tudo se ajeita, Sininho sente-se novamente segura, graças à proteção de seu companheiro, reconfigurado como um carinhoso e paternal amigo pela imaginação da autora.

Na ilustração de Laura, o sol brilha ao lado das nuvens, enquanto ela mantém os pés bem fincados no chão. Os motivos pelos quais ela se desinteressou em concluir seu trabalho para a oficina foram revelados em seu depoimento final, a ser apresentado mais adiante, mas o fato de Sininho ter se conservado infantil e corresponder à primeira configuração indicou que não houve mudança na visão de Laura com respeito a personagem escolhida.

---

<sup>55</sup> Parto de Rudolf Arheim, que considera a direção predominante do traçado da mesma forma que o impulso da escrita no ocidente, ou seja, da esquerda para a direita, devido aos processos cognitivos de provável origem cultural e não exatamente biológicos: “Pode-se considerar que o movimento para a esquerda é visto como se sobrepujasse maior resistência; ele avança contra a corrente ao invés de segui-la. Deve-se notar que o vetor direcional que torna as composições assimétricas tem pouco a ver com o movimento dos olhos. Pelo traçado dos movimentos dos olhos, sabe-se que os observadores exploram a cena visual perambulando irregularmente e concentrando-se nos pontos de maior interesse. O vetor esquerda-direita resulta dessa exploração, mas não provém da direção do próprio movimento dos olhos, nem há qualquer evidência pronunciada de que a tendência lateral se relaciona com o uso de uma das mãos ou com o predomínio de um olho. Van der Meer [*psicóloga alemã Hendrika Christina Van der Meer*] afirma que o treino escolar pode ter alguma influência [...]” (ARHEIM, 2005: 27, informação entre chaves minha.)



#### 4.8.5 *Sílvia*

Sílvia, ao modo de Alice, também incluiu uma amiga para Sininho; mas essa amiga parece obedecer mais à nova concepção da Disney para a Série *Tinker Bell*, em que a personagem vem acompanhada de uma turma de fadas: o nome da amiga-fada de Sílvia é Brilhantina. O texto, gerado no Word e posteriormente repassado para o Power Point, é fluido e seu narrador comenta a história para o leitor, assumindo-se como testemunha dos eventos, tal como o de Alice. Porém, ao contrário daquela, que preferiu o diálogo, Sílvia optou pelo discurso indireto ou indireto livre. Além disso, sua história dividiu-se em dois capítulos, o último apresentando o desfecho, solucionado com o aparecimento de Peter Pan. Em *A aventura no bosque da Terra do Nunca*, Sininho e Brilhantina não passam de meninas amedrontadas e confusas diante do perigo que as ameaça — outra vez o Capitão Gancho, desta vez disfarçado de lobo (teríamos uma mistura com *Chapeuzinho vermelho*? Sílvia já havia citado esse conto como seu preferido). Para definir tais emoções, Sílvia usou a informação do texto de Barrie de que as fadas só podem sentir um sentimento de cada vez<sup>56</sup>:

[...] como toda fada da Terra do Nunca é pequeninha, Brilhantina só podia sentir uma emoção também, e ficou confusa, essa foi sua emoção, ficou confusa por não saber que emoção sentir e ficaram lá, abraçadas sem saber o que fazer, uma confusa e a outra morrendo de medo. Desse jeito começaram a gritar por Socorro! Socorro! (Sílvia.)

Por não saber lidar com suas emoções, elas precisarão da ajuda de Peter Pan (tão paternal quanto o de Laura) para salvá-las. Também temos Wendy em sua função materna, evidente nesse comentário igualmente retirado da obra de Barrie:

[...] começaram a comer e depois de comer foram brincar, sem nem mesmo obedecer às regras da Wendy de descansar 30 minutos [...]. (Sílvia.)

---

<sup>56</sup> O destaque dado a essa informação converge com o comportamento ambíguo da personagem, apresentado no texto e repassado de forma subliminar em suas versões dramáticas. Acreditamos que Sininho é ciumenta como uma mulher apaixonada; contudo, sua personalidade pode significar uma alegoria sobre a crise do reacercamento, quando “*el bebé se ve obligado a enfrentar el hecho incontrovertible de su separación de la madre, e ésta se le atribuyen cualidades de absoluta maldad y hostilidad. Las angustias que provoca la separación intensifican la propensión infantil a percibir al progenitor como a dos o más personas diferentes según que éste lo gratifique o lo frustre. La madre que lo entiende a la perfección y lo gratifica es toda bondad. La madre que no comprende sus deseos o lo frustra de cualquier outro es absolutamente malvada y hostil.*” [“o bebê se vê obrigado a enfrentar o fato incontrovertido de sua separação da mãe, e a esta se atribuem qualidades de absoluta maldade e hostilidade. As angústias provocadas pela separação intensificam a propensão infantil a perceber o progenitor como duas ou mais pessoas diferentes, segundo este o gratifique ou o frustre. A mãe que o entende à perfeição é toda bondade. A mãe que não compreende seus desejos ou os frustram é absolutamente malvada ou hostil.” (KAPLAN, 2004: 137, tradução minha.)]. Ao escolher o fato de que a fada Sininho só pode ter um sentimento por vez, Sílvia realça uma produção inconsciente que necessariamente faz retornar esse comportamento da primeira infância como parte do processo de adentramento na fase pubescente.

Curiosamente, a história de Sílvia e a ilustração [Fig 16], colocada ao lado do cabeçalho do Capítulo 2, não se harmonizaram em seus índices iconográficos. Nela, o conceito de Sílvia de *fadas-crianças*, presentes no texto, foi alterado na figura de Brilhantina, acrescentada ao desenho anterior, em sua acentuação dos seios e da cintura. Ela preservou, através das cores esfumaçadas pelo giz e dos corpos alongados, sem membros inferiores, a ideia de fada-etérea e luminosa. A ilustração modificada refere-se diretamente à cena final do texto, e mostra a fada amiga perseguida por Sininho, ambas de perfil, e incluem balões com os dizeres: “estou confusa...” (Brilhantina) e “vou te pegar!” (Sininho). Colocada no início do primeiro capítulo, ela antecipou o desfecho, mas não estragou o efeito-surpresa, antes inspirando curiosidade. Grafismos em torno de Brilhantina indicam o movimento das asas e sua confusão sentimental. Sílvia foi a única a recusar o padrão Disney desde o início, buscando no texto inspiração em um imaginário gráfico-visual particular, que não se refere a nenhum dos padrões habituais de *Peter Pan*. Também mostrou sensibilidade na escolha pelo giz colorido de quadro a fim de obter o efeito luminoso e suave de suas fadas. Mas a ilustração, cujos índices de ação reforçam a integração com a narrativa, traz uma interpretação diferente — senão divergente — em seus aspectos estritamente icônicos (configurando fadas com aparência de adultas), embora rica em inferências criativas, como a sensação de confusão, ao não conseguir organizar — e dar lugar a — os sentimentos.

#### 4.8.6 Juliano

Vamos agora aos meninos. Começo pelos que adotaram **Captain Hook**, ou Capitão Gancho, como Juliano. Ele nos contou uma história totalmente diferente<sup>57</sup>, em que o único ponto de contato com a obra *Peter Pan* é o nome do Capitão e a menção de que Peter é seu maior inimigo. A narrativa *Capitão Gancho e o seu final* ficou estruturada em cinco lâminas subtintuladas “O começo”, “A descoberta”, “Sua imagem” (onde se insere a ilustração), “Os mantas de novo” e “Resumindo” (uma síntese). Ela conta, de maneira bastante esquemática,

---

<sup>57</sup> O Power Point de Juliano, como os dos outros meninos (à exceção de Fernando), é mais elaborado que o das meninas, com aplicação de papel de parede, tipografias diversas e ilustrações mais integradas ao texto. Em geral, os meninos apresentam maior habilidade em lidar com o programa (apenas Airton dependeu de Sérgio para completar o seu); suas preocupações de ordem estética e discursiva vão desde estabelecer alguma relação entre o fundo escolhido, as cores e texturas, e a narrativa ou o tema trabalhado, até uma maior inter-relação entre texto e artes. Estas nem sempre ocupam o óbvio espaço junto ao título, ao modo de capa, mas se inserem no meio da narrativa ou no final, como uma revelação da personagem. O desenho de Gancho feito por Juliano ficou disposto em lâmina separada do texto, junto a uma legenda que o identifica, no meio da sequência, como uma espécie de capítulo visual.

como o pirata morreu pelas mãos do próprio irmão, Ruan, chefe dos “mantas”, um grupo, povo ou raça a ser definido pelo autor (“depois eu conto quem eles são.”):

O Capitão disse arrependido que se ele não morresse ele se aliava ao seu irmão, na mesma hora seu irmão Ruan lhe matou, arrancando sua cabeça sem dó nem perdão.

Um dos mantas disse que ele tinha se arrependido mas era tarde demais.

Esse foi o fim do Capitão Gancho! (Juliano.)

A produção de Juliano agrega-se aos padrões característicos de meninos, segundo Goldberg e Roswell (privilegio das ações, principalmente ações violentas), porém, através deles, indicia o que a segunda ilustração, tal como a primeira, irá confirmar: um capitão covarde e fragilizado. Juliano destacou Ruan e os mantas, novos personagens, mais fortes, poderosos e violentos, reafirmando sua rejeição à obra de Barrie. A arte inserida no Power Point [Fig 17] reproduziu praticamente a mesma configuração do desenho anterior (a figura do Capitão sobre o convés do navio), mas colorida em tons diferentes (pois, segundo ele mesmo, depois de ter visto as amostras de ilustrações que eu exibira, havia percebido que o pirata não precisava se vestir de vermelho). Agora, Gancho está de olhos bem abertos e virado para a frente, usa um enorme chapéu e casaco verde, calças marrons e botas brancas. Mas ele ainda não surge agressivo — antes espantado ou amedrontado (se pensarmos em sua inter-relação com o discurso verbal); o pirata, sempre em pé sobre o convés, está com o gancho na defensiva, voltado para baixo. Por trás do Capitão e seu navio, vemos um mar revolto em linha alta no horizonte, demonstrando novamente preocupação com noções de espaço, no sentido *frente-atrás*. Só que, agora, esse mar parece querer engolir o Capitão e o seu navio. Um estandarte ou bandeira traz a imagem-símbolo da Terra do Nunca e um Sol, reiterando a pouca agressividade do pirata através da ausência de elementos simbólicos típicos — outro menino teria representado a fatídica e inolvidável caveira sobre fundo negro. Nesse sentido, sua configuração, inserida no meio da narrativa, bem integrada ao discurso (reforçado pelo subtítulo “Sua imagem”) não corresponde à violência do texto, embora traduza os sentimentos do Capitão. Ressaltando ainda mais a integração sintática entre ilustração e texto, Juliano inseriu papéis de parede diferentes e aleatórios para cada quadro, criando um efeito espacial sobre o qual ambos os discursos apresentam-se suspensos num mesmo plano de leitura.

#### 4.8.7 Fernando

Fernando também optou, como sabemos, pelo Capitão Gancho, em sua história sem

título<sup>58</sup>. No primeiro quadro, ele nos apresenta a sua personagem sobre um fundo com flechas que formam um ciclo, descrevendo-a como “um pirata que odeia um certo alguém chamado Peter Pan” e que “odeia felicidade e adora maldade”. Por outro lado, Peter Pan (que acaba se tornando o verdadeiro protagonista de seu texto) é reconhecido como “menino que adora aventuras”, “bondoso” e que, “apesar de ter idade e aparência de grande, possui dentes de leite.” Fernando também citou o medo do Capitão Gancho em relação ao Crocodilo. Sua recriação é extensa e dramática, e foi dividida em 6 partes ou capítulos, um por quadro, compondo imagens bastante violentas. Entre punhais e outras armas, muitos machucados e feridas que sangram, Peter Pan e o Capitão Gancho devem lutar em uma espécie de duelo final. Após o sequestro de um amigo (não identificado pelo autor), a história se detém especialmente no treinamento de um *Peter Pan* extremamente agressivo e raivoso, com vistas a enfrentar seu arqui-inimigo:

Peter foi para fora se aproximou de uma árvore alternativa, marcou com uma pedra um círculo e um ponto no meio, seria óbvio que isso seria um alvo *para que o treina-se* muito para a batalha final. (Fernando.)

Toda a descrição do treinamento de Peter Pan remete aos filmes de ação estadunidenses e do gênero de artes marciais. Wendy, aqui par romântico de Peter (esposa/mãe), aparece amedrontada (ela é a mulher a quem ele deve proteger).

Quando ele entrou em casa estava muito feliz, logo Wendy percebeu muitos machucados espalhados pelo corpo de Peter e também ficou surpresa com o cansaço dele. Peter pediu para Wendy preparar uma água fria para ele tomar um belo de um banho e descansar um pouco. (Fernando.)

A narrativa seguiu nos moldes de um roteiro de filme de ação, com sacrifícios por parte do herói, que treina “em dobro”, mesmo machucado e cansado. Seu ódio é grande, segundo o narrador, e Wendy se assusta com seus efeitos (uma árvore toda cortada). O desfecho — relatado no “Capítulo 4 [ou *Capítulo 3, parte 2*]: o efeito do ódio” — é trágico:

[...] quando Wendy se meteu no meio o punhal veio em direção ao braço só que não acertou de raspão pelo contrario acertou em cheio,acertando o braço canhoto,ou seja,o esquerdo.

Wendy não suportou a dor e logo caiu aos berros contra o chão,o corte foi grande e feio.

Peter deixou Wendy no quarto e soube que o punhal teria sido envenenado pelo Capitão Gancho e agora teria percebido porque teria deixado o punhal ali. (Fernando.)

Depois de algum tempo Wendy morreu. (Fernando.)

---

<sup>58</sup> A apresentação de Fernando é bem apressada; como Laura, ele enviou seu trabalho concluído por email, embora não tenha faltado nenhum dia na sala de informática.

Vingativo, Peter mata o Capitão Gancho usando o mesmo punhal “sujo de sangue” com que matou Wendy acidentalmente. Fernando se esmerou em detalhar as descrições dos ferimentos, como cortes nos braços, perfurações no fígado, etc. Pena: ele não achou necessário fazer o segundo desenho. Podem ser três os motivos pelos quais Fernando tenha optado por não incluir uma ilustração: ou pela pressa, ou porque achou simplesmente desnecessário (o primeiro já mostrava um Capitão Gancho bem agressivo), ou, ainda, em razão da fase crítica típica dessa faixa etária, em que a criança julga suas habilidades artísticas ineficientes em comparação à sua capacidade de imaginá-las. Na narrativa, ele foi detalhista e minucioso; percebe-se claramente, através da qualidade das imagens sensíveis evocadas, o gosto por significá-las através da palavra em preferência ao desenho. Contudo, eu gostaria de ter visto a configuração desse *Peter Pan* que salta aos olhos — e que ele se recusou a desenhar —, perfazendo o estereótipo de um filme de ação, em detrimento de sua escolha pelo pirata. Para Fernando, a história do menino que não cresce (e que ele acha “esquisito”) era demasiado morna. Através de sua criação sanguinária, ele criticou a falta de ação e de aventura, elementos que desejaria ter encontrado em maior profusão, em vez de tanta prolixidade por parte do narrador e tantos sentimentos contraditórios expressos através dos seus personagens, em especial através da figura de Peter Pan, que complicam a trama num sentido que não o interessou.

#### 4.8.8 Sérgio

Sérgio, o único a afirmar, peremptoriamente, que seu gosto por essa leitura se deve a Peter Pan (pois a empatia entre o leitor e a personagem é necessária para uma apreensão positiva da história), deixou transparecer sua afinidade com Miguel e até mesmo com Wendy, como veremos.

Em sua produção final, para a qual ele busca recursos visuais na Internet (utilizando uma imagem do ator Jeremy Sumpter), ele inseriu duas ilustrações suas como fundo para o texto e, também, valeu-se da aplicação de papéis de parede. Sérgio preferiu não exatamente elaborar uma recriação, mas remontar às origens da personagem, para falar dos seus primeiros anos de vida, antes de sua partida definitiva para a Terra do Nunca. Como seus dois primeiros colegas, Sérgio também subdividiu *História de Peter Pan* em capítulos, um para cada quadro, cujos títulos funcionam como elos entre uma passagem e outra: “A história de Peter Pan”, “A história de Peter” (antes de se tornar Pan, ele parece querer dizer), “E aí...”, “Mas...”, “O que aconteceu a seguir...” e “Créditos” (ao modo de um filme). Em sua narrativa, Sérgio regrediu

em direção a *Peter Pan in Kensington Gardens*; baseado nas informações repassadas durante a oficina, ele reconstruiu, ao seu modo, as origens da personagem, defendendo-o com unhas e dentes<sup>59</sup>:

Quando alguém nos pergunta quem é Peter Pan, nos vêm à cabeça aquele menino aventureiro, líder, criativo, convencido, etc. Ninguém pensa no seu passado. (Sérgio.)

Todas as atitudes e escolhas da personagem são justificadas: por “não conseguir raciocinar direito” (sendo um bebê), ele fica “traumatizado” ao ouvir seus pais conversarem sobre seu destino de adulto. Contudo, após narrar que Peter, com saudade, deixa a companhia das fadas que o criaram e volta, encontrando a casa dos pais fechada para ele e um outro bebê em seu lugar, Sérgio cria um desfecho trágico:

Eu acho que Peter perdeu todas as esperanças, perdeu a capacidade de voar, caiu e morreu, indo para a Terra do Nunca. (Sérgio.)

A história de Sérgio revelou uma sensibilidade e preferências incomuns para um menino de sua idade. Ao ler sua produção, é impossível não fazer inferências de ordem sentimental e afetiva, e difícil evitar a sensação de melancolia que seu texto nos traz, ao relatar o destino de Peter, eternamente exilado na Terra do Nunca — um lugar de morte, não de vida<sup>60</sup>. Contudo, se levarmos em consideração suas escolhas (narrativas e visuais) como expressões de um processo de crescimento rumo à maturidade, veremos que o exílio de Peter é um dado otimista: nosso jovem autor está em vias de abandonar a infância e entrar na adolescência. Ora, não poderíamos exigir que esse rapazinho se sentisse à vontade escolhendo Wendy<sup>61</sup> — ainda que ela fosse a personagem ideal para recobrir simbolicamente seus sentimentos —, assim, sobrou-lhe incorporar Peter Pan à sua maneira. Em suas ilustrações, habilmente integradas ao texto na terceira e na quarta lâmina do Power Point, Sérgio demonstrou uma possível incompatibilidade entre o seu vocabulário gráfico-visual e aquele que ele considera adequado para configuração ideal do herói e dos significados que ele lhe atribui, ao optar por incluir a imagem de Jeremias Sumpter posicionado em frente à janela

---

<sup>59</sup> Sérgio recorre às origens de Peter não apenas para justificar defeitos e falhas da figura de herói a que ele é superficialmente associado, mas justamente para recuperar um rito iniciático, apenas mencionado na narrativa *Peter Pan*: seu abandono pelos pais e sua adesão ao mundo das fadas cumpriram, assim, o papel transformador de Peter Pan de menino comum em entidade panteísta, fortalecendo sua identidade heroica.

<sup>60</sup> Esse significado foi agregado por ele a partir das discussões realizadas durante a oficina. Contudo, ele contou ter assistido ao filme *Em busca da Terra do Nunca*, onde a ideia de *Neverland* como paraíso *post-mortem* é levantada.

<sup>61</sup> A identificação com protagonistas do sexo oposto é mais complicada ou inexistente nos meninos, segundo Goldberg e Roswell (op. cit.), tanto nas operações leitoras quanto nas produções textuais.

aberta em vez de redesenhar Peter Pan. O menino parece expressar sentimentos de retorno a um estágio onde talvez se sentisse mais confortável: o Peter Pan em estilo mangá e de ar maroto (“eu sou o máximo”) desapareceu, para dar lugar, na primeira ilustração [Fig 18], a uma residência grande, onde se vê uma única luz acesa, e, na segunda [Fig 19], a uma árvore-refúgio, cuja abertura do tronco repete o padrão das janelas superiores da casa dos pais de Peter Pan. Esta última é uma forma redonda, escura e um tanto misteriosa, mesmo que pontilhada por *fadas-luzes* habilmente superpostas, diante da qual um bebê-menino sorridente (lembrem-se de sua preferência por *Pedro/Miguel?*), estende os bracinhos, ansioso por ali entrar.

#### 4.8.9 Airton

De Airton, já obtivemos outro tipo de retorno: para representar sua personagem, ele recorreu, literalmente, ao padrão Disney, contentando-se em reproduzir as configurações do desenho animado, copiadas da Internet, para o fundo dos quadros em Power Point. Na produção verbal, resumiu-se a descrever, de modo sumário, quem é Peter Pan:

Peter Pan é um garoto que não cresce, porque ele vive numa terra encantada cheia de fadas.

Peter é muito bondoso, é um garoto que gosta de brincar em seu mundo.

Ele usa uma roupa verde cheia de folhas, também usa uma faca para se proteger dos perigos que tem na terra dele e anda com uma fadinha chamada Sininho, eles vivem muitas ações contra o Capitão Gancho.(Airton.)

Na última lâmina ele acrescentou, em *lettering* forte, composto de tipos tridimensionais em arranjo bombástico e circundado por dois *Peter Pans* [Fig 20], que parecem assumir o significado de *meninos perdidos*: “E também tem uns guris danados, que vivem com Peter Pan.” Fim? Não. No texto digitado em Word, encontrei uma espécie de comentário não repassado para a produção final:

Eu queria que Peter Pan se arrependesse e voltasse para casa e pegasse seus pais e levasse-os para a Terra do Nunca, para viver com eles.

Peter poderia mudar a roupa e que ele e o Capitão Gancho ficassem amigos, para não ter briga na Terra do Nunca.

A Sininho... Essa eu queria que gostasse da Wendy.

E os meninos perdidos... Eu queria que eles vivessem com seus pais, nas suas casas.  
(Airton)

Airton, como Sérgio, também pede um tipo de inferência voltada para os aspectos mais emocionais e afetivos. Observamos que os conflitos que Peter Pan personifica, e que para Sérgio oportunizam uma produção de subjetividade positiva, fortalecedora, em Airton

produzem certa ansiedade, a ponto de ele preferir obliterar quaisquer aspectos negativos da sua personagem. Apesar dos seus 11 anos, ele se mostrou bastante infantil e despreparado para a adolescência que se anuncia. A insistência, sobretudo, em destacar a ausência dos pais dos meninos perdidos, os conflitos entre Wendy e Sininho e as perdas e separações, representados em Peter Pan, parecem denunciar a falta de segurança emocional.

Os aspectos emocionais aqui conjecturados interferiram, como demonstrei, no processo de leitura do texto literário e dos discursos visuais a partir dele gerados, levando Airton a copiar os traços de Sérgio, a retornar ao padrão Disney nas lâminas iniciais (mais seguro porque mais conhecido?) e a repetir o padrão configurativo do primeiro desenho de Peter Pan nas vinhetas da última lâmina, revertendo-o para “guris danados” (meninos perdidos). Também sua produção textual sofreu, como é fácil perceber, as interferências de seu estado emoafetivo.

#### 4.8.10 Geraldo

Um caso distinto surge em Geraldo, aquele cuja idade, quero lembrar, é 13 anos. Geraldo poderá ser cada menino aqui descrito em seu futuro próximo; em comum com eles há o interesse pela leitura da história de Peter Pan e também pelas atividades desenvolvidas na oficina. Geraldo, que já havia demonstrado não ter preferência por nenhuma personagem em especial — lembrem-se? — não quis fazer o primeiro desenho e acaba optando por **John**, ou João. Essa escolha é estratégica: ao deslocar o ponto de vista narrativo para um coadjuvante, o nosso autor em adolescência criou recursos para produzir uma aventura particular dentro do universo da Terra do Nunca. *João se encontra com as fadas* é um fanzine unificado por um fundo verde e ilustrações que funcionam como um anexo, apresentando-se separadas e ao final do trabalho. Nele, o irmão de Wendy, afastado da polaridade que ela forma com Peter, encontra Luminosa, uma Rainha das Fadas bem mais madura do que Sininho e, como sua posição indica, mais poderosa.

A forma brilhosa virou e revelou uma fada, não como Sininho, mas bem mais majestosa, parecendo uma rainha e que disse:

— Não sou Sininho, mas a conheço. Eu conheço todas as fadas da Terra do Nunca, por isso sou a rainha das fadas da Terra do Nunca. (Geraldo)

João ajoelha-se diante dela, e sua cartola cai no chão. Por sua atitude, a Rainha Luminosa o elogia e o premia:

— Como você é educado! — exclama Luminosa — Faz anos que não vejo um humano dirigir-se a mim com tanto respeito, e por isso vai poder ver as fadas



comigo.

— Oba. — exclama João. (Geraldo.)

João então é levado a uma espécie de corte das fadas, onde se diverte com o pó mágico que elas lançam sobre ele e o faz “voar e rodopiar”. Mas, em seguida:

[...] João se cansa e diz para Luminosa que precisa voltar [por] que Peter e Wendy poderiam ficar preocupados com ele, mas o que ele não sabia e que eles estavam se aventurando com as sereias. (Geraldo)

Geraldo desenvolveu uma narrativa paraléptica, ocorrida ao mesmo tempo em que Peter passeia com Wendy junto à lagoa, porém recontada sob o ponto de vista da sua personagem. Assim, João, longe de desejar um encontro com índios ou piratas, assume-se um menino intermediário, nem um adulto forte, protagonizado insatisfatoriamente do seu ponto de vista por Gancho, nem eternamente infante como Peter Pan. A ilustração acompanhou suas intenções [Fig 21]: inserido na última lâmina do Power Point, ao lado de várias imagens de fadas captadas via Internet (inclusive uma imagem da animação digital *Tinker Bell*), João é um rapagão delineado com traços que sugerem músculos; está vestido, não de camisola ou de pijamas, como em geral e tradicionalmente se apresenta, mas com calças, sapatos e camisa, mantendo apenas a cartola, os óculos e o guarda-chuva. Seu cabelo, em conjunto com os óculos, assemelha-o a Harry Potter.

A narrativa, entretida com a relação maravilhosa entre a personagem e as fadas, fugiu — tal como a de Sérgio e de Airton — às definições propostas por Goldberg e Roswell<sup>62</sup>; nela podemos perceber sua disposição em dialogar com o universo feminino, em apresentá-lo de forma positiva e até mesmo desejá-lo<sup>63</sup>. Novamente, Wendy e Peter Pan fazem aqui o papel de mãe e pai, a quem João (ainda) deve satisfações, ou eles ficarão “preocupados”; mas tal presença intercessora só surgiu porque Geraldo tem 13 anos; escrito um ou dois anos mais tarde, o desfecho talvez fosse diferente. Geraldo fez o mesmo que Juliano, ao negar a obra de Barrie, mas foi mais positivo em relação à absorção dos seus significados e na utilização dos recursos formais em seu desenho. Enquanto Juliano não estava confortável em sua escolha pelo Capitão Gancho, Geraldo reconheceu uma impossibilidade definitiva em identificar-se com quaisquer dos personagens destacados pelo grupo; seu *João*, justamente por ser uma das figuras menos aprofundadas por Barrie, abriu a possibilidade para que ele explorasse uma

---

<sup>62</sup> Na verdade, os únicos a segui-lo são Juliano e Fernando. Airton não chega a elaborar uma narrativa, mas não poderíamos dizer que a sua produção textual é objetiva e linear, muito pelo contrário.

<sup>63</sup> Esse diálogo pode ser compreendido como uma produção de subjetividade a partir da transferência para a situação narrativa de um diálogo de amor com os adultos modelares, e que desliza aos poucos para o sexo oposto, ao qual se refere Kaplan (op. cit.).

subjetividade para além da fronteira da infância e desejosa de prosseguir rumo ao amadurecimento, ainda que não soubesse exatamente por que caminhos (precisará de algum pó mágico, encontrado sobretudo em suas fantasias ainda ingênuas acerca do universo feminino).

#### 4.9 Retornos

À medida que se encerram as atividades no Power Point, eles vão folheando as demais edições de *Peter Pan* traduzidas no Brasil<sup>64</sup>, deixadas em exibição sobre uma mesa, enquanto vão respondendo às últimas questões distribuídas por escrito:

1. Pense de novo sobre o livro que você leu para essa oficina. Como você o vê agora? Como vê suas ilustrações?
2. Avalie essa oficina: comente, critique, faça sugestões. Ela pode ser realizada com outros grupos, em qualquer idade e com outros livros...

A segunda questão é decorrente da minha postura como ministrante, entendida em sua função mediadora e interferente, ao agenciar as operações efetuadas pela oficina e, por sua vez, os agenciamentos e operações de cada participante; Cada avaliação, além de benéfica para a oficina em si, fará parte da compreensão do próprio processo de aprendizado do avaliador — aqui também mediador do objeto temático catalisador das atividades reunidas e seus resultados —, além de revelar a natureza das inter-relações pessoais e afetivas estabelecidas. Quanto à primeira questão, pedi a eles que acrescentassem algum comentário sobre as demais edições brasileiras de *Peter Pan* que eu trouxera no encontro final.

Alice, que na primeira avaliação havia declarado entusiasticamente ter achado tudo — texto e ilustrações da edição Salamandra — “muuuuito show”, embora fizesse uma leve e incompleta comparação com *Harry Potter*, agora escreve:

Eu, no começo, achava a história meio chata, sem aventura, emoção<sup>65</sup>. Eu achei as ilustrações meio sem ação e fracas, além de serem muito poucas 1 ou 2 por capítulo. As ilustrações das outras versões, principalmente o texto integral de James Barrie [*Alice se refere à edição da Companhia das Letras, que não destaca o nome do tradutor, como faz a Editora Salamandra, que realça o conhecido nome da escritora Ana Machado*], são muito melhores, além de serem muitas e mais reais. (Alice.)

Andréia, que pelo menos havia deixado as ilustrações de Fernando Vicente em paz,

---

<sup>64</sup> Hemus, Quinteto/FTD e Companhia das Letras.

<sup>65</sup> Voltando ao seu depoimento anterior (neste capítulo, a partir da página 135), é possível verificar a contradição entre eles.

agora critica também as imagens da edição selecionada. Para ela o livro é:

Chato, sem ação, as ilustrações podiam ser melhores. (Andréia.)

Flávia já havia declarado inicialmente ter gostado da história, mas não das ilustrações. Na segunda reflexão, “vê o livro ótimo”, querendo dizer mais claramente, após ter realizado a oficina. Sobre as ilustrações, ela reafirma:

Mesmo assim não mudei minha opinião sobre as ilustrações. O livro me ensinou muitas coisas. Adoro os livros de *Peter Pan*, só não gostei das ilustrações. (Flávia.)

Observa-se que, ao declarar que “adora os livros de *Peter Pan*”, Flávia mostra que se deu conta das inúmeras variações de Peter Pan quanto às suas edições e que o texto tem um valor independente delas.

Laura também permanece com a mesma opinião: para ela, a história é “interessante”, embora ressalte sua preferência pelo filme. Quanto às ilustrações:

Eu acho que o livro tem poucas ilustrações e elas são mal-pintadas e um pouco sem brilho. (Laura.)

Sílvia, por sua vez, diz ver o livro e a história “mil vezes melhor do que antes” (lembro que ela mal havia tocado no assunto das ilustrações e dizia preferir histórias com mais ação, aventuras e terror). Mesmo assim, insiste:

[...] ele continua sem a “ação” que desejamos. Mas ele ficou um pouco melhor. As figuras pra mim são chatas, por isso, é como se não tivesse. (Sílvia.)

Vejamos agora os meninos. Para o surpreendentemente lacônico Juliano (em pessoa, o mais comunicativo):

Um pouco melhor, mais ação, gostei mais das outras ilustrações. (Juliano.)

Por “outras ilustrações” Juliano também quer se referir às artes produzidas para as edições locais e as imagens exibidas em Power Point com os diversos ilustradores da obra de Barrie. Já sabemos que Juliano não tem em Peter Pan sua narrativa predileta, então, acredito ter sido um ganho ele considerar que, após a oficina, “ficou melhor”. Também Fernando vê o livro “melhor”, *livro* aqui significando não o objeto, mas o texto literário, após a oficina:

Agora eu vejo ele mais aventureiro e com mais mistério, mais interessante. (Fernando.)

Sérgio, em contrapartida, não muda de opinião. Sensível à história, em relação às ilustrações da edição Salamandra reitera:

Eu não vi mais o livro desde que o li, mas provavelmente a minha opinião sobre ele não mudaria. Suas ilustrações ainda me pareceriam muito infantis, mas suas narrativas são “*show*”. (Sérgio.)

Airton faz uma comparação auto-avaliativa:

O livro é muito diferente do meu trabalho no computador. Mas depois de ler o livro eu não li ele de novo. Mas provavelmente a minha opinião sobre ele não mudará. “*Show*”. (Airton.)

Na reflexão inicial, ele não havia gostado dos “desenhos” de Vicente. Agora, ele simplesmente omite qualquer comentário sobre eles; essa ausência na segunda reflexão converge com seu retrocesso ao padrão Disney, incluído com ajuda de Sérgio no seu trabalho em Power Point.

Geraldo, que havia feito uma análise mais detalhada na primeira reflexão, dizendo que faltava “algo nele” (no livro e na obra), agora reforça a impressão anterior e acrescenta:

Olhando agora, o livro parece mais interessante, porém ainda sem muita ação. As ilustrações eu nunca achei *muito legal*. Acho que as ilustrações que foram feitas por nós na oficina foram melhores que as do livro. (Geraldo.)

Essas respostas demonstram ainda a permanência, em alguns, da confusão significativa entre *livro* como significante (da obra de Barrie) e *livro* como significado (um ícone com qualidades gráficas intrínsecas). O fato de eu ter mostrado outros trabalhos de ilustradores e de exibir outras edições brasileiras ilustradas ao fim das atividades, embora os tenha surpreendido, não foi assimilado claramente. Para alguns, é como se cada livro, cada objeto, portasse uma história diversa, assim como o filme e o desenho da Disney versam o Universo Peter Pan diferentemente.

Quanto à segunda questão, destaco os seguintes comentários e sugestões: Geraldo avaliou a oficina como ideal para “pessoas um pouco mais velhas”, pois as crianças “não têm maturidade” — ele acrescenta que crianças e adultos poderiam se misturar nas atividades envolvendo a temática *Peter Pan*; Sérgio sugeriu que se poderia ter feito uma recriação em grupo a partir dessa história; Alice, Fernando e Sílvia, apesar de terem gostado, lamentaram a colisão com o horário das atividades escolares; Laura observa que ela poderia “ser mais longa” e “ter sido mais criativa” (ela achou o tempo curto para desenvolver as atividades); Andréia, Juliano e Flávia se declararam satisfeitos, achando a oficina “legal” e “muito tri”; Flávia “não faria nenhuma modificação”; Andréia concorda com Geraldo no sentido de que ela poderia ser ministrada para pessoas de qualquer idade. Diante dessas colocações, é possível perceber que falar de literatura, de arte e de livros não é algo que tenha desagradado a essas crianças, ao contrário, permitir-lhes exercer o juízo crítico-sensível com relação ao que leem e veem, dando-lhes voz e abrindo espaço para suas considerações é fundamental e necessário para desenvolver uma autonomia na produção de suas subjetividades com relação

ao ato estético de leitura<sup>66</sup>. Diante do livro e da obra *Peter Pan*, procurei, dentro do possível, deixá-los à vontade para que exercitassem livremente a expressão e a reflexão, manifestadas através da variedade de reações, tanto ao tema apresentado quanto à oficina em si mesma.

Depois de tudo terminado, fiz dois sorteios: o primeiro de um exemplar *Peter Pan/Salamandra*, outro de uma obra minha. Não os obriguei a participar dos dois — havia quem não se interessasse pela obra de Barrie, como Andréia e Juliano. Sílvia ganhou *Peter Pan*; Geraldo recebeu *Os sapatinhos vermelhos*. Na minha página do Orkut figuravam, até a pouco tempo, as adições de Andréia e de Juliano. Mantenho contato com Sérgio através do Facebook.

#### 4.10 Aterrissagem

No grupo de participantes aqui apresentados, a opinião geral foi a de que a edição selecionada é discordante do texto verbal, de que as ilustrações são “vazias e sem vida”, deixando a desejar em termos de produção da imaginação. Da mesma forma, a narrativa em sua versão literária não parece ter sido capaz de seduzir a maioria, que se declarou, em contrapartida, impressionada com a primeira versão de contato feita para o cinema. Temos aí um fenômeno de leitura interessante a explorar, em virtude da classificação ambígua da obra quanto ao destinatário e da polêmica que ela suscita entre seus estudiosos. Mesmo partindo de um livro ilustrado avaliado como deficiente, a metodologia desenvolvida para a sua apreensão como objeto suporte de um discurso híbrido verbo-visual, em contraste com os demais suportes poético-narrativos conhecidos, obteve resultados importantes que, se, em certo

---

<sup>66</sup> Ou seja, no agenciamento de uma dada máquina de signos coletiva (o livro literário ilustrado), as crianças realizaram não só uma operação leitora (alimentando-se de suas informações icônicas, indiciais e simbólicas), mas foram convidadas a estabelecer com a máquina uma relação de ordem estético-criativa, o que lhes possibilitou operar retroativamente (através da expressão crítico-sensível e da resposta criativa convergente). Evidencia-se, aqui, um processo de singularização (em que o sujeito se apropria da máquina coletiva de forma a nela interferir e dela participar ativamente), em que cada resposta e juízo emitido por essas crianças poderia categorizar-se como uma **pós-produção** (BOURRIAUD, 2009b) a partir da edição ilustrada *Peter Pan/Salamandra*: uma reprogramação da máquina de signos coletiva, a partir da qual cada criança se insere como subjetividade participante da máquina signica. Para Nicolas Bourriaud, os processos de pós-produção devem ser reconhecidos na contemporaneidade em sua singularidade artística; eles também podem ser denominados como “cultura do uso ou cultura da atividade”, em que “a obra de arte funciona como o término provisório de uma rede de elementos interconectados, como uma narrativa que prolonga e reinterpreta as narrativas anteriores.” (BOURRIAUD, 2009b:16.) Sem querer atribuir às crianças do Tietbohl a função de autor/artista, penso, contudo, que, em sua colaboração criativa, elas agiram experimentalmente como tais; essa experiência, ao dar voz e permitir operar sobre diversas ferramentas semióticas, fez com que elas refletissem, ao mesmo tempo, sobre suas atitudes leitoras diante do livro ilustrado e sobre a cultura de cada um envolvida nessas operações.

sentido, constituem-se como riquezas únicas, singulares, de outro, são capazes de induzir algumas reflexões de ordem geral.

Assim, não quero encerrar esse capítulo sem extrair algumas considerações contributivas com a emulação de um leitor *legens*, um ser que, como já descrevi, não é estanque, indivíduo compacto e homogêneo, suspenso no tempo e no espaço, em evolução linear e arborescente, mas um vivente em produção de subjetividade; um ser que, em seu próprio agenciamento de uma máquina de signos coletiva, torna-se, potencialmente, um pós-produtor, singularizando-se através desse vínculo cooperativo com e nas inter-relações coletivas estabelecidas em torno do dado objeto estético. Desse ponto de vista, as experiências cognitivas computativas e emoafetivas constituem não exatamente uma interação efetuada a partir de uma polaridade sujeito/objeto, mas de integração, em que cada objeto torna-se parte do ser, e o ser, permeável ao mundo a partir da transferência parcial para um dado objeto.

Algumas crianças do Tietbohl, como percebemos, esperavam obter do texto literário os mesmos retornos obtidos a partir das operações leitoras sobre a versão fílmica de P. J. Hogan. Suas subjetividades relativas à narrativa *Peter Pan* haviam sido enformadas na dinâmica ágil da mídia cinematográfica, razão pela qual as divagações da voz literária lhes pareceram entediantes ou demasiado lentas. Já suas subjetividades formais e gráfico-visuais em relação ao mesmo universo constituíam-se, em sua maioria, a partir do desenho animado da Disney, mais sintético em sua versão semiótica e, portanto, mais confortável como ponto de abordagem ou de referência estético-visual. Ao mesmo tempo, as ilustrações da edição selecionada não foram capazes de oferecer-lhes um novo referencial, nem de proporcionar-lhes uma experiência leitora híbrida satisfatória, o que contribuiu com a dificuldade de aproximação do texto<sup>67</sup>.

Dado o potencial que *Peter Pan e Wendy* apresenta em termos de colheita leitora (tendo em vista os depoimentos das crianças aqui apresentados), é possível que uma edição mais competente do ponto de vista estético fornecesse resultados mais positivos, principalmente no que concerne à falta de envolvimento com a narrativa. Pois é fato que a edição em pauta, ao evitar o comprometimento, através de um discurso gráfico-visual deficiente, com os muitos eventos e significados da narrativa de Barrie, exigiu um maior esforço para a desconstrução e a reavaliação dos imaginários produzidos a partir de uma

---

<sup>67</sup> Não pude levar em consideração a tradução de Ana Maria Machado, porque ela não pode ser confrontada com outras edições e não era o objetivo dessa Oficina.

máquina sígnica já capitalizada (ou seja, as versões filmicas). Contudo, ao proporcionar um confronto entre as experiências leitoras anteriores e as novas informações e estímulos, obtive, por decorrência, algumas reflexões pungentes, materializadas nas produções verbo-visuais. Espero que essas reflexões incidam diretamente sobre suas próximas operações leitoras como um todo.

Afora isso, as ações agenciadas e operadas na Oficina levantam algumas questões já entrevistas durante o relato, mas que é do meu interesse retomá-las aqui. Uma das observações a serem feitas é com relação às habilidades cognitivo-expressivas requeridas para efetuar cada atividade proposta e orientada por mim: o desempenho na leitura do livro literário ilustrado, principalmente, mas também o desempenho responsivo através do agenciamento da palavra escrita, do desenho artístico e do uso de equipamento eletrônico. Ocorre que essas operações foram inter-relacionadas na Oficina, mas não necessariamente — como observei — encontram-se no mesmo patamar em termos de desenvoltura. É possível diagnosticar, nessas crianças, um desempenho visivelmente mais articulado com relação à leitura do texto verbal e à produção escrita, à exceção de Juliano, cujo texto — em sua articulação esquemática — chega mesmo a ser menos eloquente do que suas ilustrações, e de Sílvia, que produziu uma configuração sensível e diferenciada. Nos demais, a expressão artística se mostra tímida<sup>68</sup> se comparada à verbal, embora Sérgio tenha integrado bem ambos os discursos e demonstrado compensar a carência de recursos vocabulares gráficos próprios com criatividade. Alice mostra que um salto positivo em direção à expressão gráfico-visual é possível, se estimulado. Geraldo também deu mostras de que pode desenhar bem e até com sofisticação, mas Airton já é outro caso, pois o resultado de suas operações apresenta uma problemática que escapa da minha competência de análise analítica e teórica. Esses dados, supostamente supérfluos para uma tese que se realiza na área de Letras, podem significar a falta de um contato ou de um estímulo maior com relação às práticas artísticas – e não há como deixar de pensar que tal falta de experiência ou de conhecimento possa incorrer em uma leitura limitada dos enunciados gráfico-visuais em seu caráter estritamente semiótico. Dado

---

<sup>68</sup> Não estou falando de virtuosismo, no sentido de que normalmente se espera que um bom desenho é aquele que mais se aproxima da realidade, mas da elaboração de um vocabulário de expressão gráfico-formal compatível com a idade – criatividade e sensibilidade na exploração de materiais, linhas e cores, ocupação intencional do espaço –, pensando na composição formada entre diversos elementos e entre esses e as dimensões do suporte. Nesse sentido, Juliano apresentou grande habilidade; Sérgio demonstrou possuir boa articulação visual; Sílvia tem um desenho sensível e um vocabulário plástico bem desenvolvido; Alice mostra habilidade quando estimulada. Mas faltou a muitos uma exploração maior do suporte e dos materiais, uma noção dimensional de espaço e de composição e uma exploração maior no uso das cores.

que o livro literário ilustrado requer do *leitor legens* algo mais do que a apreensão dos significados poéticos e literais verbais, essa observação possui sua relevância, portanto, e pode constituir a base da observação feita com relação à semântica aplicada à palavra *livro*, ora visto como objeto ilustrado, ora como obra-texto.

Se Flávia e Laura foram as mais contributivas em relação à análise do discurso de Fernando Vicente, referindo-se ao aspecto de suas cores e texturas (“feitas à tinta”, “cores embaraçadas”, “mal pintadas e sem brilho”), se é verdade que Sérgio se refere a elas como “infantis”, embora ele não explicita o que quer dizer com isso (refere-se ao fato de elas serem coloridas, uma característica do livro infantil?), os outros participantes não souberam julgá-las além do “gostei” ou “não gostei”. E se alguns desenhos dessas crianças apresentam qualidades plásticas diferenciadas, por outro lado, esses valores refletem-se apenas no *fazer*, não estão relacionados ao *ver* (*ver* no sentido cognitivo: fazer uma leitura integral — estética e crítica — da linguagem gráfico-visual). Para algumas dessas crianças, em suma, faltaria produzir uma subjetividade mais consciente dos potenciais expressivos desse gênero de discurso, consciência essa que se refletirá não só na própria produção artística, mas na leitura do livro literário ilustrado como um todo e, inclusive, numa melhor apreensão da literatura e suas mídias e interfaces.

É possível, claro, que a disparidade entre o julgamento do texto literário e o das ilustrações de Fernando Vicente deva-se à característica usual das edições de narrativas longas como *Peter Pan*, que organizam os discursos verbais e visuais em assimetria, dando preferência para os primeiros. Comparativamente a esse texto literário, é igualmente verdade que as ilustrações da Edição Salamandra apresentam uma pobreza estética e significativa, não merecendo nem estimulando, portanto, suas atenções. Por outro lado: estariam essas crianças habituadas ou seriam estimuladas a refletir sobre os aspectos estéticos formais das ilustrações presentes nos livros de seu alcance, de modo a adquirir uma consciência sobre elas e seus efeitos, tal como fazem em relação aos aspectos poético-literários? Minha impressão, com base nas discussões e nos depoimentos, é de que seus argumentos tornam-se mais ricos quanto mais se referem aos aspectos verbais do livro, e é sobre estes que elas apresentam maior domínio na maior parte das vezes, quando na comparação com o filme, chegando, inclusive, a confundi-los. Muitos tenderam, em suas primeiras argumentações, a confundir ação e configuração, padrões filmicos reais e gráficos, sempre afirmando que o filme é, devido ao seu caráter cinestésico, mais ágil do que o livro, desconsiderando as especificidades de cada suporte ou mídia, ou seja, não reconhecendo o livro como objeto.



Em suas operações criativas, algumas crianças demonstraram dificuldade em produzir um agenciamento mais integrativo dos discursos; sobretudo as meninas, que, talvez pela pouca prática em operar a ferramenta eletrônica, separaram sintaticamente as ilustrações da produção verbal. Nesse sentido, Juliano e Sérgio demonstraram maior competência. Nas relações intersemióticas, as convergências e contrapontos derivam de um processo não totalmente conscientizado pelas crianças e que careceria de um refinamento que o tempo da Oficina não permitiu explorar. Alice propõe uma *sininho* gráfico-visual deliberadamente coerente com sua descrição verbal. Em Sílvia, temos uma coerência em termos de ação, mas não de características iconográficas. Com exceção dela, de Sérgio e de Juliano, as demais ilustrações encontram-se alienadas — tanto em termos sintagmáticos quanto paradigmáticos — do espaço ficcional. Geraldo propõe uma solução interessante, através da mixagem: seu desenho de João aparece *colado* às fadas capturadas da Internet.

Quanto às habilidades verbais, posso dizer que a leitura negativa (exceções em Sérgio e Flávia) da obra de Barrie, estimulou, em contrapartida, retornos positivos no sentido criativo, tanto do ponto de vista da reconfiguração das personagens, quanto da elaboração das ações narrativas. De um modo geral, todas as ações leitoras são ricas em sua singularidade: temos uma carga emocional e afetiva (Sérgio e Geraldo), um caráter conflitante e moralista (Andréia), a energia agressiva (Fernando), articulação e domínio rítmico (Alice), capacidade de produzir imagens (Sílvia), entre outros significados e significantes, produtores das subjetividades naquele momento envolvidas. Do ponto de vista estrutural, o texto esquemático de Juliano e a apresentação de Airton são exceções em meio às demais produções, em geral narradas com fluidez. Elas também surpreendem como performance de gênero: com exceção de Juliano e de Fernando, os demais meninos preferiram debruçar-se sobre questões referentes à subjetividade das personagens, seus caracteres psíquicos, sentimentos e relações pessoais, em detrimento da ação. Já nas meninas temos presentes a aventura e a ação, misturados ao romance (Alice), à amizade (Sílvia) e às relações familiares (Flávia, Laura e Andréia), nas quais a personagem protagonista feminina chega até mesmo a assumir um papel heroico (como é o caso em Flávia e em Alice).

Também quero ressaltar, mais uma vez, a flagrante indecisão quanto à produção de uma subjetividade configurada a partir da transferência para o objeto-personagem: Andréia opta por Sininho, quando seu objeto é, na verdade, Wendy; Sérgio opta por Peter Pan, mas poderia, não fosse o preconceito, preferir Wendy ou Miguel; Fernando acaba por destacar Peter Pan em detrimento de sua escolha, o Capitão Gancho. Essa indecisão se transfere para

as configurações gráficas, como já vimos: Andréia desenha uma *fada-wendy*; Sérgio opta por substituir o herói pelo bebê; Fernando omite o segundo desenho. Nas meninas, pode-se insistir em uma *sininho* infantil, frágil, dependente ora de Peter Pan (Laura e Sílvia), ora de Wendy (Andréia); pode-se emancipá-la através da idade (Alice) ou fazer dela uma heroína de carinha esperta (Flávia). O caso de Juliano é mais complexo, pois ele aceita o Capitão Gancho e, criativamente, explora nele aquilo que ele contém de mais humano e frágil, em uma espécie de antídoto contra a não identificação. Geraldo inteligentemente se aproveita da quase neutralidade de João. A dificuldade em encontrar na obra literária uma personagem convincente como objeto de apropriação transformou cada agenciamento da máquina-livro e seus componentes sígnicos numa espécie de contraoperação criativa de protesto crítico, tanto em relação ao discurso verbal, quanto em relação ao visual.

De qualquer modo, o que se evidencia claramente é que, após a passagem pela Oficina, todos adquiriram, como atestam os depoimentos do último questionário, uma maior consciência da ação leitora e das implicações do suporte gráfico ilustrado do texto literário, dentro das especificidades de sua faixa etária e do recorte espaço-temporal em que suas subjetividades foram reunidas e postas em interação. Houve, sobretudo, um reconhecimento dos efeitos diversos exercidos sobre suas subjetividades a partir das máquinas midiáticas disponíveis (cinema ou livro): Andréia, mais atenta aos aspectos indiciais do texto, afinal conscientiza-se dos aspectos formais e estéticos da edição; Alice aprofunda suas operações leitoras e responsivas, especialmente as do âmbito do visual; Sérgio e Flávia nos oferecem a oportunidade de afirmar que uma leitura positiva de *Peter Pan e Wendy* é possível por crianças de sua idade, ainda que o suporte seja falho, contrariando as ideias, já citadas anteriormente, de Jacqueline Rose<sup>69</sup>. Mesmo Airton, que parece ter regredido a um estágio anterior, talvez anterior àquele de quando entrou na oficina, foi capaz de expressar perplexidade através das operações em que se viu confrontado com suas próprias dificuldades emoafetivas, dificuldades essas que ultrapassam, e ainda interferem em, suas competências cognitivo-computativas, comprovando que essas últimas não podem ser levadas em consideração exclusiva. Houve, sem dúvida, uma modificação positiva durante os processos de subjetivação ocorridos durante o período da Oficina, que não tem relação exclusiva com gostar ou não da história, identificar-se ou não com seus personagens, mas com uma

---

<sup>69</sup> Refiro-me ao estudo crítico de Rose e seu questionamento acerca do endereçamento da obra ao público infantil (no capítulo 2, páginas 62 a 63.)

conscientização dos modos operacionais de leitura e resposta, surgida durante e através do processo prático e reflexivo desenvolvido nesses encontros.

Meu relato está se encerrando; prosseguimos em separado nossos agenciamentos particulares da cultura e da arte; eu espero que, para as crianças como para mim, algo de importante e de significativo tenha se produzido nesse intervalo em que entrelaçamos nossos seres viventes à obra literária *Peter Pan e Wendy* e à edição em causa. Para além desse universo e do recorte espaço-temporal da Oficina, quero crer também que, ao retornar dessa viagem, tenhamos promovido nossas subjetividades *legentis* a ponto de contribuir com as colheitas futuras.

## 5 OS LEITORES E OS LIVROS EM TERRA FIRME: PRODUÇÃO DE UMA CARTOGRAFIA

Debrucei-me até agora sobre os elementos em suas singularidades — máquinas em processo, fabuladas em separado, até o acoplamento empírico realizado no espaço físico de uma Oficina onde, sob o meu agenciamento, foram efetuadas operações emuladoras do universo *Peter Pan*. Esse complexo é parte, por sua vez, de uma máquina cultural gigantesca, que o alimenta, mas que também é por ele alimentada: por um lado, não teríamos noção do universo projetado por Barrie se não fosse a sua (re)produção contínua; por outro, a grande engrenagem cultural que o sustenta só pode ser percebida através daquilo que nela se (re)produz. *Peter Pan*, uma engrenagem ele mesmo, acoplada às demais engrenagens que compõem a máquina da cultura, necessita, por sua vez e para seu funcionamento, de outros mecanismos e de ferramentas que proporcionem sua aparição e de sujeitos operadores que os manipulem e os façam funcionar, através de um acoplamento de corpos diversos: mídias e seres-em-processo (agentes e operadores maquínicos).

O fenômeno descrito só poderá ser plenamente apreendido se ultrapassarmos a concepção kantiana, ainda vigente, produtora de uma dicotomia entre sujeito e objeto suspensos na vacuidade teórica. Teremos assim o livro, máquina em si mesma espacial, cujas asas se abrem e transportam a outras dimensões de tempo e de espaço, operado por um leitor que mantém, ele próprio, uma relação dinâmica consigo e com o entorno físico que o envolve; conjuntados, eles (re)criam esse universo imaginário que surge no instante em que operador e mídia se acoplam e imbricam suas engrenagens (cognitivo-sensoriais do leitor e sócio-materiais do livro). Se tal experiência for significativa, todo o processo descrito, bem como suas partes ativas, será reconfigurado e revificado e, então, a interação entre leitores e livros implicará não apenas a atualização dos primeiros, mas também dos segundos, dos contextos que envolveram tal encontro e até do próprio universo imaginário evocado. O processo, porém, não termina aí: pois tais contextos e tal universo, uma vez atualizados, afetarão os próximos encontros interativos entre a mesma mídia e os próximos operadores, entre outras mídias e o mesmo operador, entre mídias e operadores diversos e, por fim, entre a mesma mídia e o mesmo operador, caso venham a deparar-se um com o outro novamente. Já é de senso comum que operações leitoras não voltam a repetir-se da mesma maneira, mas é preciso redimensionar essa constatação incluindo os entornos envolventes e envolvidos em sua dinâmica.

Neste capítulo, minha intenção é restabelecer os ligamentos entre os rizomas anteriores em suas funções (re)produtoras e alimentadoras do complexo **arte-cultura**. Isso não significa ainda um desfecho, mas a expansão do complexo rizomático que auxiliará a localizar — e a justificar, como espero — as considerações que finalizam minha tese. Partindo da experiência que a Oficina proporcionou, e de tudo o mais que já foi refletido sobre o livro, sobre o leitor e sobre a obra literária que me serve de exemplo, quero verificar até que ponto tais elementos convergem em direção àquilo que realmente me interessa desde o princípio: o encontro com a arte, através do objeto cultural **livro literário ilustrado**, tendo *Peter Pan* por modelo. Para chegar aí, será preciso confeccionar um mapa, cujo desenho deverá primeiramente demarcar, com base em alguns conceitos, os espaços que potencializam esse encontro. É sobre o desenho desse mapa que traçaremos, posteriormente, os percursos possíveis que conduzirão cada leitor *legens* à descoberta dos seus tesouros.

### **5.1 O espaço empírico**

A Oficina aqui documentada, como foi dito, aconteceu no interior de uma escola pública estadual de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, Brasil. Quaisquer que sejam as queixas sobre o ensino público, minha impressão foi a de uma instituição bem dirigida e organizada, com espaços simples, porém bem conservados, contando com estrutura e recursos eficientes. A aquisição de livros, nessa escola, segundo informações obtidas junto à Direção, é feita através do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), doações da comunidade e verbas de repasse do Governo do Estado. A biblioteca atende as crianças diariamente, durante o período escolar, permitindo o empréstimo por livre escolha, além de disponibilizar os livros selecionados pelos professores para eventos de encontro com autores, durante as feiras literárias organizadas pela Escola. Embora alguns possuam livros em casa, é grande o número de alunos que usufruem do acervo; ainda assim, durante as feiras, eles serão estimulados a adquirir pelo menos um livro dos autores divulgados. Observo que, embora relativamente modesta em suas instalações (quando comparada a uma instituição de ensino privada), essa escola pública é beneficiada por sua localização junto a uma classe média assalariada, como já mencionei, e corresponde aos anseios das famílias moradoras no bairro e adjacências, em geral famílias bem-estruturadas e preocupadas com o acesso à educação e à cultura.

As crianças participantes da Oficina foram selecionadas com base na demonstração de seu interesse e gosto pela leitura. O encontro entre elas e a edição em pauta, ocorridos dentro

de um espaço familiar (no sentido de que é bem conhecido das crianças, embora não se possa qualificá-lo de íntimo ou privado), certamente influenciou algum tipo de predisposição leitora: porém, diferente da escolha livre, feita em tempo e local destinado ao lazer, a orientação para a leitura de *Peter Pan/Salamandra* trouxe consigo uma conotação de compromisso, de leitura *séria*. É possível que o significado dessa operação se alterasse, se a leitura desse livro, ao modo do DVD do filme de Hogan, fosse proposta como uma atividade de entretenimento, realizada espontaneamente ou sob estímulo de relações afetivas.

As edições, como já disse, foram disponibilizadas através de empréstimo, sob responsabilidade da biblioteca da Escola. Embora nesse período a mesma edição, lançada em 2006, ainda fosse destaque em quase todas as vitrines (pelo menos as das livrarias mais populares, localizadas nos espaços acessíveis para compra e lazer), cada criança, sem exceção, teve conhecimento e acesso ao seu exemplar por meu intermédio e através da instituição escolar citada. Esse modo de aproximação — por via institucional — não deixa, como já disse, de exercer certa influência; mais amplamente, far-se-á sentir na produção de suas subjetividades leitoras do livro literário em geral. Diferentemente do filme assistido no cinema ou em casa, possivelmente em companhia de amigos, pais ou irmãos, o livro *Peter Pan/Salamandra* foi recebido pelas mãos da(o) bibliotecária(o) da Escola ou do(a) professor(a). Por mais receptiva que seja a escola do ponto de vista emoafetivo, ainda que ela proporcione ao aluno uma boa oportunidade para o convívio social, potencializando amizades e amores e, ainda, por melhores que sejam, enfim, as relações entre educador e educando, elas se estabelecem à semelhança das relações de trabalho, em que o afeto é suplantado pelo sentido do dever, do cumprimento a normas pré-estabelecidas e outras obrigações formais de caráter extrassocial<sup>1</sup>. Assim, todo objeto oferecido pelo educador — seja de conhecimento intelectual ou sensível —, revestir-se-á, ainda que ele não deseje, dessas mesmas qualidades.

---

<sup>1</sup> Humberto Maturana (MATURANA, 2006) afirma que nem todas as relações humanas são sociais, mas há diferentes modos de interação: por exemplo, os sistemas hierárquicos, como os do exército ou os do trabalho, não seriam sistemas sociais, porque não são baseados num regime de aceitação mútua, um tipo de emoção a qual ele dá o nome de **amor**. Por inferência, deduzo que os sistemas de ensino também se dão dentro de uma ordem hierárquica e de trabalho, por mais que os educadores desejem minimizar esse aspecto. Sobre isso há a tese de Jens Qvortrup (QVORTRUP. In: CASTRO, 2001: 129-152), que defende a escolarização como derivação do trabalho infantil, cujo produto — o aprendizado e o conhecimento — é capitalizado como investimento familiar e social. Peter N. Stearns, historiador americano, em seu livro *A infância* (STEARNS, 2006), estabelecerá a mesma relação do ponto de vista histórico, mostrando como a função da criança como auxiliar dos trabalhos agrícolas e comerciais da família ou da comunidade desliza para as obrigações escolares. No segmento *O espaço educativo*, incluído nesse capítulo, as relações entre instituições escolares, docência e dicência serão profundadas.

Um texto reverenciado como clássico do gênero, caso de *Peter Pan e Wendy*, tende a acentuar esse aspecto. O caráter solene adquirido por essa narrativa, derivado da sua consagração histórica, pôde ser ultrapassado em razão de sua atualização para as novas mídias e de sua fácil adaptação ao regime da indústria cultural; contudo, essas atualizações não popularizam exatamente a sua versão literária, mas o universo do qual ela é parte. A narrativa, tal como gerada por James M. Barrie em 1911, está distante do nosso jovem leitor — e, em especial, do leitor brasileiro, a quem se acrescenta a distância cultural e local à dimensão do tempo —, distância perceptível mesmo na tradução adaptativa de Ana Maria Machado para o português. Esse leitor depara-se com formas discursivas e alusões pouco familiares, que trazem à tona o seu contexto original (algo que Hogan pôde recriar com maior liberdade ao versar *Peter Pan* para a linguagem cinematográfica, preservando, talvez por isso mesmo, a sua essência maravilhosa). Como o texto literário deve permanecer fiel enquanto reprodução de uma matriz original (ou não seria o mesmo texto), os únicos recursos editoriais para atualizá-lo — além de, é claro, poder contar com a vitalidade dos seus valores estéticos e humanos, já elencados e analisados — serão dirigidos à substância gráfica, ou seja, ao livro propriamente dito. Será esse objeto, portanto, o responsável imediato pelo grau de empatia — para além do oferecimento do professor, para além mesmo da minha Oficina — entre a narrativa do início do século XX e o destinatário do século XXI.

Temos, portanto, dois encontros sincronizados: um, entre livro e sujeito, realizado em um entorno físico localizado em um tempo e em contextos socioculturais específicos — uma escola estadual do sul do Brasil em época contemporânea; outro, entre leitor e texto literário, realizado no espaço físico do livro. E se não fosse a escola esse contexto? E se fosse outra a edição? Que subjetividades ter-se-iam processado em minha Oficina? Que outros resultados eu teria obtido? Que outras leituras seriam encontradas se eu tivesse convocado as mesmas crianças diretamente em suas casas, se a edição de *Peter Pan e Wendy* fosse a da Companhia das Letras, se a Oficina tivesse acontecido no meu estúdio ou em qualquer outro endereço informal?

Seja para justificar a validade do *corpus* desta tese, seja até mesmo para compreendê-lo melhor em sua complexidade — um sistema cujas partes constituem-se de um suporte ilustrado, de uma reconhecida obra literária e de leitores localizados —, senti necessidade de ir além daquilo que vislumbrei empiricamente e problematizá-lo como um fenômeno inserido numa instância maior. Dedico-me a partir de agora à elaboração de uma cartografia que me auxilie a mapear e organizar os procedimentos e as estratégias que possibilitem iterar

encontros da mesma natureza. Para isso, tomo distância das singularidades registradas no capítulo anterior, a fim de amplificar meu ponto de vista e para localizá-las em uma relação dinâmica com os macroespaços de divulgação da cultura e da arte, âmbitos nos quais elas se inserem e através dos quais teremos acesso ao Universo Peter Pan e muitos outros.

## 5.2 O espaço cultural-artístico<sup>2</sup>

Esse é um espaço que se estende através de dimensões difíceis de determinar: se não é fácil definir o que é arte, tampouco o que é cultura; seus limites esboroam quanto aos papéis por elas desempenhados tanto no campo da teoria como no das práticas sociais. Em um primeiro momento do percurso filosófico, encontraremos os termos quase sinônimos, reunidos sob o domínio da Ética e da Estética; isso é evidente sobretudo no pensamento de Emmanuel Kant, quando o juízo estético, ao ser idealizado como contemplação do sensível, inclui valores éticos e morais e tem por objetivo o conhecimento do belo como significante do bem e do bom. Ali, *cultura* é o produto resultante de um esforço subjetivo na obtenção do conhecimento, mediante uma experiência sensível cujo juízo entra em consenso com os demais sujeitos da comunidade. A arte e a cultura seriam entendidas como portadoras de valores transcendentais, mediadoras de acesso à razão pura e à virtude, ferramentas libertadoras do humano, escravo da natureza e de suas sensações corpóreas.

À medida que as relações sociais vão-se complexificando, a arte passa a exercer um papel gradualmente mais comprometido com uma espécie de redenção romântica da humanidade, quando se lhe atribui a capacidade de sintetizar a razão e a emoção, o sensível e o espiritual. Em vista disso, ela assume um lugar diferenciado nos sistemas culturais ocidentais, já que é sobre ela que recai, de acordo com pensadores a partir de Georg F. Hegel, como Friedrich Schiller, Karl Marx e Sigmund Freud até Friedrich Nietzsche, a responsabilidade de resguardar os ideais mais preciosos da civilização. *Civilização* ou *nação* são termos que agregam, a partir do século XIX, novos sentidos à palavra *cultura*, agora vinculada a uma ideia de evolução histórica e de identidade de um povo. Em virtude do contato entre as nações europeias, africanas, americanas e orientais desde os processos

---

<sup>2</sup> Hifenizo ambos os termos em virtude da sua integração; dada a estrutura linear da escrita, o *cultural* aparece em primeiro lugar, englobando o *artístico*. Numa representação visual, a cultura seria um espaço no qual a arte demarcaria uma região interseccionada (já que a arte pode estar presente nas muitas instâncias do cotidiano, ainda que nem sempre no exercício dessa função) a outros tantos modos de conduta, expressão, produção e de significação numa comunidade humana.



coloniais, passa-se a reconhecer a diversidade do viver humano; ao mesmo tempo, valoriza-se uma teleologia social apoiada na sublimação de alguns valores — majoritariamente eurocêntricos — compartilhados por uma comunidade que se deseja livre, sábia e igualitária.

A crise política e ideológica que se segue no início do século XX aumentará a brecha já incipiente entre a *alta cultura* e a outra com a qual ela contrasta — aquela que é dita *baixa cultura* ou *cultura de massa*, usufruída pelo proletariado e pela baixa burguesia. Enquanto que a primeira reduz seu campo de atuação a uma elite intelectualizada, a segunda, disseminada pelos modos de produção em série, é acusada de aliciar e de alienar as camadas populares. Toda uma vanguarda intelectual, a partir das primeiras décadas, ainda apoiada no pensamento romântico, parece querer resguardar desesperadamente a arte da crise dos valores civilizacionais, arruinados perante a barbárie da guerra e da ganância representada na imagem da aniquilação do homem pela máquina. Como exemplos desse contexto, a filosofia de Walter Benjamin, que, estupefata diante das constelações elétricas e futuristas de um devir tecnológico que se anuncia, não cessa de lamentar a aura agonizante dos objetos artísticos e culturais; ou, ainda, personalidades radicais como Léon Trotsky, que acusam o autismo dos estudiosos formalistas; também intelectuais refugiados em virtude da perseguição nazista, como Adorno e Horkheimer, que levantam a voz para defender uma lírica que recusa o engajamento mundano, em nome da preservação de um ideal estético preso aos moldes do *aufklärung*.

Por fim, já na década de sessenta, a arte parece dar definitivamente as mãos à *barbárie*; naquele momento, entretanto, o conceito de barbárie, antes antônimo de civilização e indício de uma natureza irracional, puramente instintiva, passa a resumir toda a atitude reacionária em relação a uma sociedade dominada pela indústria e pelo mercado, portadora de valores decadentes associados a uma axiologia alienante. A barbárie torna-se, naquele momento, *contracultura*. As duas palavras somadas qualificam todos os movimentos do *beatnik* ao anarquismo *punk*, perpassando pelo menos três gerações juvenis. Elas tornam-se responsáveis por uma visão de arte em linha de oposição à cultura, tal como apregoa Teixeira Coelho, cujo ponto de vista transcrevo, em virtude do meu interesse em reproduzir as reflexões sobre a problematização aqui postulada, feitas em território brasileiro. Afirma ainda Coelho, em pleno século XXI, que “cultura é a regra; arte, a exceção”<sup>3</sup>:

---

<sup>3</sup> Esse é o título do último capítulo da obra *A cultura e seu contrário* (Iluminuras, 2008).

A arte é vizinha da cultura mas as aproximações entre uma e outra acabam na zona movediça que de algum modo delimita os territórios de uma e de outra. As diferenças entre cultura e arte são hoje mais significativas que suas semelhanças. (COELHO, 2008: 117.)

A afirmação toma por base a ideia de que a cultura apresenta tonalidades de conservação, de cristalização e de normatização — ou seja, qualidades que a vinculariam aos poderes políticos e econômicos conservadores. Para Coelho, é a arte, em contrapartida, “que impede a forma cultural de perder seu conteúdo”<sup>4</sup>; indomesticável, não sujeita às regras, ela revela o negativo do humano que a cultura, em sua positividade — a cultura é boa, a cultura é o bem — procura esconder, já que todo aspecto de negatividade — violência, barbárie, caos e desordem — implica a recusa à civilização. Colocadas como opostas, elas estariam ligadas por um ponto cego, onde a obra (ou fenômeno) ao aproximar-se da Cultura, afasta-se da Arte e vice-versa<sup>5</sup>. A visão de Coelho reflete um pensamento ainda embasado na modernidade tardia, pressupondo uma arte em eterna vanguarda contra os valores conservadores defendidos por uma civilização capitalista, vítima da indústria cultural.

A verdade é que boa parte da filosofia, ou pelo menos aquela que canonizamos, ao ocupar-se exclusivamente da estética — entendendo a arte como sua imanência ideal — apartou-a das práticas socioculturais, estimulando essa dicotomia no pensamento de muitos teóricos, tais como o produtor e o curador brasileiros. Contudo, sabemos que, mesmo em sua aspereza conceitual ou concreta, a produção artística anterior à *pop-art* acabou sendo absorvida — e aplaudida — pelo próprio sistema contra o qual se insurgiu; da mesma forma, ela serviu tão bem aos interesses políticos e ideológicos quanto qualquer outra forma de expressão em qualquer período; a liberdade — ou a redenção — existencial, prometida via seus artefatos, não passava de um devaneio, quando não de um paliativo para aliviar a culpa das chamadas classes cultas. Hoje é possível visualizar claramente inúmeros pontos de intersecção entre o sistema de artes consagrado como tal e todo o restante da produção cultural do período, bem como a figura do artista ou autor como entidade presente e participativa, através da reavaliação crítica e histórica do papel da indústria de entretenimento na produção de artefatos estético-culturais e do mercado como difusor de um conteúdo

---

<sup>4</sup> COELHO, 2008: 105.

<sup>5</sup> Conforme o esquema do próprio autor: “CULTURA <•> ARTE”, onde o “ponto cego” é “a obra ou fenômeno” em aproximação “da Cultura (afastando-se da Arte) e, na outra, aproxima-se da Arte (afastando-se da Cultura)”. (COELHO, 2008, passim.) Os símbolos matemáticos utilizados mostram, na concepção de Coelho, como a obra ou fenômeno é incapaz, tanto de se identificar totalmente com a Cultura, como de atingir o estatuto de Arte absoluta. Grafo *arte* e *cultura* com maiúsculas conforme critério do autor.

artístico rico e variado, disponível ao consumo apesar de obliterado pelos discursos teóricos da época<sup>6</sup>.

As muitas correntes filosóficas, a partir da Primeira Guerra Mundial, dividem-se entre um pensamento ora racionalista, ora romântico, ora empirista, ora ideológico, ora marxista, ora existencialista. Entre a fenomenologia e a psicanálise, entre o positivismo e o materialismo histórico, circulava o descrédito em relação às concepções hegelianas, cuja famosa dialética previa um fim último — a síntese entre os campos do saber e da expressão humana. A crise da filosofia como um sistema categórico e determinista derivou numa espécie de relativismo que viabilizou que a própria arte repensasse seus caminhos, buscando inspiração nos quadrinhos, no cinema, na publicidade e nos demais objetos de mercado de consumo, apontando para os novos modos de organização humana, baseados em valores plurais e pulverizados num mundo onde nem as fronteiras políticas, nem as divisões de classe, faziam mais sentido.

Numa primeira instância, procurou-se reavaliar o sentido da expressão *cultura*, concebendo-a como uma reunião de “símbolos e significados”<sup>7</sup>, a partir dos estudos do antropólogo estruturalista Claude Lévi-Strauss. Contudo, ao contrário da corrente antropológica, que defende uma visão igualitária das diferentes culturas, em que a arte é apenas uma de suas manifestações, os estudos humanistas, como o Estruturalismo e o *New Criticism*, preocupados com a manutenção e a integridade da forma estética, prosseguiram estabelecendo algumas diferenças hierárquicas de ponto de vista ético e espiritual, da qual a arte seria o expoente — elo ou substituto, conforme o ponto de vista – para as esferas da religião ou da filosofia. Em seguida, enquanto que em algumas facções acadêmicas os estudos culturais surgem impregnados por uma teoria neo-marxista, estabelecendo uma dialética estrutural de cunho sociológico e histórico entre cultura e relações de classe e de trabalho (caso de Pierre Bourdieu, Terry Eagleton, Frederic Jameson ou Paul Goodman, este último de caráter mais semiótico), outras facções, derivadas do Existencialismo ou da Psicanálise, começam a discutir o Estruturalismo a partir de suas bases, desconstruindo as apropriações e

---

<sup>6</sup> Basta pensar na Bauhaus, no *ready-made* e no cinema, para compreender melhor as complexidades do sistema arte-cultura desse período. O que deve ter assustado os empedernidos pensadores da época não é certamente algo que eu chamaria de empobrecimento dessas relações sistemáticas, mas de abundância e variedade em termos de ofertas culturais, de aumento quantitativo de interfaces disponíveis e de prolixidade dos discursos. Tamanhas abundância e variedade certamente demandam do pensador coevo à modernidade um distanciamento impossível.

<sup>7</sup> SANTAELLA, 2003: 47.

regurgitamentos culturais num fluxo incessante entre subjetividade e coletividade, entre inconsciente e consciente (como fazem, por exemplo, Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Felix Guattari). Alguns estudos conjuram uma Semiótica da Cultura, cujos fundamentos podem ser encontrados em Chomsky ou Michail Bakhtin, atravessando os textos de Roland Barthes ou de Julia Kristeva (cujos discursos, inicialmente estruturados, terminam por desconstruir-se numa semiótica fenomenológica ou psicanalítica); outros se reúnem sob os chamados *Cultural Studies* ou Estudos Culturais propriamente ditos, cujas abordagens interdisciplinares irradiam a partir dos Estados Unidos; paralelamente, surgem as Teorias Pós-Coloniais (em que se destacam nomes como Peter Burke, Stuart Hall, Homi Bhabha e Nestor Garcia Canclini). Na verdade, os nomes aqui citados apresentam um ou outro objeto em comum, acordos e desacordos, sendo difícil categorizá-los sem incorrer na estereotipia, provavelmente presentes nesta síntese. Eles poderiam ser reunidos dentro do amplo espectro pós-modernista, dos matizes mais pessimistas (Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard, Zygmunt Bauman) àqueles que preferem priorizar suas tonalidades mais promissoras ou irônicas, vendo-as em seu aspecto positivo (Linda Hutcheon, Susan Sontag, Michel Maffesoli). Nuances ora holísticas, ora particularizadoras (como aquelas presentes nos textos de Edgar Morin), aplicam uma terminologia que atende as questões do hibridismo e da diversidade, da identidade ou alteridade, subjetividade e coletividade. Dentro disso, devo ainda mencionar os mais atuais e especialmente atentos à cibercultura ou à cultura das mídias, como Pierre-Lévy, Manuel Castells ou Henry Jenkins. Em meio a todos, nomes como Arthur Danto ou Hans Belting teorizam sobre o fim da arte ou da sua história, enquanto Douglas Crimp, Brian O'Doherty e Nicolas Bourriaud preferem debater uma espécie de deslocamento funcional dos artistas, obras/eventos e público<sup>8</sup>.

Falar da cultura e da arte como um espaço plural, ativo e dinâmico — e, por isso mesmo, pantanoso — implica, portanto, uma escolha nada inocente, mas comprometida com uma visão de mundo. Por um lado, devo levar em consideração a arte como expressão constitutiva de todo humano cultivado — ou seja, do ser em que a natureza atua em favor do

---

<sup>8</sup> Todos os nomes citados foram selecionados tendo em vista o fato de serem conhecidos e traduzidos no Brasil; suas obras são frequentemente citadas e influenciam ou dialogam com o pensamento brasileiro. Boa parte dessa síntese teve por fonte principal a coleção de quatro volumes intitulada *História do Pensamento*, editada pela Nova Cultural em 1987 além da leitura direta de alguns autores. Citações de nomes não incluídos nesses volumes — que terminam com uma apresentação de Michel Foucault e um panorama da Filosofia no Brasil — tiveram por única referência o conhecimento direto de uma ou mais de suas obras. Considerarei inútil listá-las nas referências, tendo em vista não só a quantidade, uma vez que não serviram diretamente aos interesses dessa tese, mas o fato de que suas reflexões encontram-se disseminadas geralmente em mais de uma publicação.

próprio *cultivo*, interferindo na sua condição bioexistencial —; por outro, não posso deixar de dar razão aos humanistas que insistem em delegar às ações realizadas em nome da arte um certo poder transformador e (r)evolutivo, ao (retro)agir nas entranhas do próprio restante da cultura em que aquela foi engendrada. A relação entre ambos os domínios (cultura-arte e cultura-não-arte) não é de nenhum modo linear, tampouco evolutiva: ela aparece enredada aos mais diversos agenciamentos e envolvida pelos olhares panópticos dos poderes que dela se servem conforme os interesses e as ideologias, através de operações macro e micromediadoras. Ambos os conceitos, ao serem compreendidos em sua funcionalidade sistêmica complexa, carecem de estabilidade: as delimitações da arte em relação à cultura são dependentes de sistemas de consagração localizados em dado tempo e espaço, sistemas esses, por sua vez, regulados pelos mais diversos agentes.

O antropólogo Roy Wagner<sup>9</sup> dirá que a cultura revive, inventa-se, através da arte; mas isso só acontece porque a arte é (re)fluxo da cultura, e não o seu contrário. Imbricadas, a diferença não está em ambas, mas em suas performances e em seus modos de apropriação. Enquanto a cultura se apropria da arte e a objetifica através de um sem-número de ações coletivas, até transformá-la numa convenção, a arte, inversamente, apropria-se da cultura, convulsionando-a ou subvertendo-a, reinventando o símbolo através da reativação do seu significado. Wagner, já em 1975<sup>10</sup>, admitia as atividades de produção e de fruição estético-criativas como resultado das ações humanas, destituídas de um caráter metafísico. Para ele, a cultura é um fenômeno que se produz e se mantém a partir de uma dinâmica criativa: todo ser humano é um *inventor da cultura*, a partir de convenções compartilhadas coletivamente, criadas para comunicar e compreender experiências. Nas entrelinhas de um texto que procura desfazer os limites entre o natural e o cultural, entre o inato e o artificial, Wagner trata de estabelecer outra dialética, a da cultura com ela mesma, através do jogo de invenção. O conceito de arte passaria, assim, por uma contra(in)venção da cultura:

Em vez de coletivizar o individual e o particular, o ator está particularizando e diferenciando o coletivo e o convencional. Ele está “fazendo as coisas do seu próprio jeito”, seguindo um curso particular de ação numa situação (isto é, as convenções compartilhadas da sociedade) que admite cursos alternativos, e assim tornando aquilo que faz distintivo e individual.” (WAGNER. 2010: 91.)

Para Wagner, o sistema convencional é tão importante quanto a sua invenção:

Sem invenção, o mundo da convenção com sua tão importante distinção

---

<sup>9</sup> WAGNER, 2010.

<sup>10</sup> Época da primeira edição de *A invenção da cultura*. No Brasil, a primeira edição é de 2010.

interpretativa entre o “inato” e o “artificial”, não poderia ser levado adiante. Mas sem as distinções convencionais, que orientam o ator em seu mundo, que lhe dizem quem ele é e o que pode fazer e desse modo conferem a seus atos um mascaramento convencional e uma motivação convencional, a invenção seria impossível.” (WAGNER. 2010: 95.)

Posso, portanto, fazer derivar a ideia de que, tomando o ator por um eventual artista, ele não produzirá uma obra de arte a partir de um nada anterior ou superior à cultura, mas somente porque faz parte desse mundo de convenção e de ilusão do qual participa e dentro do qual atua. O artista, como qualquer outro ator (pois para Wagner todos participam desse “jogo de reconstruir e restaurar a ambiência de ação um do outro”<sup>11</sup>), é motivado especialmente pelo modo como ele percebe a relatividade das distinções convencionais, desmascarando-as — ele então procura opor-se a essa relativização, agindo de forma a recuperar os significados, nesse caso, através do objeto artístico, alimentando, por (re)invenção e contra(in)venção, o universo simbólico no qual estamos todos imersos. A diferença entre o artista que se profissionaliza e um outro ator inventivo está em acreditar-se como uma personalidade livre de convenções, ao mesmo tempo em que se responsabiliza perante o coletivo por essa liberdade. Em outras palavras, o artista deve:

[...] ser capaz de manipular sua personalidade e invenção com muita seriedade sem deixar transparecer que está fazendo isso, e prestar suas homenagens às convenções da “responsabilidade” enquanto vive num mundo criativo formado por suas próprias convenções. (WAGNER. 2010: 140.)

Portanto, “ele *precisa* dirigir seus esforços criativos a essa Cultura mais ampla para que esses tenham significado e sejam efetivos para os outros.”<sup>12</sup> Esses outros, receptores, espectadores ou operadores, da mesma forma, participam do jogo de convenções e da permanente (re)invenção da cultura, ao aprender a “fazer as coisas do seu jeito”, ou seja, apropriando-se dos significantes culturais (inclusive os gerados pelo artista) de modo a personalizá-los, sem, entretanto, assumir a responsabilidade por essas atuações do ponto de vista do coletivo.

As personas aqui desenvolvidas — artistas e usufrutuários — são o resultado, de acordo com Wagner, de “um ‘eu’ atuante, uma individualidade deliberada incitada e motivada por uma Cultura precipitada”<sup>13</sup>, um produto da própria ação humana sobre as condições

---

<sup>11</sup> WAGNER, 2010: 103.

<sup>12</sup> Idem, ibidem: 140. A essas afirmações de Wagner, eu ainda acrescentaria uma frase de Michel de Certeau: “Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.” (CERTEAU, 2010: 141.)

<sup>13</sup> WAGNER, 2010: 135.

naturais inatas: “Eu e espírito, id, ego e superego são ilusões culturais nascidas de um ponto de vista cultural particular”<sup>14</sup>. Todos os impulsos vitais são mascarados pela invenção de um eu cultural: por mais que a ciência se desenvolva e aprimorem-se as tecnologias no sentido de decifrar seu mistério, o “eu” permanece uma invenção desses artificios.

Wagner distribui a atividade criativa entre todos aqueles que convivem em dado campo cultural, associando agentes e operadores “inventores” que, no exercício dessas funções, inventam a si mesmos como subjetividades e como indivíduos de uma dada coletividade. A dicotomia conceitual arte/cultura está diluída na proposição de um sujeito mediador entre os campos, (re)inventor e participativo, não necessariamente portador de uma capacidade de julgamento à kantiana, mas qualquer sujeito. É no mesmo sentido que se dirigem Nicolas Bourriaud e Henry Jenkins, ambos já citados nesta tese. Agente cultural, curador e crítico de arte como Teixeira Coelho, Bourriaud tem uma visão funcional da arte como objeto cultural:

[...] as obras já não perseguem a meta de formar realidades imaginárias ou utópicas, mas procuram constituir modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente, qualquer que seja a escala escolhida pelo artista. (BOURRIAUD. 2009: 18.)

Ao artista contemporâneo, ele atribui as definições de “locatário da cultura” ou de “semionauta”<sup>15</sup>; ao que esse artista produz, ele denomina “arte relacional”, fundamentada numa estética de “formações” e não de “formas”, colocando em jogo a interação humana, suscitando “encontros casuais”, fornecendo “pontos de encontro” e gerando sua própria “temporalidade”<sup>16</sup>. Bourriaud afirma o postulado básico desse movimento, em que a esfera das relações humanas é como o lugar da obra de arte: “O espectador traz é todo o seu corpo, sua história e seu comportamento, e não é mais uma simples presença física abstrata.”<sup>17</sup>

Henry Jenkins também propõe, como já destaquei, uma cultura de participação, de compartilhamento e de cooperação; como Bourriaud, ele aponta, de modo mais específico, para um usufrutuário cujo comportamento já deixou de ser o do inventor anônimo descrito por Wagner, para, ao lado do artista/autor e demais produtores, agenciar os símbolos da cultura, tornando-se corresponsável por eles pública e ativamente:

---

<sup>14</sup> WAGNER, 2010: 133.

<sup>15</sup> “O artista contemporâneo é um *semionauta*, ele inventa trajetórias entre signos.” (BOURRIAUD, 2009: 151, grifo do autor.)

<sup>16</sup> BOURRIAUD, 2009, passim.

<sup>17</sup> BOURRIAUD, 2009: 83.

Se os antigos consumidores eram tidos como passivos, os novos consumidores são ativos. Se os antigos consumidores eram previsíveis e ficavam onde mandavam que ficassem, os novos consumidores são migratórios, demonstrando uma declinante lealdade a redes e meios de comunicação. Se os antigos consumidores eram indivíduos isolados, os novos consumidores são mais conectados socialmente. Se o trabalho de consumidores de mídia já foi silencioso e invisível, os novos consumidores são barulhentos e públicos. (JENKINS. 2008: 45.)

Às vozes de Jenkins, Bourriaud e Wagner, comparo a da brasileira Lucia Santaella, cujos discursos se detêm principalmente no efeito das mídias na comunicação e na produção da cultura e da arte. No Brasil, também Santaella, ao defender a ideia de uma cultura híbrida à natureza, de um humano híbrido à tecnologia, diz de uma mutabilidade transformadora dos comportamentos criativos e das relações estéticas e funcionais entre uma comunidade e seus artefatos:

[...] há sempre um processo cumulativo de complexificação [...]: uma nova formação comunicativa e cultural vai se integrando na anterior, provocando nela reajustamentos e refuncionalizações. [...] Afinal, a cultura comporta-se sempre como um organismo vivo e, sobretudo, inteligente, com poderes de adaptação imprevisíveis e surpreendentes. (SANTAELLA. 2010: 13-14.)

Se, no discurso da autora, transparece uma visão transcendente de cultura e de arte, por outro lado, essa visão é facilmente traída pelo próprio tema que ela abraça: percebe-se a impossibilidade – com relação a novas mídias, interfaces e suportes estético-culturais – de perseverar defendendo ambos os termos em seus valores teleológicos e ainda apegados a uma concepção romântico-iluminista. Não é a cultura — e por decorrência, a arte — que se comporta como um organismo vivo, como diz inicialmente a comunicóloga, mas sim o humano que toma e reinventa o sistema (tecnologias, signos, significados), em cada subjetividade, seja ela produtora pública ou privada, reconhecida ou anônima. É o humano que confere ou expurga poderes, deslocando os sistemas culturais em suas funções, sejam elas estéticas, éticas, práticas ou críticas. É por isso que Santaella, após objetualizar os fenômenos culturais midiáticos e delegar uma autonomia quase transcendental às tecnologias, como se fossem as maiores responsáveis pelos novos percursos criativos e comportamentais, termina por observar, em contrapartida:

Cada um pode tornar-se produtor, criador, compositor, montador, apresentador, difusor de seus próprios produtos. Com isso, uma sociedade de distribuição piramidal começou a sofrer a concorrência de uma sociedade reticular de integração em tempo real. (SANTAELLA. 2010: 82.)



Ao esboroar os limites do complexo cultura-arte<sup>18</sup>, incorporando atores, sejam eles agentes ou operadores, máquinas tecnológicas, midiáticas e suas interfaces, Roy Wagner, Nicolas Bourriaud e Lucia Santaella festejam um espaço onde tudo parece atuar em relação direta, livre e espontânea. Entretanto, sabemos que as coisas, na prática, ou pelo menos na realidade brasileira, não procedem exatamente assim. A engrenagem cultura-arte estará irremediavelmente acoplada a, pelo menos, três outras: as políticas, as mercadológicas/consumidoras e as institucionais/pedagógicas. Mais do que estabelecer limites ou prosseguir com diluições conceituais, o que interessa para esta tese é diagnosticar as manipulações dessa maquinaria pelos agentes cujos poderes intervêm na relação entre o livro — objeto cultural e artístico — e os leitores — seus agentes/operadores culturais.

Em nome de uma relativização de caráter mais abrangente, destituímos a arte do seu caráter ontológico e confirmamos a pluralidade e a diversidade cultural; ao mesmo tempo, fragilizamos valores, e corremos o risco de esvaziar significados. Longe de propor um retrocesso, quero, contudo, encerrar esse segmento com a seguinte reflexão de Terry Eagleton:

A cultura não é unicamente aquilo que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último: tudo isso está mais próximo, para a maioria de nós, do que cartas e direitos humanos ou tratados de comércio. No entanto, a cultura pode ficar também desconfortavelmente próxima demais. Essa própria intimidade pode tornar-se mórbida e obsessiva a menos que seja colocada em contexto político esclarecido, um contexto que possa temperar essas imediações com afiliações mais abstratas, mas também de certa forma mais generosas. Vimos que a cultura assumiu uma nova importância política. Mas ela se tornou ao mesmo tempo imodesta e arrogante. É hora de, embora reconhecendo o seu significado, colocá-la de volta em seu lugar. (EAGLETON. 2003: 184.)

### **5.3 O espaço político**

Em que pese a minha discordância de Teixeira Coelho quanto à sua abordagem do sistema cultura-arte, sou obrigada a retomá-lo e admitir que há, em sua avaliação da situação brasileira, alguma porcentagem de lucidez, principalmente no que se refere aos seus macromediadores (ou macrointercessores): os governos e as instituições privadas. Coelho atribui ao nosso cenário atual um “conforto desconfortável”: por um lado, a multiplicidade de

---

<sup>18</sup> Isso sem falar no esboroamento das fronteiras entre cultura e natureza, visão defendida não só por Roy Wagner ou Lucia Santaella, mas também por Terry Eagleton, que apregoa uma relação dialética entre ambas, conforme está em seu livro *A ideia de cultura* (Unesp, 2003).

nossas manifestações e a polifonia de nossas identidades facilitam nossa adaptação aos móveis e flutuantes paradigmas contemporâneos (ou à ausência deles); por outro, a adaptabilidade do brasileiro à mobilidade e à flutuação implica riscos para investimentos políticos e econômicos. Para Coelho, estados periféricos, como ainda é o caso do Brasil, por não poderem “decidir sobre sua vida econômica” e por não possuírem “nenhum poder militar”<sup>19</sup>, desviam seus interesses para o cultural, numa forma derradeira de exercer algum poder e assim controlar os rumos do País:

[...]O resultado mais palpável dessa tendência é, no entanto, em primeiro lugar, a exibição de uma esquizofrenia medular uma vez que as sociedades políticas que assim agem não costumam acreditar na centralidade social e na política da cultura, vendo-a a apenas como um fenômeno de superestrutura dependente daquilo que “realmente importa”, o econômico. Talvez o político. A tentativa de controle do cultural torna-se então ritual social desprovido de qualquer mito (nem manifestação de um eventual pensamento mágico ou selvagem é) que não seja o da tentativa imediatista e oportunista de controle do pensamento e da expressão da afirmação de um poder. (COELHO. 2008: 76.)

Assim, o único modo de “preservar algo que é dinâmico” (como a cultura), “que não se sabe para onde vai”, é apoiar “todas as formas de diversidade como única probabilidade de favorecer aquele dinamismo.”<sup>20</sup> Portanto:

[...] as únicas políticas culturais agora possíveis são as formalistas, isto é, as que não se ocupam do conteúdo, as que não apoiam um programa específico de valores, abrindo-se apenas a implementação de recursos que permitem aos conjuntos de singularidades de inventarem seus fins. Não se trata sequer de falar em recursos para que os conjuntos de singularidades alcancem seus fins, uma vez que não há fins para serem alcançados: apenas fins a serem inventados. (COELHO, 2008: 81.)

Observo que, embora na bibliografia de Coelho não conste o nome de Roy Wagner, ele se vale do mesmo termo para explicar os fenômenos singulares (personalizados) que atuam sobre o binômio cultura-arte: invenção. Em nome dessa invenção — que na acepção de Coelho parece conotar uma ação em busca da construção de uma identidade —, ele reivindica um ponto de equilíbrio entre o interesse público e o privado nas ações políticas culturais, “de modo a evitar tanto os excessos do mercado como os da institucionalização da cultura — privilegiando a iniciativa autônoma dos cidadãos, individualmente ou reunidos em organizações.”<sup>21</sup> Coelho ainda vai além, para defender a prioridade dos interesses culturais da sociedade civil: “[...] o Estado não tem a ver e não pode ter a ver com a cultura porque [...] o

---

<sup>19</sup> COELHO, 2008, passim.

<sup>20</sup> COELHO, 2008, passim.

<sup>21</sup> COELHO, 2008: 83.

Estado não pode amar. E a cultura, em todo caso a melhor parte da cultura que é a arte, é uma questão de *amor*.”<sup>22</sup>

Michel de Certeau, ao avaliar os fenômenos culturais pelo ângulo do poder político, também opõe forças culturais, ao falar de uma cultura imposta, grafada no singular e contrária à criatividade, que bem poderia incluir as atividades artísticas. O historiador e antropólogo afirma, contra a unificação cultural proposta pelos poderes econômicos e políticos, uma cultura plural e heterogênea:

Ora, uma cultura monolítica impede que as atividades criadoras se tornem significativas. [...] Coloca-se o peso da cultura sobre uma categoria minoritária de criações e de práticas sociais, em detrimento de outras; campos inteiros da experiência encontram-se, desse modo, desprovidos de pontos de referência que lhes permitiriam conferir uma significação às suas condutas, às suas invenções, à sua criatividade. (CERTEAU. 2010: 142.)

Há algumas questões a observar sobre como as instituições estatais, privadas, ou em parceria, procuram resolver, pelo menos em teoria, o impasse colocado por Coelho e Certeau, no sentido de gerenciar, regular e promover, sem coagir, os movimentos culturais e artísticos da sociedade, a exemplo do percurso divulgado por Leonardo Brant em *O poder da cultura*<sup>23</sup>, de onde passo a coletar alguns aspectos que me interessam. Em 1976, a UNESCO publicava a Recomendação sobre a Participação dos Povos na Vida Cultural, definindo duas dimensões para essa participação: direito à livre criação e direito à fruição. Mais tarde, no Brasil, no período em que foi Secretária de Cultura da Cidade de São Paulo (1988 a 1992), Marilena Chauí ampliou essas dimensões, acrescentando, para além dos direitos à criação, ao acesso e à fruição, o direito de reconhecer-se como sujeito cultural e o direito à participação nas decisões públicas sobre a cultura. Também é de Chauí, segundo Brant, a proposição do conceito de Cidadania Cultural, que procura estimular a inserção dos sujeitos na política e na vida cultural, via espaços formais e informais, autônomos ou institucionais, de produção e de discussão dos serviços e produtos culturais. A escolha de Gilberto Gil para Ministro da Cultura teve, segundo o autor, a intenção de fortalecer esse ministério e também partiu de uma visão mais ampla e contemporânea de cultura. Na prática, apesar da abertura à

---

<sup>22</sup> COELHO, 2008: 84, grifo meu. Uma observação: aqui, e somente em nome dos interesses de uma cultura popular (ou, como quero dizer, não institucional), frente ao poder do Estado, é que Coelho coloca, do mesmo lado, cultura e arte; o conceito de **amor** evocado pelo autor, embora referido a Antônio Negri, pode ser compreendido a partir da acepção de Humberto Maturana: “emoção fundamental que constitui o social” sendo o social, para Maturana “uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua.” (MATURANA, 2006: 47.) As noções oferecidas por Maturana serão aprofundadas ainda neste capítulo.

<sup>23</sup> BRANT, 2009.

diversidade sociocultural de um país como o Brasil, e da crescente importância do tema, adquirida na pauta governamental, Brant atesta que as ações artístico-culturais ainda dependem, em grande parte, dos incentivos e interesses estatais, fato confirmado também por Lindoso, que, com referência às políticas culturais, denunciava, em 2004, uma ênfase maior na produção artístico-intelectual, em detrimento do acesso a mesma produção pela maioria da população<sup>24</sup>.

Deixando de lado os comprometimentos político-ideológicos de cada um desses autores, o que interessa levantar aqui é a transfiguração paulatina nas relações entre produtores, mediadores e usufrutuários participantes da rede cultural, desde meados do século XX, sobreposta às noções de cultura e de arte aqui levantadas. Temos, em Marilena Chauí<sup>25</sup>, uma voz que merece ser destacada como arauto de um novo modo de pensar e de atuar sobre as políticas culturais em nosso país. Ao longo de suas reflexões, apoiadas sobre o tripé ideologia/cultura/poder, ela vai desvelando a complexa relação entre dominantes e dominados, ao desconstruir não só as próprias noções de cultura (popular e de elite), de identidade nacional e de democracia, mas também de liberdade e de legitimidade. Para Chauí, os movimentos sociopolíticos válidos e legítimos serão aqueles que:

[...] não reivindicam interesses ao Estado nem o pressionam para que atue como coisa pública e sim se apresentam em nome da concreção de igualdade e da liberdade pela criação de novos direitos. Nessa perspectiva são movimentos políticos ou práticas da sociedade política porque atuam *contra* o Estado tal como este se oferece. São o cerne das práticas democráticas enquanto ações populares que visam o reconhecimento de direitos civis e políticos. (CHAUÍ. 2010: 286.)

Tais movimentos manifestam-se, segundo ela, conforme as seguintes características:

[...] em primeiro lugar, não pretendem falar em nome da sociedade como um todo, mas em nome das diferenças que desejam ver reconhecidas e respeitadas como tais; em segundo lugar, não pretendem estabelecer prioridades quanto ao reconhecimento de sua existência face a outros movimentos, mas cada qual coexiste com os demais, seja de modo conflituoso, seja de maneira convergente; em terceiro lugar, não pretendem que o reconhecimento de sua sua existência e de seus direitos tenha como condição a tomada do Estado, mas passam pela reelaboração prática da ideia e do exercício do poder que não é identificado exclusivamente com o do Estado. Surgem, pois, como um *contra-poder social* [...]. (CHAUÍ. 2010: 286.)

A partir do discurso de Marilena Chauí, é preciso destacar alguns aspectos suscitados pela adesão a essa e a outras formas do pensar e do agir cultural na contemporaneidade, a começar pela maior participação e integração dos artistas e da arte junto aos espaços coletivos, ou seja, desfaz-se gradualmente a ideia de uma arte aurática e autista, voltada

---

<sup>24</sup> LINDOSO, 2004: 31-52.

<sup>25</sup> CHAUÍ, 2007.

somente para uma elite e de costas para o público, alheia aos entornos sociais e às pluralidades subjetivas. Em seguida, a evidenciação e a valorização da participação das demais personalidades (eus-inventores) da cultura, que ocorrem através do reconhecimento da fruição como atividade e não como recepção passiva. E, por fim, o aparecimento do interesse, pelo menos em teoria, das instituições e seus programas em se articular no sentido de atuar e, dentro do possível, resolver os impasses provocados pelos naturais conflitos entre convenções e contra(in)venções culturais, entre identidades e hibridismos, entre as formas de difusão tradicionais e a difusão via novas mídias, entre o controle exercido pelos poderes políticos e econômicos e as redes sociais livres e gratuitas.

Observa-se, portanto, um interesse teórico na participação coletiva e inclusiva nas e das culturas: a criação de um espaço ideológico onde todas as vozes devem, querem, ou pretendem se fazer ouvir. Nesse espaço cuja complexidade já avaliei, autores-artistas, produtores e agentes, usufrutuários e mediadores — todos seriam coinventores na busca de um equilíbrio no sentido de facilitar o tráfego das diversas manifestações contra(in)vencionais. Na prática, entretanto, as ações políticas em prol da cultura enfrentam alguns entraves: alguns puramente burocráticos, como os processos de inscrição, de encaminhamento e de apreciação de projetos subsidiados por recursos governamentais, cujo protocolo demanda do proponente qualificações técnicas específicas da formação de agentes ou produtores culturais, inibindo algumas iniciativas espontâneas, coletivas ou particulares. Outras dessas barreiras são de ordem estritamente política, quando as ações apresentam-se desarticuladas, possuem vinculação partidária ou são protagonizadas por uma dada gestão administrativa (ameaçando a continuidade e a permanência dos projetos), além de parcerias com empresas privadas cujos interesses comerciais são colocados acima de interesses e benefícios culturais mais abrangentes.

Sobre essas observações pondera, de modo semelhante, o jornalista, editor e ex-Diretor da Câmara Brasileira do Livro (CBL), Felipe Lindoso, em *O Brasil pode ser um país de leitores? Política para a cultura, política para o livro*<sup>26</sup>, propondo, em seguida, algumas soluções:

---

<sup>26</sup> São Paulo: Summus, 2004.

“[...] aumento de oportunidades de acesso aos produtos culturais por toda a sociedade; estabelecimento de critérios claros para o financiamento de projetos, de preferência por meio de instituições estáveis e programas continuados; reformulação das leis de incentivos fiscais para evitar a confusão entre mecenato e publicidade; a apropriação de recursos públicos para a formação de patrimônios privados e a promoção de recursos fiscais em projetos de apropriação coletiva (social) dos resultados; participação de todos os envolvidos na produção, distribuição e consumo de bens culturais na administração das instituições culturais, de forma rotativa e de maneira a garantir a continuidade, independentes das mudanças de governo; descentralização dos recursos e ações culturais; apoio à formação continuada e sistemática dos artistas e produtores culturais locais, inclusive dando-lhes a preferência nas atividades de animação de bairros, parques, escolas e centros culturais e comunitários. Finalmente, é importante que se estabeleça uma rediscussão das questões relacionadas com o patrimônio histórico e o tombamento.” (LINDOSO, 2004: 38-39.)

As dificuldades de se colocar em prática uma política voltada para o estímulo à produção e divulgação da cultura-arte podem derivar, num nível mais profundo, segundo Eagleton, de estarmos presos, nesse momento “entre uma noção de cultura debilitantemente ampla e outra desconfortavelmente rígida, e que nossa necessidade mais urgente nessa área é ir além de ambas”<sup>27</sup>. Acrescenta ele:

Todos os sistemas sociais, portanto, envolvem significação, mas nem todos eles são sistemas significantes ou “culturais”. Essa é uma distinção valiosa, pois evita definições de cultura tanto ciumosamente exclusivas como inutilmente inclusivas. (EAGLETON, 2003:54.)

Eagleton também denuncia a aporia ideológica por trás da intenção de solidarizar as diversidades culturais e ao mesmo tempo normatizá-las. Estratificando o conceito em níveis hierárquicos denominados por ele de *Cultura* (cultura em seu sentido transcendente) e *cultura* (cultura em seu sentido plural e particularizado), ele observa:

Para a Cultura, a cultura é ignorantemente sectária, ao passo que para a cultura a Cultura é fraudulentamente desinteressada. A Cultura é etérea demais para a cultura, e a cultura mundana demais para a Cultura. Nós parecemos divididos entre um universalismo vazio e um particularismo cego. Se a Cultura é por demais desabrigada e desincorporada, a cultura é muito mais exageradamente ansiosa por uma habitação local. (Idem. Ibidem: 68.)

Há pontos que eu discutiria aqui, em termos teóricos, sobretudo a aplicação de camadas estratificantes e hierárquicas, ratificadoras de uma lógica presa aos moldes da modernidade, da mesma forma que em Teixeira Coelho. Também soa desagradável o modo como Eagleton atribui valores de utilidade ou de inutilidade às práticas significativas. Entretanto, no meu acompanhamento das políticas culturais-educativas no Brasil devotadas à arte literária, verifico ainda, por parte desses setores, um impasse que igualmente me incomoda: ao lado de uma ideia de Livro transcendente — portador de uma cultura maior,

---

<sup>27</sup> EAGLETON, 2003: 51-52.

superior, e de um pacote literário cujo valor é visto como inquestionável (motivantes enraizados em muitos programas institucionais promotores da literatura e da leitura) —, temos o livro circulante, o livro físico, suporte que surge em toda parte, aberto para acolher livremente os mais diversos conteúdos: o livro-religioso, o livro-auto-ajuda, o livro-romance-água-com-açúcar; há a subversão do livro pela cópia-xerox ou pelos recortes em fanzines, pelo *pdf* livremente divulgado na Internet, ou pelos *escreitores*<sup>28</sup>. Além disso, há os *blogs*, as publicações independentes, sem apoio editorial ou de distribuidoras, enfim: (contra)invenções e (re)invenções, fenômenos pós-produtivos e funcionalidades que um sistema institucional e suas diretrizes normativas dificilmente conseguem abarcar.

Nesse momento, percebemos um esforço por parte do Ministério da Cultura em articular-se junto ao Ministério da Educação na elaboração de planos de ação visando à modernização de bibliotecas e espaços de leitura, além de bolsas para escritores e prêmios literários. A instituição do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), a partir de 2006, procura desvincular, em suas diretrizes, o objeto literário e seus suportes dos interesses historicamente pedagógicos, estimulando a democratização do acesso ao livro e o desenvolvimento da sua economia, através de projetos, de ações e da abertura de um diálogo direto com livreiros e editores. Dada a sua juventude, não quero arriscar-me a produzir sobre ele uma reflexão mais profunda; posso dizer, ainda assim, que ele constitui uma notícia bem-vinda, no sentido de que defendo uma ideia de cultura plural e igualitária, não estratificada, mas produzida e compartilhada por todos, em que o livro seja incluído como objeto de invenção e não de convenção, ao lado dos demais artefatos artísticos.

Enquanto novos caminhos estão sendo traçados, a problemática que dicotomiza o livro em objeto de indústria e mercado e objeto aurático ainda pode ser reconhecida na dimensão da qual trato a seguir. Seus agentes são nomeados conforme a área da qual falamos; em geral, ela está reunida sob a alcunha de **produtor ou de agente cultural**; estes podem apresentar-se na figura de um profissional qualificado e especialista na elaboração e execução de projetos, como já citei, mas também incluem o curador (artes plásticas), o editor ou livreiro (literatura) e o diretor/produtor musical, cinematográfico ou teatral (música, cinema, teatro e dança). No Brasil, as ações de produzir e de dirigir ou executar eventos da arte e da cultura frequentemente concentram-se num único ator, ora por necessidade de economizar recursos,

---

<sup>28</sup> Termo cunhado por Ana Cláudia Munari Domingos Pelisoli e que define o leitor-escritor visível das *fanfictions* (PELISOLI, 2011).

ora por amadorismo. Em pólo oposto a esses, encontramos os **consumidores culturais**, aqueles a quem se destina toda essa produção e cuja posição só recentemente tem sido esclarecida nos estudos sociais, posição essa que, como vimos em Wagner, Bourriaud, Jenkins e Santaella, mostra-se cada vez mais atuante e presente. Dentre esses atores, cujas ações coordenam justamente o trânsito dos símbolos que trafegam entre os endereços da arte e da cultura — ações essas dependentes da macromediação político-econômica —, pinçarei aqueles envolvidos com o negócio do livro.

#### ***5.4 O espaço mercadológico***

Constituído a partir de um histórico econômico inicialmente mercantil, o espaço aqui nomeado prolonga-se através do nascimento da indústria e do capitalismo, seu desenvolvimento e suas transfigurações, até o atual estágio pós-industrial ou informacional. Majoritariamente visto pelos teóricos da modernidade — de Marx à dupla Adorno e Horkheimer — na perspectiva da produção e das divisões de trabalho, esse espaço começa, nas últimas décadas do século XX, a incluir o comportamento consumidor como categoria social<sup>29</sup>, igualmente agenciador das máquinas mercadológicas.

A socióloga Gisela Taschner<sup>30</sup> entende as operações de consumo como um direito social e um passaporte para a cidadania, uma vez que se trata de um meio para obter reconhecimento e também um meio de expressão de identidades em dada comunidade, principalmente naquelas em que ocorre uma dissolução do indivíduo até o quase anonimato, caso dos centros urbanos. Segundo sua análise, a centralização do poder em torno de um governante (o rei), o surgimento das cortes e o posterior desenvolvimento das cidades e de uma nova classe — os comerciantes —, propiciam o surgimento do consumidor conspícuo (isto é, aquele que consome para aparentar ou se diferenciar, para obter algum tipo de prestígio, seja ele simbólico ou econômico). Contudo, ultrapassando as relações de sua análise com as de Pierre Bourdieu, Taschner vai além das explicações baseadas em pura competição social, referindo-se ao consumidor atual como aquele em quem não se verificam fronteiras entre as atividades aquisitivas ligadas ao lazer e as ligadas ao consumo, havendo “uma

---

<sup>29</sup> Segundo Gisela Taschner, em *Cultura, consumo e cidadania*: “Os estudos sobre o consumidor começaram a aparecer a partir dos anos 1980, em meio à crise de paradigmas instalada na ciência e, em particular, nas ciências sociais.” (TASCHNER, 2009: 16.)

<sup>30</sup> TASCHNER, 2009.



dimensão de lazer em algumas formas de consumo” e “uma dimensão de consumo no lazer”<sup>31</sup>. Embora sua tese não se detenha estritamente sobre a aquisição de bens culturais-artísticos, pergunto-me onde podemos localizá-los na descrição dos comportamentos aquisitivos atuais.

A localidade desse trabalho me obriga a limitar esta discussão ao mercado livreiro, seus promotores e consumidores nacionais. Numa comparação com as demais áreas culturais, sobressai-se, do ponto de vista do produtor, a importância dada ao livro como objeto conspícuo de primeira necessidade (entendendo-se, portanto, e dentro disso, o livro como uma convenção social de elitização e de acesso à cultura): sem dúvida, em relação ao sistema de artes plásticas, o literário é o mais formalizado<sup>32</sup>; em relação ao da música e até mesmo do teatro ou do cinema é, porém, o que mais parece resistir à imagem de produto da indústria cultural e de entretenimento. Do ponto de vista do comportamento consumidor, podemos observar uma espécie de espelhamento fenomenológico: em termos de objetos culturais-artísticos, quanto menos eles se apresentarem vinculados às regras econômicas de mercado, maior é, em geral, o valor simbólico atribuído e mais resistentes à ideia de lazer. Nesse sentido, o livro como objeto estimula uma associação ambígua, apresentando-se ora vinculado às atividades ligadas ao trabalho, à formação e/ou à informação, tidas como sérias ou obrigatórias, ora à diversão e ao entretenimento<sup>33</sup>; tal associação se reflete no comportamento

---

<sup>31</sup> TASCHNER, 2009: 77. Em sua tese, ao mencionar a função pedagógica das lojas de departamento no sentido de socializar os consumidores no século XIX, a autora afirma que elas contribuíram com a aproximação entre consumo e lazer. Após a II Guerra Mundial, o lazer torna-se, ele próprio, objeto da indústria.

<sup>32</sup> “As indústrias do livro e da música gravada foram as primeiras a conquistar autonomia diante das benesses do Estado. A indústria editorial já desde o século XIX vivia de forma autônoma.” (LINDOSO, 2004: 35.) Já Nelson Werneck Sodré, ao relatar a história da imprensa no Brasil, também se refere ao desenvolvimento seguro da imprensa, editoras e livrarias a partir de 1813, com maior expansão a partir da independência, quando livro passa de objeto proibido e perigoso a símbolo de libertação intelectual do colonialismo português. (SODRÉ, 1999:43.) Entretanto, como veremos, o mercado do livro só se sustentou e ainda hoje se sustenta às custas do apoio governamental e do consumo escolar.

<sup>33</sup> Compreendemos, a partir dessa inferência, o dilema entre aceitar ou não como literatura as publicações *best-seller* e outros romances populares, como os policiais, a ficção científica, a *pulp-fiction*, e até mesmo gêneros narrativos como a literatura infantil e juvenil que, quando dedicados ao puramente lúdico ou a nada que não seja fantasia e aventura, são, como os quadrinhos, associados a uma leitura sem compromisso e, por causa disso, são muitas vezes preteridos pelos críticos especialistas. Nesse sentido, seria possível pensar o pedagogismo que envolve os gêneros juvenis como uma tentativa malograda do educador adulto de elevar o gênero.

consumidor de livros, ou seja, quando ir a uma livraria ou a uma biblioteca<sup>34</sup> pode ser compreendido como passeio ou como obrigação (escolar ou profissional), dependendo dos objetivos ou do contexto. Esse ponto de vista pode ser estendido às visitas a museus e mostras de arte que, como comprovou Pierre Bourdieu<sup>35</sup>, costumam ser frequentados por uma maioria de estudantes e profissionais da área, e à frequência em shows musicais, espetáculos teatrais e sessões filmicas, mais associados às atividades de diversão<sup>36</sup>.

A dificuldade geral em compreender o livro literário como um produto múltiplo produzido pela indústria gráfica e objeto de consumo-lazer já não é mais novidade para quem leu primeiro capítulo deste trabalho. Sabemos, contudo, que até fins do século XIX, a literatura, em especial o romance folhetinesco, era associada ao ócio e ao passatempo, como comprovam as tantas histórias sociais da leitura. Sabemos ainda que o grupo leitor desse gênero era predominantemente composto por mulheres e que estas, em grande maioria e particularmente no Brasil, os liam inicialmente impressos em periódicos. Ainda hoje o consumo de romances ou do literário em geral — do *best-seller* às ficções consagradas pela crítica, do livro impresso ao eletrônico — é, segundo as pesquisas, maior entre o sexo feminino, independente da idade<sup>37</sup>. O preconceito com relação à leitura como lazer, sobretudo

---

<sup>34</sup> Se entendo o *consumidor* a partir do que coloca Taschner e a *cultura do consumo* como aquela que se dá “a partir do momento em que ‘não os bens’, mas a ‘imagem’ desses bens se torna acessível a todos na sociedade.” (TASCHNER, 2009: 52), posso aferir que mesmo a aquisição temporária, por via do empréstimo, pode ser considerada como tal. Embora a autora denuncie a exclusão em relação ao poder aquisitivo, ela coloca todo cidadão como participante da cultura de consumo. Assim, o sujeito que usufrui da biblioteca por empréstimo de livros também os consome num nível simbólico, na medida em que os lê, semelhante ao internauta que, ao acessar sites e portais, também consome informação ou o *flâneur* (= transeunte ocioso) que passeia pelos *shoppings* apenas para olhar as vitrines.

<sup>35</sup> BOURDIEU, 2003.

<sup>36</sup> Não é à toa que observamos, nas grandes capitais do Brasil, aos seguintes fenômenos de ocupação dos espaços nos *shoppings centers*, sequenciados em ordem decrescente conforme seu desempenho como forma de lazer: em primeiro lugar, destaca-se a proliferação das salas de cinema; em seguida, a instalação de *megastores*, cujas estantes são disputadas por uma cultura plurimidiática que vai do CD aos equipamentos de informática, e onde se incluem os livros, os DVDs, periódicos e papelaria; ocasionalmente, encontramos um teatro ou nichos para apresentações musicais e só mais raramente intervenções plástico-visuais.

<sup>37</sup> Essa impressão já foi mencionada no capítulo anterior. Para embasá-la, temos em Nelson Werneck Sodré a referência às publicações de folhetins e assuntos temáticos femininos em jornais e periódicos, no sentido de captar as leitoras brasileiras em meados do século XIX (SODRÉ, 1999:198-199). Também cito o estudo de Barbara Heller, *Da pena à prensa: mulheres e leitura no Brasil* (São Paulo: Porto de Ideias, 2006), e ainda a publicação estatística *Retratos da leitura no Brasil*, do Instituto Pró-Livro, que contou com a coordenação da equipe Observatório do Livro e da Leitura, então chefiada por Galeno Amorin. (Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf> . Data de acesso: novembro de 2011). Sobre a majoritária presença feminina na aquisição de novos suportes e aplicativos de leitura, temos o artigo de Stella Dauer publicado na REB – *Revolução E-book* (<http://www.revolucaoebook.com.br>), intitulado *Mulheres são as que mais compram eReaders nos EUA* (Disponível em: <http://revolucaoebook.com.br/mulheres-sao-que-mais-compram-ereaders-nos-eua/> . Data de acesso: novembro de 2011.)

quando vinculado a suportes impressos populares como revistas, almanaques e jornais diversos — considerados transitórios em comparação com o livro — somados ao advento do gênero dos quadrinhos e fotonovelas<sup>38</sup>, tem a ver com uma consagração intelectual do códice como veículo seguro para validade das informações e para confirmação de autoria de textos ficcionais ou não ficcionais<sup>39</sup>. Como objeto de lazer, porém, ele deve ou deveria disputar com outras mídias e artefatos a atenção do consumidor comum (do ponto de vista econômico, não só em relação ao custo, mas também em relação à sua visibilidade, dos anúncios publicitários aos pontos de venda em todo o país). Ao mesmo tempo em que afirmamos a obrigatoriedade do livro enquanto símbolo da alta cultura e veículo de conhecimento confiável, temos no periódico o portador de uma cultura vulgar, ainda que inclua ou tenha incluído o que hoje reconhecemos como literatura<sup>40</sup>. Se a valorização simbólica do formato livro contribui, por um lado, para atribuir a ele um acento sacralizador, por outro, parece prejudicar as relações espontâneas entre o mercado e o leitor, uma vez que ela obscurece o seu lugar de origem — a indústria — e o seu entendimento como produto comercial, ao lado dos demais impressos.

---

<sup>38</sup> Esses impressos e gêneros de leitura surgiam mais acessíveis do que o livro e mais sedutores e sofisticados do ponto de vista técnico, com inclusão de artes ilustrativas como desenhos, gravuras e fotografias. Já entre o final do século XIX e início do século XX muitos eram impressos em cores (SODRÉ, 1999: 300-302), enquanto o livro permanecia um objeto inalterado, produzido com maior economia de recursos e cujo *design* permanecia preso a antigas concepções.

<sup>39</sup> Se até as primeiras décadas do século XX o maior difusor da literatura no Brasil não era o livro, mas o periódico, era porque o primeiro demandava recursos tecnológicos e mão-de-obra especializada incompatíveis com a realidade brasileira da época (lembrando que os livros eram impressos na Alemanha, Portugal e França, encarecendo a sua produção). Outros problemas envolviam sua distribuição, pois os periódicos, mais leves e dobráveis, podiam ser transportados mais facilmente e com maior economia (com relação a esse assunto, leia-se o Capítulo “A imprensa do Império”, em: SODRÉ, 1999:181-249.). É possível que as dificuldades de inserção do livro como impresso presente no cotidiano brasileiro tenha contribuído tanto com a falta de costume em adquiri-lo quanto com o olhar reverente que lhe destinamos. Mesmo hoje há quem afirme, irrefletidamente, o livro como um produto caro, embora essa afirmação tenha mais a ver com uma escala de valores de consumo subjetivo do que propriamente com seu custo real.

<sup>40</sup> Lembremos dos casos de José de Alencar e Machado de Assis, cujas obras começaram a ser veiculadas, respectivamente, através do *Diário do Rio de Janeiro* e da *Marmota Fluminense*. Crônicas e romances passaram pelo mesmo processo: no jornal, eram ou são literatura menor. Posteriormente formatados em códice, em antologias, passam a ser valorizados como gênero. Até a história em quadrinhos, cujas tiras recebem um olhar displicente quando publicadas em tablóides, adquirem outro *status* quando reunidas em livros (caso, por exemplo, de *O Príncipe Valente*, *Flash Gordon* e outros clássicos do gênero).

O preconceito em visualizar o livro como um objeto para compra e venda torna-se evidente no majoritário amadorismo que cerca a sua veiculação<sup>41</sup> e na quase ausência de estratégias para ocupação de espaço nas mídias tradicionais de comunicação no que se refere aos seus lançamentos<sup>42</sup>. Há, por exemplo, o velho problema das consignações, um tipo de negociação à qual se submetem as pequenas editoras, em que o material é disponibilizado sem custo para as livrarias que, por sua vez, concedem em expô-lo ao consumidor, quando não cobram pelo espaço disponível nas vitrines<sup>43</sup>. Em contrapartida, observamos as seguintes exceções: autores e editores que, em paralelo, atuam nos meios da publicidade e jornalismo e, em razão disso, possuem uma vitrine natural para a divulgação de suas incursões na literatura através de jornais, cartazes e *outdoors*<sup>44</sup>; uma ou outra editora que, em horário ou canais destinados ao público infantil e juvenil, apresenta as capas de suas publicações nos intervalos comerciais da programação televisiva<sup>45</sup>.

---

<sup>41</sup> “[...] nosso mercado editorial é completamente incompatível com o tamanho e a importância do país. 'As editoras ainda são negócios familiares, por vezes muito amadores, praticamente empresas de fundo de quintal quando comparadas a organizações profissionais do exterior', afirma George Kornis, professor de Políticas Sociais da Uerj.” (VELLOSO, 2004. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0..EPT808460-1661.00.html>.) Ainda sobre as questões de administração e capitalização do mercado editorial, há um dado citado por Lindoso: “A grande maioria das empresas editoriais e livrarias brasileiras é de pequeno e médio porte e de origem e administração familiar.” (LINDOSO, 2004: 110.) Aqui no Rio Grande do Sul, o Clube de Editores tem procurado de alguma forma melhorar as relações entre produção e venda, através da organização de eventos cujo objetivo é a troca de informações e de experiências. No ano de 2011, pela terceira vez, o Seminário “O negócio do livro” debateu temas de pertinência, como o suporte eletrônico e a comercialização de livros, os programas de leitura no Brasil e as questões sobre o preço do livro e de formação de catálogo. Temas como esses prosseguem alimentando discussões durante as edições da Feira do Livro de Porto Alegre e as Bienais do Livro em São Paulo e Rio de Janeiro, sempre contando com a presença de nomes representativos do mercado editorial e grande afluência de público. Espera-se, assim, que os setores, do editor ao livreiro, passando pelos representantes políticos envolvidos, ao se reunirem para essas discussões, incrementem suas funções.

<sup>42</sup> O panorama tem-se modificado há poucos anos, com a divulgação coletiva de lançamentos e outros eventos culturais via redes sociais, como o Facebook. Sabemos que essas redes estão se tornando um canal a cada dia mais importante e influente na comunicação entre pessoas, empresas e entidades; ainda é cedo, porém, para tecer sobre esse fenômeno maiores considerações.

<sup>43</sup> Conforme depõe Luís Fernando Araújo, da Editora Artes & Ofícios: “O sistema de comercialização do mercado é concentrado em poucos players, como as redes Saraiva-Siciliano, Fnac, Cultura, Leitura, o grupo Curitiba... O jogo é pesado. Hoje precisamos, por exemplo, pagar para a exposição de vitrine do livro, e é difícil recuperar este valor em uma ação de 20 dias na loja a não ser que o livro venda muito.” (CLUBE DOS EDITORES DO RIO GRANDE DO SUL: EM REVISTA, 2010/2: 9.)

<sup>44</sup> Falando apenas do Rio Grande do Sul, reconhecemos uma lista numerosa de autores atuantes no meio jornalístico, seja do rádio, da imprensa ou da televisão, e outros de origem publicitária, meios de comunicação contribuintes com a visibilidade de suas obras junto ao público, caso de, por exemplo, Martha Medeiros, cronista do *Jornal Zero Hora* e autora, entre outros, de *Trem bala* e *Fora de mim*; Luís Fernando Veríssimo, cronista do mesmo jornal, autor de *Em algum lugar do paraíso* e *Os espíritos*; Ricardo Silvestrin, Diretor do Instituto Estadual do Livro a partir de 2011, publicitário, autor de *O mais vendido*, obra amplamente divulgada em *outdoors*, entre outros.

<sup>45</sup> A mais presente é a Editora Fundamento, de São Paulo.

A realidade básica, porém, é que, nem editores, nem distribuidores, nem livreiros, parecem ter habilidade ou recursos suficientes para popularizar o livro literário como objeto de consumo habitual e direto em nosso País<sup>46</sup>. Mesmo Beatriz Velloso, jornalista que assina a matéria publicada na Revista *Época*, já citada em rodapé (41), ao acusar a crise do mercado, o faz em defesa de uma ideia de livro como objeto aurático: “É preocupante, também, a quantidade **obscena** de livros encalhados, cujo destino muitas vezes é ser picotado para a reciclagem de papel.” Ela igualmente afirma que a falta de organização “não condiz com a **importância do produto**”, e registra o depoimento de George Kornis, Professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro: “O desempenho do mercado editorial **deve ser tratado como um problema para o país**, precisa virar uma dor de cabeça”. Seu colega na pesquisa citada pela jornalista<sup>47</sup> e que alimenta o artigo, Fábio Sá Earp, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, já havia deposto que as “compras do governo são muito tímidas, **precisam ser triplicadas**. Todo o processo editorial brasileiro é atrasado. E a leitura, infelizmente, ainda é considerada frescura por aqui.<sup>48</sup>” Ambos os depoimentos apoiam a articulista em sua acusação — reforçada por um vocabulário incisivo, tal como grifei — da irresponsabilidade do mercado editorial com relação ao seu produto, ao mesmo tempo em que credita a solução da crise exclusivamente aos poderes políticos, reforçando a imagem do livro literário como um clichê cultural, cujo valor simbólico transcende as leis econômicas que regem sua distribuição e o seu acesso como produto de venda e de consumo.

A transferência dessa problemática de âmbito administrativo-mercadológico para os domínios das políticas educativas confirma a ideia de que é o Estado o responsável maior pelo

---

<sup>46</sup> Além dos problemas de ordem administrativa, são várias as dificuldades destacadas por Felipe Lindoso (LINDOSO, 2004): o levantamento pouco confiável do número de pontos de venda no Brasil; os problemas de distribuição devido a sua extensão territorial; o vínculo histórico entre o mercado editorial e os programas escolares e estatais, provocando um interesse maior na produção de material didático. Em relação à edição de *best-sellers*, Lindoso denuncia que, embora sucesso de vendas, “exigem que seus editores sejam empresas de grande porte, com capacidade financeira para disputar leilões internacionais de direitos e financiar grandes tiragens, com campanhas promocionais condizentes.” (LINDOSO, 2004:107.)

<sup>47</sup> Pesquisa bancada pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), divulgada no ano de publicação da reportagem.

<sup>48</sup> VELLOSO, 2004:1 (no site), grifos meus.

sustento da produção e distribuição de livros literários no Brasil<sup>49</sup>. Afinal, é ele quem organiza ou fomenta os diversos programas de incentivo à leitura e de renovação de acervos das bibliotecas escolares, coordenados por órgãos municipais, estaduais e federais<sup>50</sup>, com ou sem a parceria das associações reunidas em torno do negócio do livro e da iniciativa privada. É para o governo, portanto, que esse mercado olha com avidez, procurando encaixar-se dentro das normas estabelecidas acerca do que é um livro literário, que tipos de discursos enquadram-se nessa categoria e quais os modos corretos de apresentá-los. Não faltam editais que expliquem tais convenções, nem instituições, prêmios e salões para reforçá-las. Eu falo, sobretudo, da espécie que mais interessa aqui: o vigiadíssimo livro literário ilustrado infantil e juvenil.

---

<sup>49</sup> “O MEC [*Ministério da Educação*] é o maior comprador de livros no país e, certamente, uma das maiores agências de aquisição de livros no mundo.” (LINDOSO, 2004: 141, entre-chaves meu) É verdade que o fenômeno se repete em muitos outros setores produtivos do país, como o de informática, por exemplo, que também tem no Estado o maior cliente. Ao modo desse, acabam beneficiando principalmente, também no setor livreiro, as empresas de grande porte: “A mais recente compra de livro do Programa Nacional Biblioteca na Escola ilustra como o governo tem dificuldades para comprar das editoras independentes. Num mercado com centenas, talvez milhares de empresas, oito grupos ficaram com 54% dos títulos selecionados, muitas vezes engordando suas cotas utilizando-se de empresas de fachada.” (*Carta aberta em defesa da bibliodiversidade*, enviada por Cristina Warth, Presidente da Liga Brasileira de Editoras — LIBRE — e Eliana Sá, Vice-presidente, em 19 de agosto de 2010, dirigida aos futuros líderes políticos do país. Disponível em: [http://www.libre.org.br/institucional\\_view.asp?ID=87](http://www.libre.org.br/institucional_view.asp?ID=87).) Também Luis Fernando Araújo critica esse sistema de aquisições do Estado: “Um programa como o PNBE envolve tiragens de 30, 50 mil livros. Mas em suas compras, eles nos exigem desconto de 82% do preço de capa. Se damos um preço errado, não podemos participar do programa.” (CLUBE DOS EDITORES: EM REVISTA, 2010/2: 9.) Lindoso corrobora com essas declarações, que revelam, por sua vez, o entrelaçamento entre esse mercado e a escola: “No caso da indústria editorial [...], o mercado de livros escolares depende em grande medida das aquisições governamentais para o sistema de escolas públicas.” (LINDOSO, 2004:35.) Quanto aos autores não incluídos entre as obras didáticas ou paradidáticas — “desde o início do século, o grande motor para a consolidação de grandes empresas editoriais” (Idem, *ibidem*: 92) —, encontram-se, segundo ele, “mais ligados à dinâmica do campo intelectual do que propriamente à dinâmica da indústria editorial.” (LINDOSO, 2004: 64.) É minha esperança que esse quadro se modifique através do PNLL, cujo plano escapa às diretrizes pedagógicas, por encontrar-se sob a regência do Ministério da Cultura.

<sup>50</sup> Programas como o PNLL (Plano Nacional do Livro e Leitura, lançado em 13 de março de 2006) e, antes dele, o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca da Escola, 1997), visam o benefício das editoras pequenas e médias, que correm na contramão das maiores, em geral encampadas por empresas estrangeiras (caso da Editora Moderna, Salamandra e Objetiva, reunidas pela espanhola Prisa-Santillana) ou que se sustentam fazendo do livro um departamento entre outros, um negócio a mais gerenciado por uma empresa com ampla linha de atuação (caso da Saraiva que, além de livraria, é acionária maior das editoras Atual e Renascer, encampando definitivamente a Siciliano em 2008, além de produzir material jurídico e didático, produtos de papelaria e, mais recentemente, também voltada para o comércio de material eletrônico). Observo na nota anterior (49) quais foram os reais resultados. O PNLL era citado ainda como uma promessa em 2004, no final da reportagem da Revista Época, que salienta ainda outras reivindicações dos editores a serem atendidas pelo Estado: redução de tributos para o setor, parcerias na compra de exemplares para bibliotecas, criação do vale-livro e uma linha de crédito aberta às empresas editoriais, entre outros. Mais uma vez, recorro à Lindoso, acerca da ausência de uma articulação entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, este último então ausente naquilo que seria justamente da competência das políticas culturais: “os dois ministérios nunca tiveram uma coordenação efetiva que pudesse representar uma política de conjunto, sistemática e articulada com o Governo Federal em relação ao livro e à leitura. Cada ministério ficou por sua conta.” (LINDOSO, 2004: 140.). Hoje assistimos a uma transformação nas políticas culturais que envolvem ambos os ministérios.

Todo o sistema aqui descrito envolve principalmente o produto literário destinado aos jovens e incorre em pelo menos três riscos. O primeiro deles é que, o Estado, ao tentar regulamentar, por via principal dos órgãos da Educação, o produto que ele pretende adquirir — através do fornecimento de padrões do que deve ser um bom livro literário (principalmente o bom livro literário ilustrado infantil e juvenil)<sup>51</sup> —, mesmo com as melhores intenções, queira ou não, impõe uma convenção restritiva que reverte contra as próprias escolhas editoriais e respinga sobre o potencial criativo dos autores do gênero. O segundo risco é que muitos projetos de leitura subsidiados pelo governo e mesmo pela iniciativa privada operam conforme o alcance dos seus recursos, suas metodologias e suas parcerias<sup>52</sup>, limitando o acesso a um determinado grupo de obras, de autores ou de editoras associadas às câmaras regionais (onde tais projetos se efetuam), além de iterarem a preocupação exclusiva com o leitor escolar (e, com mais frequência, das séries fundamentais)<sup>53</sup>, excluindo a comunidade restante (adultos e jovens adultos, com exceção daqueles matriculados num EJA<sup>54</sup>). O terceiro

---

<sup>51</sup> Esses critérios têm sido alterados e melhorados ao longo dos anos, desde a implementação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O edital do Programa é atualizado a cada ano e encontra-se disponível, bem como a lista de livros selecionados, no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>.

<sup>52</sup> Principais limitações de ordem metodológica: a obrigatória visita de autores aos locais dos eventos ligados à literatura, como feiras de livro e bate-papos presenciais com estudantes em espaço escolar; a exigência, por parte das editoras, de uma determinada quantidade de exemplares a serem adquiridos, limitando a escolha de títulos; por fim, a escolha de títulos ou autores cujos conteúdos se prestem às atividades pedagógicas, sejam elas lúdicas (teatro, dança, música ou artes visuais) ou destinadas ao desenvolvimento de um determinado tema ou projeto pedagógico. Em sua relativa interdisciplinaridade (digo *relativa* porque as demais artes acabam por subscrever-se, com pouca ou nenhuma reflexão, à literatura), essas atividades apresentam-se como comprobatórias da eficiência dos projetos aplicados (chamarei esse fenômeno que contagia muitas escolas e projetos de leitura de **leitura visível** — num sentido não muito diferente do atribuído por Pelisoli em relação ao leitor que se torna público através da escritura das *fanfics* (PELISOLI, 2011, capítulo 3, subcapítulo 3.3, p. 163-192) — ou de **leitura-espetáculo**: parece-me que, cada vez mais, devido à metodologia dos próprios projetos, espetaculariza-se uma operação cujo compartilhamento não necessariamente implica um incremento na qualidade das operações leitoras). Também, em geral, os projetos contam com o apoio de um grupo ou associação de editores e seus distribuidores; apenas estes, portanto, estarão representados e somente seus títulos serão divulgados. Projetos desenvolvidos no Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, onde a produção editorial é comparativamente modesta em relação aos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, tendem a dar preferência a autores e títulos locais. Não quero aqui desqualificar a produção literária gaúcha, da qual inclusive participo como autora, mas apontar o quanto a liberdade de escolha de alguns grupos sociais leitores, em geral os menos privilegiados econômica e culturalmente, fica comprometida em caso de absoluta dependência de algumas modalidades interventivas político-editoriais.

<sup>53</sup> Há, certamente, exceções; mas elas acontecem geralmente quando há envolvimento e participação direta da comunidade nos assuntos da gestão pública, fato mais comum em cidades pequenas (caso da comunidade de Morro Reuter, RS, por exemplo, que procurou, estimulada pela gestão da Secretaria de Educação da época, aproximar não só as escolas, mas pais e operários da indústria calçadista, ao livro e à leitura). Há também o caso das bibliotecas comunitárias, constituídas por vontade e interesse de um dado grupo local (bairro ou cidade). O movimento voluntário natural, tal como observo, é sempre no sentido de formar uma biblioteca de amplo acesso, fora do ambiente escolar.

<sup>54</sup> Educação de Jovens e Adultos, nível incluído no PNBE a partir de 2010.

risco reside no fato de que o diálogo entre Estado, editores e demais associados, agentes interessados no negócio do livro, ao excluir a voz das comunidades potencialmente consumidoras, incluindo crianças e adolescentes<sup>55</sup>, pode vincular o livro a uma ideia de cultura institucional (convencional), quando o objetivado, pelo menos conforme as teorias apresentadas neste trabalho, é a participação da coletividade e de suas individualidades inventivas nos assuntos da cultura.

Ao procurar apoio financeiro e estrutural no Estado e, mais especificamente, no Ministério da Educação (MEC), o mercado livreiro, sobretudo no que concerne à produção do livro infantil e juvenil, confirma determinadas convenções e teme ou evita a contra(in)venção<sup>56</sup>, corroborando as afirmações quanto à negatividade da arte feitas por Teixeira Coelho, cuja tese aqui discuto. Isso porque ele falha em associar a leitura às atividades de consumo para o lazer e raramente estabelece um diálogo direto com o público<sup>57</sup>. Preso aos programas do MEC e em diálogo ainda não satisfatório com o Ministério da Cultura (MinC), esse mercado não consegue promover seu produto como objeto de lazer cultural, apenas como objeto pedagógico (e, portanto, colocado no mesmo nível do material didático<sup>58</sup>, por mais que queiram expurgar essa atribuição ao livro literário infantil e juvenil). O mesmo mercado falha também porque, além de raramente promover a imagem do livro como produto de consumo conspícuo, é cúmplice dos programas educativos que insistem na desvalorização

---

<sup>55</sup> Como defendo, nessa tese, a ideia de um sujeito crítico-sensível capaz de emitir um julgamento válido mesmo em estágio de formação, ideia cujos prolongamentos se sustentam nas teorias que localizam a criança e o adolescente como participantes ativos do cultural, já colocadas nos capítulos 2 e 3, devo incluí-las como parte da comunidade de consumo. Suas demandas, portanto, deveriam ser igualmente ouvidas e respeitadas.

<sup>56</sup> Desde a sua formação, o mercado editorial e a indústria do livro do Brasil têm como principal preocupação livro didático, fonte maior de lucro, em virtude do seu principal consumidor — a escola (SODRÉ, 1999 e LINDOSO, 2004). Atréados à Educação (e não à Cultura, como seria preferível), os produtores editoriais devem submeter-se às regras governamentais, que não preveem os custos de divulgação junto aos professores, o desenvolvimento editorial do material (aspectos gráficos e autorais) e exigem uma redução do preço de capa, dadas as grandes quantidades adquiridas. Os critérios de base estritamente pedagógicos ou formativos se estendem também à aquisição de livros literários paradidáticos (ou literatura para o leitor em idade escolar), interferindo na seleção de autores e obras a serem publicadas, em especial aqueles que se destinam ao público infantil e juvenil.

<sup>57</sup> Como exemplo de contato lúdico e prazeroso bem sucedido, é preciso citar as feiras de livros de acesso livre realizadas no Rio Grande do Sul (na capital e em algumas cidades do interior), organizadas ou apoiadas pela Câmara Riograndense do Livro, órgão representativo das editoras e distribuidoras, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação de cada localidade. Infelizmente, essas feiras se apresentam em número, qualidade ou periodicidade irregular ou insuficiente, além de dependerem também, como medida do seu sucesso, das visitas escolares, embora se ofereçam como um lugar de lazer e de fruição, reflexão e consumo de livros e de literatura.

<sup>58</sup> A denominação **paradidático** aplicada à literatura infantil e juvenil selecionada para aplicação escolar não é, portanto, gratuita, e estigmatiza o gênero.



das escolhas espontâneas e na ideia de que, se deixado à deriva, o jovem leitor optará fatalmente pela *subcultura* ou *cultura de massa*, e não pela *literatura*<sup>59</sup>, conceito aliás tão vago e fluido quanto os dois anteriores, já discutidos em suas variações nesse capítulo. Além dos riscos de ordem cultural, há também os riscos de ordem econômica, como bem coloca Felipe Lindoso: “paradoxalmente, quanto mais vendem para o governo, mais frágeis e economicamente elas [as editoras] ficam, criando uma situação potencialmente perigosa.”<sup>60</sup> A fragilidade apontada por Lindoso incorre, principalmente, na falta de formação de um público habituado ao consumo de livros — em ambos os sentidos já explicitados anteriormente em rodapé (34): seja por compra, seja por empréstimo —, na precariedade da distribuição e na dificuldade de manter o funcionamento do setor livreiro, sobretudo aquele mais especializado<sup>61</sup>.

O espaço de produção e de distribuição do livro — sobretudo do livro literário infantil e juvenil — e a relação estabelecida entre ele e os leitores é ainda majoritariamente regulado por uma ideologia pedagógica que tem nesse objeto um símbolo sagrado da cultura; sua aura será tanto mais preservada quanto menor for o seu contágio pelas leis econômicas de oferta e de procura, como já disse. Ao aceitar tal sistema ideológico como uma verdade instituída, enxergando no livro um objeto necessário e obrigatório, desvinculado das práticas de

---

<sup>59</sup> Salvo algumas exceções, como a Série *Harry Potter* (Editora Rocco) — antes vista com mausolhos, atualmente redimida por se constatar como fenômeno mundial de leitura, atraindo a atenção dos críticos e estudiosos —, obras brasileiras como a Série *Poderosa*, de Sérgio Klein (Fundamento), livros como *Os Sete*, de André Vianco (Novo Século) e *Princesas do mar*, de Fabio Yabu (Panda Books), entre outras nacionais e estrangeiras, prosseguem sendo pouco avaliadas, ainda que tenham alcançado sucesso entre os leitores jovens. É preciso dizer que esse sucesso não necessariamente significa grandes vendas de uma mesma obra, mas se traduz em um tipo de fidelidade do leitor com relação a certo autor, série ou gênero, estimulando a venda de seus assemelhados. Editoras bem sucedidas nesse percurso são a Fundamento (além da Série *Poderosa*, também é responsável por várias outras coleções que são sucesso entre o público infantil e juvenil, eventualmente vinculadas a outros produtos culturais, como brinquedos e jogos), a Sextante (que publica, entre outros autores, Dan Brown e Paulo Coelho) ou a Intrínseca (Série *Crepúsculo* e autores de sucesso como Marcus Zusak), além da Panda Books e a Novo Século, já citadas. Todas essas publicações estão associadas ao prazer e ao entretenimento pelo grande público e não são incluídas nos programas normativos de leitura. Não é meu desejo defender um ou outro gênero de publicação, mas questionar o porquê da seleção de algumas obras em detrimento de outras, quando seria melhor, tendo por base o conceito de leitor *legens*, que seu campo de colheita fosse aberto e livre a todo tipo de opções, incluindo o que o senso comum entende por má literatura (lembrando que todos nós, leitores iniciantes e mesmo experientes, nos deparamos com supostas boas e más literaturas, e optamos por elas, por pura curiosidade ou mesmo por gosto, independente da consagração coletiva ou não de seus autores). Mesmo registrando boas vendas ou boa acolhida junto ao público, os títulos aqui citados permanecem inacessíveis aos leitores de baixa-renda, que teriam em tese o mesmo direito dos demais cujos recursos financeiros os permitem adquiri-los livremente.

<sup>60</sup> LINDOSO, 2004: 107, entre-chaves meu.

<sup>61</sup> É verdade, porém, que com o fortalecimento do comércio através da Internet, esse panorama está se modificando. É notável o aumento de sites de livrarias ou de editoras (inclusive pequenas) que divulgam e vendem diretamente ao internauta nos últimos anos.

entretenimento e associado à educação formal, o consumidor leigo ora entrega nas mãos das autoridades o poder de escolher e decidir aquilo que serve ou que não serve como livro ou leitura, ora supõe, ao optar pela aquisição de produtos literários fora desse circuito, não estar adquirindo uma cultura de boa qualidade<sup>62</sup>. Nesse sentido, o consumidor-leitor objetivado pelos programas pedagógicos não está sendo educado *para o livro e para a leitura*, mas *através* deles (no caso do objeto literário, e mas ainda, do literário ilustrado, implica entendê-lo como um meio e não como um fim).

Atentos à especificidade do livro infantil e juvenil, o Estado, através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e de um Conselho formado por autoridades de nível superior, listou uma série de critérios que constituem um esforço real no sentido em que obriga as editoras inscritas a oferecer um material artístico e literário mais qualificado, tanto do ponto de vista técnico quanto estético<sup>63</sup>. Os livros selecionados e adquiridos por esse Programa, em tiragens inteiras a um preço diferenciado, conforme acordo entre governo e editores, serão aqueles com os quais as bibliotecas escolares cadastradas fundamentalmente contarão para (re)composição dos acervos, devido às facilidades da distribuição subsidiada. A mediação do Programa entre editores e escolas, pelo menos em teoria, visa à incrementação qualitativa e quantitativa dos espaços educativos de contato com os livros; contudo, o Programa, em virtude da estrutura centralizada (de âmbito federal) e da sua abrangência (atuando em todo território nacional), mesmo considerando a regionalização dos grupos conselheiros, não consegue computar em seu processo seletivo dois elementos importantes: as diferenças no que concerne aos valores éticos, estético-culturais e capacitivos dos

---

<sup>62</sup> Todo esse parágrafo é uma inferência a partir da concepção de **discurso competente** proposto por Marilena Chauí. Ele se constitui a partir de um discurso ideológico “que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica de identificação que unifique o pensamento, a linguagem e a realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante.” (CHAUI, 2010: 15.) O discurso competente seria o discurso instituído e aceito como “conhecimento verdadeiro e autorizado [...] porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem”(CHAUI, 2010: 19). No caso do livro como objeto manipulado conforme os interesses político-econômicos e culturais de uma classe dominante (ainda que algumas vezes bem intencionada), instituiu-se um conhecimento ou ideia (na qual todo sujeito deve encaixar-se, sob pena de não ser reconhecido como participante social) de que o livro é objeto cultural de fundamental importância para o acesso à cultura e ao conhecimento; trata-se de um discurso tão eficaz em sua impessoalidade, em seu anonimato e aparente transcendência, que se tornou afirmação indiscutível. Ele “não exige uma submissão qualquer, mas algo profundo e sinistro: exige a interiorização de suas regras, pois aquele que não as interiorizar corre o risco de ver-se a si mesmo como incompetente, anormal, a-social, como detrito e lixo.” (CHAUI, 2010: 25.) Não é o caso de condenar a importância da literatura como cultura-arte da qual todos têm o direito de usufruir e de reinventar através de operações leitoras e escriturais; mas é preciso discutir os modos e métodos burocratizantes de aproximação do livro como objeto portador exclusivo de expressões literárias.

<sup>63</sup> Esses critérios estão disponíveis no endereço eletrônico já citado na nota 51 deste capítulo e variam conforme o ano do edital. No Edital do PNBE de 2012, eles se encontram no Anexo II, p. 22 a 25.

micromediadores (educadores em leitura)<sup>64</sup> de cada localidade e os desejos do leitor final — e aqui me refiro especialmente ao jovem leitor —, cujos critérios de escolha e de julgamento crítico-sensíveis são, dificilmente, em virtude do próprio processo e do vínculo com o MEC, considerados<sup>65</sup>. Além disso, destaco as últimas três observações de Lindoso apontadas em relação ao Programa<sup>66</sup>:

“c) O MEC conseguiu resolver a questão da entrega dos livros em tempo hábil. Entretanto, esse aspecto positivo foi possível aplicando-se um sistema altamente centralizado, com uma logística sofisticada e de custos não transparentes; abandonou-se a possibilidade de desenvolver formas alternativas de distribuição que envolvessem as livrarias; d) O PNBE, em que pesem seus aspectos altamente positivos, promoveu uma enorme concentração na oferta. Isso não pode ser

---

<sup>64</sup> Sabemos pelo menos de dois conflitos entre o ponto de vista seletivo do Programa e o ponto de vista das comunidades envolvidas com a Educação: o caso das obras em quadrinhos de Will Eisner (*Um contrato com Deus e Outras histórias de cortiço*), vetados nos municípios de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul (Leia-se no Site Omelete. Disponível em: <http://omelete.uol.com.br/quadrinhos/graphic-novel-de-will-eisner-gera-polemica-em-bibliotecas-brasileiras/>. Data de acesso: outubro de 2011.) e do livro de contos de Monique Revillion, *Tereza, que esperava as uvas*, considerado inadequado à aquisição escolar pela psicopedagoga Maria Irene Maluf (conforme polêmica primeiramente publicada na Folha de São Paulo e registrada em *O educacionista*. Disponível em [http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=6518&Itemid=28](http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=6518&Itemid=28). Data de acesso: outubro de 2011). Sem julgar essas reações e sem questionar os critérios que levaram o PNBE a selecionar tais obras, que julgo absolutamente recomendáveis como experiência de leitura, quero apenas exemplificar uma das consequências de não se levar em consideração as diferenças de valores éticos ou estéticos locais e particulares nos critérios de seleção. De resto, programas de aquisição regionais também encontram eventuais dificuldades em dialogar com os ambientes escolares em diferentes locais urbanos: tal foi o caso acontecido com *Heroísmo de Quixote*, livro de minha autoria, selecionado pela Secretaria de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro para aquisição escolar, posteriormente excluído das bibliotecas municipais em razão de uma polêmica veiculada na imprensa (*Jornal Globo Extra*, 22 de abril de 2011, p.3). Essa polêmica iniciou-se com a denúncia em delegacia, feita pela mãe de um aluno de 11 anos, que considerou o seu conteúdo impróprio para a leitura estudantil. Um outro problema frequente, já observado por mim em caráter informal, é o modo como as edições selecionadas, adquiridas e distribuídas são veiculadas dentro da escola: em geral, justamente por sua qualidade, elas permanecem fora do alcance do aluno, trancafiadas em salas ou armários, sendo seu acesso permitido apenas ao professor. Não contestando, como já disse, a validade de programas como o PNBE, percebo uma falta de diálogo entre o MEC e a comunidade educadora — despreparada, na maioria das vezes, para lidar com o material selecionado. De fato, caberia mais ao próprio Ministério da Educação solucionar esse problema — a formação de mediadores — do que ao Ministério da Cultura, atual responsável pela implementação de projetos dessa espécie e que, justamente por isso, acabam atuando por fora da Escola.

<sup>65</sup> Concorde Lindoso: “Essa vocação centralizadora se reproduz em Estados e municípios, onde são raros os que permitem que os responsáveis pelas bibliotecas e seus usuários tenham voz ativa na definição dos acervos a serem adquiridos.” (LINDOSO, 2004: 136.) Acrescento, ainda dentro dessa questão, a disparidade que se cria entre os jovens privilegiados cujos pais ou adultos modelares os levam a frequentar desde cedo livrarias ou bibliotecas, permitindo-lhes, através de uma maior liberdade de escolha, a apropriação simbólica dos objetos de leitura, e os demais, que contarão apenas com a mediação do educador e bibliotecas escolares nem sempre em pleno funcionamento.

<sup>66</sup> As duas primeiras observações são as seguintes: “a) O MEC desenvolveu e aplicou uma política para o livro em sua área; b) Apesar de polêmicas e dificuldades, mantiveram-se os dois pilares básicos do PNLD: a escolha pelos professores e a diversidade da oferta.” (LINDOSO, 2004: 165.) Uma vez que a segunda observação e a última se contradizem, e sabendo que os professores de nível fundamental e médio não podem participar do processo seletivo, mas apenas professores comissionados e pertencentes a instituições de nível superior (conforme parágrafo 7.4.1 do Edital do PNBE de 2012), retirei ambas da citação principal. Quanto à primeira, está sendo aqui debatida como uma das minhas maiores preocupações.

subestimado. Ao adquirir livros de um número muito restrito de editoras que têm condições de fazer os investimentos necessários para apresentar as coleções prontas para análise da comissão do MEC — ainda que exista a possibilidade de se constituírem consórcios —, está se induzindo uma aceleração no processo de concentração das editoras; e) Finalmente, abandonou o princípio de escolha pelos professores. Nesses sentido, revelou-se um programa de corte tecnocrático e em desacordo com princípios defendidos pelo próprio MEC em seus Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>67</sup>. (LINDOSO. 2004: 165-166.)

Os pontos críticos levantados por Lindoso permitem que eu teça algumas considerações sobre os modos de promoção do livro. Como ele, considero “altamente positiva a iniciativa de ampliar o uso da literatura no ensino básico, assim como o esforço de fazer que as crianças levem os livros para casa”<sup>68</sup>. Também concordamos no sentido de que é “impossível pensar em políticas públicas sem levar em consideração a escola e sua implantação.”<sup>69</sup> Entretanto, sei, como também Lindoso o sabe, do problema referente às bibliotecas escolares, cujo espaço, quando existe, exerce muitas vezes uma função precária, como explicarei mais adiante. Para o ex-Diretor da CBL, a então ausência de uma política cultural voltada para implementação de bibliotecas públicas (não limitadas ao espaço escolar, mas implantadas no seio das comunidades) é uma das maiores causas da crise e dos vícios que contaminam o sistema de produção de livros:

A descentralização das compras de acervos para as bibliotecas públicas, com o estímulo à participação dos usuários por meio de sociedades de amigos das bibliotecas, é elemento central de uma reformulação consequente da política pública do setor. (LINDOSO. 2004: 136-137.)

A aquisição e a distribuição de livros sob a gestão da Educação provoca um impasse que atinge não apenas editores e livreiros, como colocou Lindoso, mas também incide contra toda uma teoria de cultura aqui apresentada. Se o livro prossegue entendido como objeto convencional e pouco inventivo, compreendido como sério ou obrigatório, se acabou por adquirir uma imagem aurática, que lhe confere um aspecto inacessível, e se permanece ausente dos hábitos de consumo e de lazer, não é porque se trata de um produto caro, tampouco porque inexistem interessados no negócio do livro, em vendê-lo, consumi-lo ou divulgá-lo. São muitos os mitos que rondam o códice, e eles respingam sobre as próprias abordagens da literatura e da literatura ilustrada. Enquanto for assim, ele será um objeto de consumo conspícuo reservado apenas a uma elite intelectualizada — um grupo de poucos,

---

<sup>67</sup> Os Parâmetros citados por Lindoso foram criados pelo MEC, partindo do princípio de que os professores deveriam ter uma maior autonomia nas ações de docência e nos processos de aprendizagem, levando em conta a realidade sociocultural dos seus alunos e a uma perspectiva crítica dessa realidade.

<sup>68</sup> LINDOSO, 2004:155.

<sup>69</sup> LINDOSO, 2004: 133.

cujos recursos, financeiros ou simbólicos, são suficientes para romper as barreiras erguidas pela histórica cumplicidade entre mercado editorial e a educação formal. Por isso, deposito minhas esperanças no PNLL como um articulador entre a Cultura e a Educação, no sentido de que suas diretrizes possam refinar-se e abarcar o livro em todas as suas instâncias: da produção aos espaços de veiculação. Uma *educação para a leitura* é, sem dúvida, necessária; contudo, é preciso um igual esforço no sentido de promover uma *cultura de consumo para o livro* (no sentido mencionado na nota 34 deste capítulo) ou qualquer mídia que venha a substituí-lo. Para tanto, não basta a elaboração de programas de compra e de distribuição dentro de premissas pedagógicas. É preciso realizar a inclusão dos suportes de leitura no cotidiano cultural, através de espaços inventivos e de lazer, com apoio de uma mediação voltada para o livro como objeto estético e para a literatura como arte.

Tendo isso em vista, cabe ainda demarcar o espaço destinado ao estímulo à leitura ou, como prefiro, da mediação entre o livro e o leitor infantil e juvenil. Esse espaço eu gostaria de poder descrevê-lo como um lugar onde se estabelecem as relações afetivas e de lazer, tendo por base os conceitos aqui vistos e comparados de cultura-arte como fenômenos sociais e relacionais, inventados a partir de operações e agenciamentos envolventes *da* e envolvidos *na* coletividade humana. Já vimos, porém, através das demarcações até agora feitas que tudo parece se entrecruzar no interior da Escola como o grande promotor efetivo da leitura e do livro.

### 5.5 O espaço educativo

Sempre que me lanço no interior do espaço reservado às crianças e aos livros para elas produzidos, respiro uma atmosfera opressiva, derivada da ânsia em aproximá-los obrigatoriamente — livros e crianças —, especialmente no Brasil. Tal (o)pressão, se não é condenável dentro da nossa realidade carente de recursos (mas seria ela de fato necessária?, é o que eu me pergunto, como escritora, educadora e pesquisadora), parece resultar de uma doxa que insiste no livro como objeto sacro — algo que não me cansarei de **criticar**<sup>70</sup> — e na necessidade de expulsar o fantasma do leitor negativo (aquele que não lê conforme as normas

---

<sup>70</sup> **Crítica** em sua acepção de *pôr em crise*: não se trata de rejeitar a doxa que cerca o objeto-livro (que nada mais é do que uma combinação de necessárias convenções sociais, de acordo com Wagner), mas de redimensionar a sua função simbólica, particularmente a do literário, relativizando-o justamente para resgatá-lo como mídia cultural apropriada pelo coletivo.

ou convenções, visto como verdadeiro pária sociocultural). O histórico da relação entre a literatura infantil e juvenil e a Escola, fundamentada nos poderes político-pedagógicos, não é nenhuma novidade e não vou discorrer sobre temas já por demais dissecados. Em geral, os estudos que cercam o gênero procuram imunizar sua literariedade dos contágios pedagogizantes. Libertam-no em teoria, quando na prática a maior parte do material editado que se produz e que é aprovado como infantil e juvenil — pelo mercado, pelas políticas de subsídio e distribuição e pelos sistemas de crítica, de comunicação e de ensino — prossegue cerceado pelas normas de um sistema ético-cultural elaborado com base em critérios de julgamento daquilo que ele considera adequado (de positivo, de bom e do bem) aos leitores dessa faixa em dado contexto histórico e local. O debate se estende com relação à competição entre o livro e seus conteúdos discursivos e os demais produtos de ordem narrativa ou poética, veiculados em mídias cinematográficas e/ou eletrônicas, mais acessíveis do que se imagina em praticamente todos os territórios geográficos, por todas as faixas etárias e socioculturais. Contudo, é tempo de refletir à luz não só das novidades tecnológicas às quais associamos as tendências comportamentais das novas gerações, mas à luz dos modos como os fenômenos culturais-artísticos penetram no mundo infantil e juvenil e são por ele (re)inventados.

Se observarmos uma criança em contato espontâneo com o objeto-livro, veremos que ele será tratado, a princípio, como um brinquedo. Sem mediação, a criança — especialmente aquela ainda não iniciada na cultura letrada — perceberá esse objeto-livro como lúdico, manuseável, até mesmo comestível<sup>71</sup>, provavelmente tentador pelo colorido — no caso dos livros infantis — e pela flexibilidade de sua forma<sup>72</sup>. No século XIX, os ingleses, atentos a essa invenção cultural e espontânea do ator infante, projetaram os primeiros livros-brinquedo,

---

<sup>71</sup> Um dos motivos pelos quais as creches não introduzem livros nem compõem bibliotecas para a faixa etária inicial é justamente o medo do desperdício. Crianças pequenas, afirma-se e é fato, mordem os livros, rasgam, amassam, até mesmo desenham sobre suas páginas impressas. Contudo, sou defensora da ideia de que se trata de um modo de apropriação que iniciará a criança no literário (entendendo o livro como endereço principal da literatura); tendo em vista esse comportamento espontâneo e lúdico (que não deve ser confundido com o agressivo e depredatório), caberia ao adulto mediador a educação gradual no cuidado com os livros desde a idade mais pouca. É de se pensar, por outro lado, por que entregamos às crianças, sem nenhum remorso, revistas e jornais para que recortem e pintem. Teria a ver com o custo do livro ou com uma simples veneração pelo objeto?

<sup>72</sup> Mesmo depois de aprender a ler, eu me divertia com minha coleção de livros empilhando-os para formar castelos, transformando-os em casinhas para personagens de papel recortados (que eu redesenhava a partir das ilustrações contidas nos próprios livros que havia lido). Por vezes, fazia esses bonecos “viajarem” pelas enciclopédias dos meus pais, página por página, como se cada verbete fosse um episódio de aventura. Lia cada verbete e criava relações entre eles e as informações e figuras dadas ali: a minha aventura predileta era quando o bonequinho percorria uma figura que representava o interior do corpo humano, entrando pela boca e saindo pelo ânus. Até hoje me lembro das informações associadas a essa brincadeira. Parece-me que o livro-brinquedo mais partiu da observação dessa brincadeira infantil pelo adulto que se serviu dela para seduzir as crianças para a cultura das letras.

hoje criticados por aqueles que o entendem como uma profanação do sagrado templo da palavra e sua associação à diversão. E, no entanto, mesmo a criança ainda não alfabetizada sabe que um livro, quando nas mãos daquele que conta uma história ou declama um poema, transforma-se num portal de acesso a outro espaço, e que esse espaço, evocado através de palavras e figuras, diferencia-se daquele que é transmitido pela televisão, substanciado através de filmes e animações. Aprender a ler, por fim, será motivo de encantamento para muitas crianças; lidar com os símbolos gráficos e produzir significados pela escritura também se apresentará como algo estimulante e prazeroso. O segredo para formar um leitor residiria, talvez, em preservar ou em dar continuidade, desde cedo, a esse espaço criativo (de invenção) que pode se estabelecer entre ele e o livro (ou qualquer outro suporte literário que venha a substituí-lo); após o primeiro encontro estético e sensorial, ela poderia prosseguir (re)inventando-o em suas operações leitoras. Contudo, no ambiente familiar ou escolar, nem sempre isso será estimulado ou, até mesmo, permitido<sup>73</sup>.

Detenho-me em primeiro lugar na família como lugar ideal para o desenvolvimento do gosto pela leitura. O senso comum leva a crer que uma casa com livros e pais leitores o garante. Digo que nem sempre é assim: há, por certo, inúmeras variáveis de ordem emocional e afetiva; porém, uma casa com livros e pais dispostos (por instrução ou por suporte financeiro) ao contato com bibliotecas e livrarias é meio caminho andado, diria, em outras palavras, Pierre Bourdieu<sup>74</sup>, assim como o costume de frequentar, junto com os filhos,

---

<sup>73</sup> A realidade brasileira da relação entre livro e crianças (confirmada por qualquer professor, educador ou responsável) aproxima-se dessa síntese: ausência de bibliotecas escolares nas creches e escolinhas de crianças de 0 a 4 ou 5 anos; bibliotecas escolares fechadas ou de acesso exclusivo aos professores; ausência frequente, pelos mais variados motivos, de uma biblioteca organizada nos ambientes familiares de todos os níveis socioeconômicos, em especial de livros infantis. Também na família se restringe o manuseio de livros pelas crianças, parte devido ao valor capital (que toma por base o livro como um objeto caro e perene) e parte devido ao valor simbólico (que o torna objeto de veneração e, portanto, intocável).

<sup>74</sup> Já em pesquisa realizada na década de 60 e publicada sob o título de *O amor pela arte*, Pierre Bourdieu e Alain Darbel apontam como o jovem, visitante de museus e espaços culturais durante o período escolar, dificilmente manterá o hábito na idade adulta, ao contrário daqueles que o fazem como atividade de lazer e em companhia dos pais. Isso não porque a escola não seja um ambiente próprio para desenvolver o interesse pela arte, mas porque esse interesse é desenvolvido segundo “frios comentários da inteligência” (BOURDIEU; DARBEL, 2003: 110), sem promover a sua interiorização. Na mesma obra, segundo os autores: “Perceber a obra de arte de maneira propriamente estética, ou seja, enquanto significante que nada significa além dele próprio, consiste em evitar considerá-la, como se diz às vezes, ‘desligada de tudo, do ponto de vista emocional e intelectual, salvo dela mesma’ [...]” (BOURDIEU; DARBEL, 2003: 73.) Ao discorrer sobre a experiência musical, em *A distinção*, Bourdieu complementarmente: “A imersão em uma família em que a música é não só escutada [...], mas também praticada [...] têm como efeito, no mínimo, produzir uma relação mais familiar com a música que se distingue da relação sempre um tanto longínqua, contemplativa e, habitualmente, dissertativa de quem teve acesso à música pelo concerto e, a *fortiori*, pelo disco [...]” (BOURDIEU, 2006: 73.) Sem querer exigir tanto do ambiente familiar no que toca às distinções entre a experiência e a sabedoria, prefiro ater-me, simplesmente, à noção do autor de que “a obra de arte nunca é apenas *cosa mentale*, espécie de discurso

ambientes culturais e eventos de divulgação da arte (de todo tipo, do museu ao teatro de rua, da sala de concerto à apresentação de uma banda de *rap*). Uma experiência estética vinculada às relações socioafetivas, vivenciada nos períodos destinados ao lazer, proporciona, sem dúvida, uma fruição mais significativa. No convívio do tipo amoroso, estabelece-se um acordo tácito entre adultos e jovens, entre estes e os objetos culturais, com base na aceitação mútua<sup>75</sup>, sobrepondo-se aos demais contratos ordenados conforme a hierarquia e a obediência; são as relações de afeto, no âmbito do lazer, que levarão a uma aproximação **informal**<sup>76</sup> da arte e da cultura. Esse tipo de convívio, porém, é mais bem exercido quando em companhia de amigos e/ou familiares, esses últimos compreendidos em seu sentido mais amplo e não limitado à estrutura nuclear ou tradicional (tios, avós, primos; no caso de crianças pequenas, babás ou adultos em relação de afeto). Assim, por decorrência, também o livro literário, quando compartilhado em convívio amoroso e vinculado aos interesses de sociabilidade, adquire, no meu entender e tendo por base as teorias da arte e da cultura aqui formuladas, as características de um objeto de verdadeira invenção cultural.

Mas a literatura, como parecem afirmar o senso comum e os contratos de venda entre o MEC e o setor livreiro no Brasil, dificilmente chegará à criança através dos familiares e demais contatos de ordem socioafetiva — especialmente se ela pertencer a contextos culturais menos favorecidos economicamente, vítimas de carências de toda ordem. É à Escola que se atribui, geralmente, esse papel — a de fundamental mediadora entre a criança e a cultura-arte. Por uma questão de **hábito**<sup>77</sup> — e por que não, de espaço e de recursos disponíveis —, dentre todas as linguagens de fruição artística, a arte literária é, apesar da precariedade das

---

destinado somente a ser lido, decodificado, interpretado, em conformidade com a visão intelectualista. [...] A arte é, também, ‘coisa corporal’[...]” (BOURDIEU, 2006: 77.)

<sup>75</sup> MATURANA, 2005 e 2006.

<sup>76</sup> Como quero exatamente significar: *informar* (que forma de dentro para fora, do âmago), contrário de *enformar* (modificar ou impor uma forma de fora para dentro).

<sup>77</sup> **Hábito** no sentido retomado por Teixeira Coelho, a partir de Pierre Bourdieu, que ao longo de sua obra, aplica-o em latim, *habitus*, para expressar o capital simbólico incorporado pela subjetividade socializada ou indivíduo; como conceito auxilia a descrever os gostos e as preferências comuns em um dado grupo ou meio social. Coelho prefere ressaltar seu viés negativo: se o *habitus* é aquilo “que ancora o indivíduo ou grupo a alguma coisa”, por outro lado, implica em algo do qual a cultura “não poderá libertar-se jamais” ainda que daí provenha “sua vida” (COELHO, 2008: 28-29. Passim.).



bibliotecas<sup>78</sup>, a mais oportunizada, tanto em termos frutivos quanto produtivos, no interior do espaço escolar. Ocorre que, não só as instituições dedicadas à formação e ao ensino, mas toda a sociedade, julgam por *habitus* que todo ser, para ser efetivado membro participante do coletivo, deve irrevogavelmente participar do mundo simbólico letrado. Não tenho dúvida quanto a essa necessidade; minha crítica não se dirige ao letramento como condição, nem à literatura como sua manifestação mais sedutora e poderosa, mas aos caminhos tomados pela formação (por força do *habitus* inquestionável) que insistem no *homo lector* (convencional, socialmente aceito), sem levar em consideração o *homo legens* (o leitor em-processo e reinventivo). É ao *lector* que o *habitus* se dirige e é ele quem o *habitus* almeja; enquanto assim for, o fantasma do leitor negativo e do não leitor, produzido por tal dicotomia, assombrará os espaços e instituições educacionais.

A aquisição de valores em artes plásticas, música, dança e teatro exige, à primeira vista, uma migração: a escola deve transferir-se para o museu, para o teatro, para a sala de concerto ou outro espaço com infra-estrutura específica. Pelo menos no Rio Grande do Sul, são ainda eventuais, pouco sistematizados ou mal divulgados — o que vem a dar quase no mesmo em termos de efeito social — os projetos de intervenção direta no espaço escolar organizados por grupos de artistas, atores ou músicos, com ou sem o apoio institucional, quando em comparação aos projetos divulgados para a área de literatura. Em segundo, enquanto priorizamos, de alguma forma, a organização de bibliotecas ou salas de leitura – e, pelo menos no Estado citado, os projetos de incentivo à leitura multiplicam-se e interessam a todos os órgãos ligados à educação, governamentais ou não governamentais – por outro lado, ainda não se procura abrir espaços adequados (estúdios de criação ou ateliers equipados), nem se fornece subsídios para projetos de intervenção artística por parte de alunos sob orientação do professor de artes (teatro, artes visuais, gráficas e plásticas ou música)<sup>79</sup>. Ao lado das denúncias, dos protestos e choramingos quanto à precariedade, má utilização ou mesmo

---

<sup>78</sup> Nesse sentido, corroboro a acusação de Lindoso com referência à falta de uma política de promoção e de manutenção de bibliotecas públicas, que, no seu entender, seria uma verdadeira “política de inclusão e de renda” para o mercado editorial (LINDOSO, 2004: 136.). Acrescento que entendo a biblioteca pública como aquela que, pelo menos em teoria, se constituiria um espaço socioafetivo de leitura, em que os livros — e outros materiais midiáticos — se apresentariam à escolha livre e ao alcance do gosto e da curiosidade de cada um. Com ou sem mediadores, a biblioteca ideal, embora formalizada em virtude da própria necessidade de organização, permite contato social não apenas entre os frequentadores do mundo da leitura, mas entre esses e a biblioteca mesma, como local integrado e correspondente aos interesses da comunidade. Esperemos que o PNLL cumpra a promessa de locais e suportes de leitura acessíveis a todos.

<sup>79</sup> Esse panorama está em vias de se modificar, através dos projetos do Ministério da Cultura, em especial do Mais Cultura, que prevê ações interministeriais em parceria com o Ministério da Educação.

interdição dos acervos no interior das escolas, tenho testemunhado um número cada vez maior de movimentos voluntários para organização de bibliotecas comunitárias e para garantir o acesso aos livros. O destaque e o estímulo dados a esses movimentos originados no interesse da própria comunidade, o modo como são vitrinizados pela mídia jornalística e aplaudidos pelos líderes culturais, o reconhecimento desses gestos como algo bom e do bem, reafirmam, mais uma vez, o livro como merecedor de indubitável reivindicação enquanto clichê cultural. O restante ficará sempre num plano abaixo — pelo menos no que concerne aos interesses da educação formal.

Que não se deduza disso um desejo meu de colocar as demais artes acima da literatura; mas é preciso, para o bem da literatura mesma, equalizar e valorizar o acesso a todas as expressões culturais. Projetos que vinculam literatura e teatro, literatura e artes visuais, literatura e música (ou dança) de fato existem; porém, ora a literatura é a estrela principal, à qual as demais servem de *ilustração* ou apêndice decorativo, ou não recebem a devida atenção por parte dos órgãos subsidiadores da expressão cultural e educativa, sendo o resultado do esforço de um grupo, quando não de um único indivíduo. É interessante inclusive observar como esses projetos e manifestações, por não estarem amarrados diretamente a diretrizes políticas e/ou governamentais pedagógicas, mas prioritariamente culturais<sup>80</sup>, oferecem-se como uma invenção em geral muito mais rica e estimulante do que a leitura literária, mais vigiada pelas primeiras diretrizes<sup>81</sup>.

O espaço físico e os recursos disponibilizados para a educação, dados sempre como mínimos e precários, como já disse, priorizam o livro, esse objeto pequeno, relativamente leve e portátil, denso em conteúdo, facilmente compartilhado por empréstimo entre muitos. Ele se torna, assim, o baluarte da inclusão no mundo simbólico em âmbito escolar, para além do ingresso no mundo da palavra. É curioso que tamanha valorização não incorra em uma maior exploração de suas funções estéticas, potencialmente contribuintes do conhecimento artístico

---

<sup>80</sup> Nesse sentido, comparem-se os sites do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br/index.php>) e o do Ministério da Cultura (<http://www.cultura.gov.br/site/>): enquanto que as questões do letramento e da leitura do literário infantil e juvenil estão entre os maiores interesses do primeiro, as demais produções e linguagens artísticas permanecem exclusivamente da competência do segundo.

<sup>81</sup> Gostaria de citar, como exemplo, o Projeto C.U.Í.C.A (Cultura, Inclusão, Cidadania e Arte), desenvolvido pelo músico José Everton em Santa Maria (RS), a partir de seu contato com alunos das escolas municipais e que recebe apoio do Ministério da Cultura através das Leis de Incentivo, entre outros. O Grupo C.U.Í.C.A, cuja apresentação já tive a felicidade de assistir, costuma ser convidado para dar brilho a eventos como feiras de livros em várias localidades. Atualmente, ele é composto não só de alunos de escolas municipais, mas proporciona a integração também de meninos de rua. Em Porto Alegre, apresentaram-se no Teatro São Pedro e na Assembleia Legislativa. Outras informações estão disponíveis em: <http://www.cuica.art.br/index.html>.

e responsáveis pela boa performance dessa máquina de leitura. A realidade escolar é dura: se não é fácil encontrarmos uma biblioteca em funcionamento ideal, é mais difícil ainda encontrar nela um bibliotecário, profissional competente em reconhecer o valor qualitativo do livro como suporte. São, em geral, professores, e nem sempre da área indicada, que exercem essa função. Minha experiência de visitante de escolas e de seus acervos (como escritora, conheci muitos) já me propiciou deparar com uma triste realidade (sem distinção entre públicas e privadas). Nesse caso, é evidente que o valor dado ao livro como símbolo não se reflete, paradoxalmente, no seu valor de objeto: poucos se dão conta de que as suas engrenagens sofrem a ação da contínua manipulação leitora, do clima (umidade, calor) e do tempo. Só recentemente o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), do Ministério da Educação, já problematizado no segmento anterior deste capítulo, começou a valorizar e a exigir a renovação e uma maior qualidade na confecção do material de leitura, não só em seus aspectos estéticos e comunicativos, mas técnicos (encadernação, qualidade de papel e de impressão), procurando garantir um produto de maior durabilidade. Também é recente a inclusão de um critério específico para a aquisição de livros **matericamente**<sup>82</sup> adequados (mais resistentes e seguros) para crianças de 0 a 5 anos, ainda não alfabetizadas ou em fase de alfabetização.

O livro, como qualquer outro produto industrial de consumo, não dura para sempre, o que não quer dizer que deva ser protegido ou resguardado — regra aplicada ao extremo por muitas bibliotecas escolares que, como já mencionei em rodapé (70), mantêm os acervos interditados aos alunos. Os cuidados com os exemplares não devem prejudicar o cumprimento de sua função: uma vez entendida a sua responsabilidade como transmissor da arte e da cultura, o livro literário deve estar disponível e, por isso, uma educação para o livro e para os cuidados com o seu acervo (seja ele privado ou público) implica ampliar o sentido do hábito da leitura desde a mais pouca idade. Ao valorizar o livro e suas partes, ao valorizá-lo como invenção humana, aprendemos a amá-lo e a tudo o que ele implica. Falo aqui do livro de papel, mas poderia dizer o mesmo de um artefato tecnológico qualquer. O anonimato autoral dos produtos industriais faz parecer que eles caem do céu; os hábitos de compra contínua e

---

<sup>82</sup> Esse advérbio, tal como **matérico** e **matericidade**, estranhos ao âmbito das letras, são usuais no campo das artes plásticas. Eles partem de uma concepção contemporânea de “*estilo de pintura que explora los poderes de evocación de los materiales [...] por la força expressiva que tienen*. [estilo de pintura que explora os poderes de invocação dos materiais (...)pela força expressiva que têm.] (*Guía del arte del siglo XX*. 1981: 544. Tradução minha.) Não se trata de simples materialidade visual da forma, linha ou cor, mas de um material que procura chamar a atenção para as qualidades estéticas intrínsecas a sua própria plasticidade sensível também ao tato ou cheiro.

irrefletida acomodam-nos à ideia de descartabilidade. Cuidar dos objetos culturais (que, por mais industrializados, sempre resultam de uma mente humana inventiva), sobretudo daqueles que não nos pertencem e que compartilhamos, é, em certo sentido, agir em acordo com uma ecologia de preservação do cultural.

O espaço de encontro entre sujeito e mídias literárias, ou, para ser mais específica, entre o jovem leitor *legens* e o livro literário ilustrado, deveria acontecer sob o regime do amor e do prazer, sendo “amor” uma emoção aqui compreendida conforme a definição de Humberto Maturana, já apresentada em notas anteriores (1 e 22): palavra desvirtuada pelos mais diversos dogmas e cujo sentido o neurobiólogo chileno resgatará como uma emoção que desempenha um importante papel, dentre outras desenvolvidas pela espécie mamífera, como fundamento das relações sociais. Maturana parte desse princípio e também do princípio da autopoiese, já referida anteriormente<sup>83</sup>, para desenvolver um conceito de educação que tem por base a convivência, sendo que *convivência*, para ele, implica a aceitação e o respeito por si e pelo outro:

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 de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. (MATURANA. 2005: 29.)

A ideia de educação proposta por ele choca-se, em certo sentido, com o espaço da escola, que mais se assemelha a uma organização regida pelas leis do trabalho, considerado por Maturana como situado no domínio das relações não sociais, já que “se fundam no compromisso de cumprir uma tarefa”<sup>84</sup>. Além disso:

É justamente porque as relações de trabalho não são relações sociais que são necessárias leis que as regulem. No marco das relações sociais não cabem os sistemas legais, porque as relações humanas se dão na aceitação mútua e, portanto, no respeito mútuo. (MATURANA. 2005: 71.)

---

<sup>83</sup> No capítulo 3, nota 21.

<sup>84</sup> MATURANA, 2005: 69. Concepção que associa à de Qvortrup: “Em especial quero sugerir que o trabalho escolar das crianças é a continuação do trabalho manual feito por elas antigamente.” (QVORTRUP. In: CASTRO, 2001: 135.) Prosseguindo, mais adiante: “Contrariamente à visão daqueles que consideram as crianças na modernidade como inúteis, elas ganharam uma nova importância na esteira da modernização e como elemento indispensável na moderna *oikos*. Seu tempo e suas atividades foram exigidos e portanto colonizados pelo novo método de produção e conseqüentemente elas caminharam em massa para os locais universalmente estabelecidos para o trabalho da criança moderna — a escola.” As escolas se tornaram o novo local de trabalho das crianças, tornaram-se o lugar onde as crianças foram obrigadas a passar a maior parte do seu tempo durante a infância — e foi cada vez mais assim à medida que o século avançou.” (QVORTRUP. In: CASTRO, 2001: 139.)

Também De Certeau desvela dois modos de funcionamento escolar: o primeiro, *realista*, “vê nos produtos escolares um valor de troca, e não um valor de uso”; tal como a universidade, também a Escola torna-se, desde cedo, um “meio de obter vantagens sociais”<sup>85</sup>. O segundo seria o *cultural*, mais direcionado aos aspectos funcionais das universidades ou instituições em nível de especialização, cuja especificidade foge ao interesse desse trabalho. No primeiro, temos retratada a concepção de conhecimento (cultural-artístico) não como um fim, mas como um meio. É um discurso que, na verdade, é declarado sem rodeios, vigorosamente, pelas instituições escolares privadas que priorizam uma formação competitiva para o futuro adulto profissional, ao mesmo tempo em que colocam a arte — parte da alta cultura — como ferramenta indispensável para obtenção das melhores posições sociais e econômicas. O mesmo tipo de discurso perpassa, evidentemente, a rede pública, que almeja, através da educação, a ascensão socioeconômica de uma classe menos privilegiada.

Dividida, conforme Michel de Certeau, entre “uma ideologia que mantenha no ensino a possibilidade de uma missão, de um evangelismo” e uma força “que diz respeito à organização de uma sociedade”, a classe docente assume a difícil posição entre transmitir uma “cultura ‘desinteressada’” profundamente relacionada a um “poder interessado”<sup>86</sup>. Atesta ele, quanto às funções relacionais entre docência e discência:

Insulares, as instituições escolares não estão nem submetidas às regras de produção comuns a toda empresa, nem articuladas à formação profissional para o trabalho, nem adaptadas a uma política de emprego. (CERTEAU. 2010: 133.)

Em vista disso, sua relação com o produto final — o indivíduo educado, formado para ser útil à sociedade, retornando a ela os investimentos feitos desde a primeira infância — resulta conflituosa. Não é que no interior do espaço físico do trabalho ou da escola não possam se desenvolver relações da ordem do amor e do prazer; mas elas ocorrerão “por fora” das normas que regulam essas organizações, que formalizam os processos de aprendizado por meio de imposições e restrições à criança-aprendiz, de modo que se cumpram as metas a serem atingidas através das tarefas do ensinar e do aprender.

---

<sup>85</sup> CERTEAU, 2010: 131.

<sup>86</sup> As expressões entre aspas são aqui reorganizadas livremente, a partir de como mencionadas no seguinte parágrafo: “Desde o século XVI, o corpo docente sempre teve necessidade dessa dupla referência: uma, a uma ideologia que mantenha no ensino a possibilidade de uma missão, de um evangelismo; a outra, a uma força, pois o docente não tem outro poder senão aquele que diz respeito à organização de uma sociedade. Esse duplo papel foi exercido sucessivamente pela Igreja, depois pelo Estado. Ele revela a relação de uma cultura “desinteressada” com um poder interessado” (CERTEAU, 2010: 135.).

Já mencionei que as relações familiares não implicam necessariamente uma convivência com base exclusiva no respeito e na aceitação mútuos, mas que a estrutura familiar também envolve hierarquia, obediência e obrigações; entretanto, essas últimas são sempre subjacentes aos primeiros<sup>87</sup>. Por isso, Maturana afirma:

Os seres humanos não somos [*sic*] o tempo todo sociais; somente o somos na dinâmica das relações de aceitação mútua. Sem ações de aceitação mútua não somos sociais. Entretanto, na biologia humana o social é tão fundamental que aparece o tempo todo e em toda parte. (MATURANA. 2005: 71.)

Os espaços destinados à educação formal, tal como ainda se organizam, não se constituem com base nas relações de amor, e menos ainda no lazer. São espaços que visam prioritariamente à transmissão e à perpetuação de um certo tipo de conhecimento reconhecido como útil aos interesses aos quais a Escola serve, através de uma relação de trabalho entre o adulto educador e a criança, em que o educador orienta o aprendizado em série e a criança se encarrega de (re)produzi-lo — de acordo com um padrão ou convenção que lhe é fornecido —, para o bem da coletividade. Na escola tradicional, em suma, a criança será *enformada*, e não *informada*.

Correto ou não, o ensino formal, tomado por esse ponto de vista, exclui a Escola como lugar propício às relações sociais. Estamos, portanto, diante do impasse gerado pelo entendimento da cultura-arte como fenômeno ocorrente no interior da sociabilidade concebida como acordo amoroso, conectado ao lazer, ao mesmo tempo em que temos consciência do papel fundamental da Escola na formação infantil e juvenil, especialmente quando a família não pode, não consegue, ou ainda se esquiva em cumpri-lo — pelo menos sozinha. O livro — em especial o de literatura, arte que contra(in)venta a escritura — acaba tornando-se, em virtude da sua transitabilidade no espaço escolar, o maior portal de acesso à riqueza simbólica; pois ele é aquele que mais acomoda interesses, hábitos e formalidades com uma espécie de arte que, através dele, quer gritar sua importância. Em outras palavras, ele é, na maioria das vezes — ainda que eu não o considere em seu estado e função ideais —, o único elemento do sistema cultura-arte a transitar livremente entre os locais sociais e não sociais de

---

<sup>87</sup> Numa avaliação da família contemporânea, que prossegue fundamentada no amor (ainda que precário) tomado como um compromisso entre homem (pai) e mulher (mãe), Mário e Diana Corso refletem: “[...] por mais que o cotidiano possa ser pouco favorável ao convívio, cabe aos membros das famílias influenciar na formação uns dos outros, através de relações que são sempre, de algum modo, amorosas. Isso não quer dizer que cada família seja um ninho de amor: os afetos muitas vezes funcionam pelo seu contrário, por exemplo, o ódio, que é outra possibilidade de amor.” E explicitam, mais adiante: “[...] um família é composta por aqueles que nunca foram nem serão indiferentes entre si, porque eles, principalmente os pais, são a fundação sobre a qual se equilibra tudo aquilo que vamos construindo e transformando em nós mesmos.” (CORSO; CORSO, 2011, passim.)

reunião do humano. Em seu papel ambíguo de ícone a serviço dos mais diversos interesses e potencial portador de substâncias artísticas já consagradas, o livro literário pode, em suas qualidades, abrir uma brecha através dos próprios espaços institucionais que o viabilizam, possibilitando um encontro com a contra(in)venção, transgredindo sua própria situação de objeto convencional, criando também, através da leitura, um intervalo para um momento de lazer, sem deixar de proporcionar reflexão.

Por decorrência, entendo que o livro literário ilustrado é um objeto da maior pertinência, já que o seu discurso híbrido não só exige competência em termos de leitura, mas substancia, ao mesmo tempo, duas vozes de expressão inventiva. Qualificar o livro ilustrado como espaço de encontro entre suporte e operadores significa, talvez, abrir mais uma brecha de acesso ao mundo simbólico, para além do verbal, mas inclusivo do conhecimento crítico-sensível visual. O livro literário ilustrado será, para muitas crianças e jovens com pouco ou nenhum acesso às demais manifestações da cultura institucional, o único contato com as linguagens poéticas para além do seu mundo e dos seus interesses, acolhidos como parte integrante de um sistema reconhecido, cujos efeitos ocorrerão à revelia dos poderes públicos, do mercado e da própria educação formal. Da mesma forma, ele poderá constituir-se em um dos poucos objetos de entretenimento disponíveis, via bibliotecas escolares e comunitárias<sup>88</sup>. Além disso, ele é, pelo menos por enquanto e dentro dos mesmos campos institucionais de formação, o principal catalisador de reflexões sobre a criação e a produção artística em geral, provocando ações interdisciplinares. Enquanto outras mídias não se estabelecem como tecnologias amplamente acessíveis e seus recursos permanecem sob experimentação e análise teórica, o livro impresso literário e ilustrado prossegue sendo uma importante substância do texto literário e das artes gráficas e visuais, ao lado dos quadrinhos e do cinema de animação e seus correlatos (jornais, revistas, TV, DVDs e Internet). Caberia então à Escola, enquanto localidade formal e convencional de transmissão da cultura-arte, redimensionar-se, para agregar, na medida do possível, funções amorosas, socioafetivas e prazerosas, promovendo o aprendizado das linguagens envolvidas com o literário a partir de uma convivência com base na aceitação mútua entre educadores/mediadores e educandos. Mas como transfigurar os lugares de convivência e de aprendizado em espaços de encontro amoroso, (re)inventivos da cultura-arte?

---

<sup>88</sup> É preciso citar a importância crescente das *lan-houses*, presentes mesmo nas comunidades mais carentes, e que permitem, ainda que precariamente, o acesso à Internet a preços acessíveis, assumindo, ao lado do entretenimento, uma função similar ao do espaço bibliotecário: muitos jovens estudantes frequentam esses lugares não apenas para se entreterem, mas para realizarem suas pesquisas escolares e leituras.

Ao acompanhar as publicações em teoria da educação, em especial as que se inscrevem na arte-educação, é possível observar a inclusão cada vez maior dos termos “amor” e “afeto” nos títulos e nas chaves temáticas. Há, certamente, em especial por parte dessa subárea da pedagogia, uma consciência de que a área da educação formal necessita de uma reforma urgente nessa direção, uma vez que, de comum acordo, entendemos a Escola como espaço importante na vida de crianças e jovens<sup>89</sup>. Não por nada, a necessidade de reforma é expressa principalmente pelos teóricos educadores em arte. Esses estudos<sup>90</sup> partem, em resumo, de uma maior inter-relação emoafetiva entre professor e aluno<sup>91</sup>; falam de corpo e de sensorialidade (como máquina/ferramenta de conhecimento e de interação socioafetiva)<sup>92</sup>; valorizam um “conhecimento corporificado”<sup>93</sup>. A estética é, em suas aplicações funcionais e relacionais, para muitos desses teóricos, a bússola maior a nortear as metodologias que valorizam as interações performáticas de aprendizado e ensino. Em suma, da arte como conteúdo, os teóricos da educação passam a falar da arte como método e modelo disciplinar, a

---

<sup>89</sup> A partir da pesquisa realizada por Mayra Martins Redin (UNISINOS) em colaboração com suas alunas da disciplina *Ambiente de aprendizagem* em diferentes cidades no Vale do Rio dos Sinos e na Grande Porto Alegre, foi elaborado um quadro estatístico que indicia, por parte das crianças entrevistadas na faixa que vai de 4 a 14 anos, a escola como um dos espaços preferidos de convivência, perdendo apenas para os parques e shoppings centers, estando acima da casa residencial ou mesmo da casa dos avós. Dentro da escola, elas apontam o pátio e os brinquedos como o lugar preferido da escola. A biblioteca fica em último lugar, citada por apenas 2% das crianças entrevistadas. A pesquisa foi tema da palestra proferida pela professora durante o Seminário *Cartografias infantis: a cidade pela criança, a fotografia pela infância*, coordenado pelo GEIN (Grupo de Estudos em Educação Infantil) da Faculdade de Educação da UFRGS, no dia 17 de novembro de 2010, às 10:30h. Também Carrie Paechter (PAECHTER, 2009), como já vimos no capítulo 4 (nota 39), aponta a Escola como um dos principais formadores da identidade sexual.

<sup>90</sup> Entre outros, cito a conhecida obra *Afetividade e inteligência: a emoção na educação*, de Cláudio J. P. Saltini (DP&A, 1997) e um estudo mais recente e local, como *Arte, afeto e educação*, das autoras Marly Meira e Silvia Pillotto (Mediação, 2010). Essas teorias são elaboradas a partir das mais recentes pesquisas na neurociência e na psicologia cognitiva, e também se fundamentam no pensamento de Francisco Varela e Humberto Maturana, Gilles Deleuze e Felix Guattari. Também estão implicadas aqui as teorias da Performance, tal como elaboradas por Richard Schechner e apresentadas, pelo menos aqui no Rio Grande do Sul, por Gilberto Icle.

<sup>91</sup> Conforme Marly Meira e Silvia Pillotto: “O professor, como o artista, ou como artista-professor, é um mostrador de afetos, um provocador de afetos.” (MEIRA; PILLOTTO, 2010: 11.) Ou ainda: “Pensar o afeto e a afetividade no contexto contemporâneo é fundamental, especialmente quando a sociedade e consequentemente a educação estão em crise absoluta. Cada vez mais e mais intensamente se está criando uma lacuna entre o conhecimento e a produção de sentidos, o sujeito e o próprio sujeito, o professor e o estudante, a família e a escola e assim por diante. [...] Se, por um lado, a escola, nessas últimas décadas, vem cada vez mais implementando suas ações pedagógicas por meio de novas tecnologias comunicacionais, por outro, vem perdendo consideravelmente a dimensão afetiva, indispensável aos processos de aprendizagem.” (MEIRA; PILLOTTO, 2010: 14, passim.)

<sup>92</sup> “A concepção de corporeidade dinâmica certamente implica considerar toda esta complexidade, e admitir que os processos criadores que ela processa envolve uma poética, uma plasticidade de movimentos e uma estética.” (MEIRA; PILLOTTO, 2010: 71.) Também Paechter (op. cit.) reivindica uma maior presença do corpo na educação, obliterado por antigos conceitos que o colocam em relação dicotômica ao conhecimento lógico ou mental.

<sup>93</sup> MEIRA e PILLOTTO, 2010.



ser estendido para outras áreas do conhecimento<sup>94</sup>. Tendo os princípios da criatividade e da expressividade por diretrizes, valorizam as emoções e a sensibilidade na produção de subjetividades autopoiéticas — emancipadas a partir de si mesmas, e não de uma imposição de valores. Essas novas práticas têm sido exercitadas em nível experimental ou, pelo menos, ainda em pequena escala, circunscritas ao ensino de Artes Dramáticas, de Artes Plástico-Visuais e da Música, cujas disciplinas atuam de modo independente na grade curricular<sup>95</sup>. Contudo, ao entender a literatura como arte, e o livro, sobretudo o literário ilustrado, como um produto cultural híbrido, agregador de poéticas verbais e gráfico-visuais, seria possível vislumbrar sua aplicação metodológica também para o ensino da Literatura, possibilitando a inclusão do suporte de modo a estabelecer uma nova abordagem de estímulo à leitura, livre dos empecilhos das didáticas da Língua Portuguesa, presa aos exercícios gramaticais e avaliações de ordem da competência na decodificação do verbal. O ensino da Literatura através do livro literário e, sobretudo, através da valorização de sua substância gráfica (seja ela papel ou digital), apartado das técnicas alfabetizadoras que, por inadequação, reduzem os valores poéticos verbais a um mero apêndice ou estímulo para a aquisição da competência no uso da língua, possibilitaria enfim a aplicação — pelo menos em teoria — dos valores socioafetivos associados às operações educativas nas demais linguagens artísticas.

As teorias em arte-educação oferecem ainda uma alternativa para o encontro com a arte e/ou a cultura através do livro literário ilustrado: os Estudos Culturais Visuais. No Brasil, esses estudos centram-se em torno do nome de Fernando Hernández, que pretende, para além do ensino da arte, modificar a própria narrativa da educação, ainda baseada em critérios autoritários e colonizadores que veem o aluno em posição de subordinação, prestes a se amotinar e que, por isso, deve ser confinado em espaço isolado, a fim de ser disciplinado por vias da aquisição de um conhecimento compartimentado e fundamentado principalmente na escrita. Para Hernández:

Os governos não se dão conta de que nossa época não exige mais controle, mas

---

<sup>94</sup> A Teoria da Performance de Richard Schechner, apresentada recentemente por Gilberto Icle em publicação da *Revista Educação e realidade* (FACED/UFRGS, maio-agosto de 2010), apresenta, em comum com as definições das áreas da Filosofia, da Antropologia e das Artes a “centralidade no corpo como lugar e referência por intermédio do qual o ato performático e sua performatividade encontram termo” (ICLE, 2010: 15.) De acordo com o professor: “Certamente o campo das Artes continua sendo um *locus* privilegiado para as discussões da Performance como linguagem artística; entretanto, apresentar a Performance à Educação significa falar das inúmeras possibilidades que a Performance oferece para além das Artes, para além daqueles que obram no campo artístico.” (ICLE, 2010: 11.)

<sup>95</sup> É, aliás, curioso, como já citei em nota anterior (80), a divisão burocrática entre o ensino da leitura literária, colocado sob as diretrizes do MEC e a educação nas demais artes, cujos projetos se inscrevem no MinC.

autonomia criativa e transgressora de forma a se estabelecer uma ponte com sujeitos mutáveis em um mundo onde o amanhã é incerto. Apesar disso, continuam empenhados em seu afã regulador e normativo. (HERNÁNDEZ, 2007: 14.)

Acreditando que a Escola pode ser apaixonante, e que o tédio estudantil é resultado de um ensino programado com base na resignação e na passividade, Hernández tem por intenção não “a constituição de ‘leitores’, mas [...] contribuir com o aparecimento de ‘atores’ com a capacidade de ação e de resistência.”<sup>96</sup> A partir disso, ele desenvolve o conceito de **catadores** que, à semelhança do leitor *legens*, coloca o sujeito como um vivente ativo e dinâmico em relação aos espaços da arte e da cultura. Hernández reivindica esse conceito para as apropriações da cultura visual, através de uma educação que, mais do que voltada puramente para a estética dos objetos, pretende apontar para a própria subjetividade estética em acoplamento às máquinas sígnicas visuais, ou seja, para uma autopoiese consciente e crítico-sensível, em que o sujeito, ao apropriar-se da cultura e da arte, assume, ele mesmo, o papel in(ter)ventor, ator responsável por elas.

Defensor de uma maior integração entre a cultura estudantil e a normatizada pelas instituições de ensino, diz, à semelhança, Michel de Certeau:

Com efeito, muitas vezes, com os materiais de sua cultura, o estudante procede por colagens, como aliás se faz [*sic*]uma “bricolagem” individual de vários registros sonoros ou uma combinação de pinturas “nobres” com imagens publicitárias. A criatividade é o ato de reempregar e associar materiais heterogêneos. O sentido prende-se à significação que esse reemprego lhes confere. (CERTEAU, 2010: 114.)

Nos Estudos da Cultura Visual (ECV), são do meu especial interesse as abordagens sobre a alfabetização visual (*visual literacy*) que, a meu ver, podem estender-se em direção aos estudos e metodologias de educação para a leitura do livro literário ilustrado. Pois, para o ECV, vivemos em um novo regime de visualidade, o que requer, por parte das estratégias de ensino, o oferecimento de experiências aos alunos que facilitem “a compreensão de como as imagens influem em seus pensamentos, em suas ações e sentimentos, bem como refletir sobre suas identidades e contextos-históricos.”<sup>97</sup> Esse novo regime permite reconhecer a literatura como igual provedora de imagens, ao compartilhar sua substância com as artes gráficas e ao disseminar-se através de um discurso híbrido em atuação no imaginário.

O ECV pretende uma abordagem crítica e performativa para o ensino da arte como cultura, partindo de uma perspectiva auto-reflexiva, isto é, ela enfoca a formação dos alunos

---

<sup>96</sup> HERNÁNDEZ, 2007:17.

<sup>97</sup> HERNÁNDEZ, 2007: 25.

como atores culturais, partindo de uma cultura que é real, prazerosa e influente na vida dos estudantes, “não para pedagogizá-la nem para trivializá-la, mas para propiciar experiências de subjetividade e, especialmente, para aprender formas complexas de compreensão e de intervenção social”<sup>98</sup>. Sem aplaudir toda manifestação cultural aprovada pelo sujeito infantil ou juvenil,

trata-se de cuidar que os estudantes aprendam a fundamentar suas interpretações, que tenham suporte para uma análise crítica da cultura visual, de modo que possam conviver com diferentes manifestações visuais a partir de posições que lhes possibilitem assumir novos desafios, fazer contestações e diferentes relações. (HERNÁNDEZ. 2007: 69.)

Se colocadas em prática, essas premissas, fundamentadas na estética e nos estudos culturais, inclusivas do amor e do afeto como parte de uma metodologia performática, tornariam possível trabalhar a literatura e seus suportes numa outra dimensão, aberta no interior do espaço formal de ensino. A própria arte (literária e gráfica, nesse caso) em sua linguagem e sua substância, seria não somente um objeto de aprendizado, um meio para atingir fins — emancipatórios de qualquer ordem, seja ela simbólica, política ou econômica —, mas um ponto de partida e de chegada. Sua justificativa pode ser encontrada no interior do discurso de De Certeau:

Com certeza, se é verdade que qualquer atividade humana *possa* ser culta, ela não o é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aqueles que as realiza. (CERTEAU. 2010: 141.)

Ora, se a arte é a parte da cultura que justamente a revolve e (re)inventa-a, nada mais defensável do que uma prática metodológica cujas premissas sejam embasadas no estético e no afetivo, a fim de tornar significativos os processos de ensino e de aprendizagem.

Não é possível que um professor, ao se deparar com um livro ao qual ele credite valores de beleza e de arte, não se apaixone por ele, não sinta prazer na sua leitura e não exercite, através do compartilhamento desta com seus alunos, um comportamento estético e divertido; não é possível que ele não os motive através dessa paixão. Não é possível, em suma, que o objeto artístico — quando reconhecido no exercício dessa função — seja incapaz desse milagre: socializar a própria Escola, irromper, através da contra(in)venção, os espaços convencionais de ensino. É de se esperar, assim, que a própria arte — literária e do livro — ao sensibilizar o educador, forneça-lhe as diretrizes para que ele possa, enfim, educar

---

<sup>98</sup> HERNÁNDEZ, 2007: 68.

integralmente seus alunos, numa relação entre sujeitos. Para além das normas, dos programas e da lógica do mercado, é na substância artística e no reconhecimento do valor estético e comunicativo do livro e dos seus conteúdos que deposito minhas esperanças nessa epifania: o encontro com a cultura-arte, através do objeto literário ilustrado.

Feitas as demarcações dos espaços da arte, da cultura, da política, do mercado e da educação, que compõem e dimensionam esse mapa, quero agora localizar o leitor *legens* em seu encontro empírico com esse objeto afamado. Onde assinalá-lo? A maioria das ações políticas, ao entender o livro como elemento-chave de inserção numa cultura formal, indicam os lugares da educação como perfeitos para esse encontro. Elas partem do princípio de que o sistema informal — os afetos e os locais de lazer —, e tampouco o leitor jovem, tomarão, enquanto consumidores, espontaneamente e por si mesmos, a iniciativa. O mercado, acomodado a um sistema que parece excluir o livro literário das atividades ligadas ao entretenimento, também aponta suas setas para a Escola, ainda que os resultados em termos de venda não se declarem satisfatórios. A própria sociedade consumidora — estou falando sempre em termos de Brasil —, ou porque convencida de que o livro é um objeto simbólico da maior importância, ou porque se sente desabilitada e sem autonomia para decidir sobre as questões culturais referentes ao literário e à leitura, ou porque não pode ou não quer exercer um papel orientador, acaba por convencer também os seus jovens de que o livro e a leitura são da competência exclusiva da educação formal, uma parte das tarefas do aprendizado para inserção na cultura convencional. O encontro com a arte, no que concerne ao livro literário, está de tal forma engessado por tantas convenções, que não sobra — ou sobra muito pouco — oxigênio para produzir a chama amorosa que alimenta a fruição prazerosa e inventiva. Onde encontrar ou como recuperar a criança que brinca com os livros?

### ***5.6 Traçando o percurso do leitor legens em meu mapa***

A colheita literária do leitor *legens* não é realizada, como vimos, em campo aberto. Esse sujeito, principalmente se for jovem, movimenta-se dentro de determinados limites, demarcados pela Escola, pelos programas políticos educativos orientadores e pelo sistema econômico e mercadológico, interferentes na formação literária — tal como montanhas, rios, pontes e túneis de um local geográfico interferem na delimitação de ângulos e curvas dos caminhos traçados em um mapa. A esse leitor — em especial ao jovem leitor — é imposta uma dieta alimentar, com a finalidade de inseri-lo numa cultura saudável, do bom e do bem, em que o livro é apresentado majoritariamente através da Escola, importante espaço de

educação formal e, conforme vimos, divulgador de preferência daquilo que entendemos e é consagrado como uma iguaria maior: a arte literária. Não é de duvidar que muitos jovens e crianças estabeleçam com o livro literário uma relação de compromisso e vejam na leitura um ato de obediência; tais impressões, mesmo diante das ilustrações mais belas e da história mais excitante, poderão jamais desvanecer. A iniciação formal na leitura do livro literário pode até formar leitores: mas formará um leitor *legens*? Estará ele sendo estimulado a desenvolver seu juízo crítico-sensível, **emancipando-se**<sup>99</sup> em seu sentido fundamental e aprendendo a colher alimentos culturais de forma autopoietica? Até que ponto permitimos — ou devemos permitir — que sua voz seja ouvida, que seus argumentos sejam levados a sério, que seus gostos e percursos sejam respeitados? Dado tudo o que considere nessa demarcação e nas anteriores, e tomando por premissa a ideia de que o leitor *legens* é por mim concebido não como um ser passivo e estático, mas como um ser-em-processo, um vivente, uma subjetividade dinâmica em movimento e em inter-relação com o universo de signos culturais-artísticos veiculados pelas diversas máquinas midiáticas: o que esperar dele, em sua juventude, enquanto fenômeno imbricado aos demais fenômenos significativos e da sua relação com o livro como objeto sócio-cultural? Como torná-lo ator nesses processos, de modo que ele possa realizar a sua autopoiese cultural-artística?

Ao localizar o livro literário — em especial o ilustrado — enquanto objeto simbólico e produto da indústria cultural no primeiro capítulo, mostrei como o seu direcionamento para o público infantil apontou para uma problematização do livro como território sagrado da palavra e símbolo de uma cultura aurática, reservado à divulgação e reprodução do conhecimento veiculado pela escrita. Por outro lado, a subjetividade leitora, tal como eu a discrimino no terceiro capítulo, operante sobre o livro e sobre muitas outras mídias e interfaces, complexifica-se quando levamos em consideração não uma apreensão do texto isolado no vácuo, mas componente de toda uma atmosfera de signos. A operação leitora de um livro literário ilustrado implica agenciamento dos códigos ali hibridados em relação a outras tantas mídias e linguagens; na verdade, qualquer operação leitora levará os suportes e suas ambiências em consideração, mesmo que não tenha consciência disso, estando sujeita aos espaços que lhe forem oportunizados para esse encontro. Isso significa que ter acesso ao conhecimento da cultura-arte através da mídia *livro* não será igual a acessar o mesmo

---

<sup>99</sup> O conceito de **emancipação**, tal como reavaliado em função do processo autopoietico, foi justificado na nota 24 da introdução.

conhecimento via televisão ou computadores: pois os locais, modos e comportamentos serão tão diferentes quanto as tecnologias e interfaces aí implicadas. E, ainda assim, todos esses espaços, todos esses meios ou suportes serão comparados entre si, mesmo que irrefletidamente.

Ora, pensemos nas abordagens sobre arte e cultura levantadas até o momento, tendo por premissa o paradigma contemporâneo que propõe uma dinâmica fluida entre agentes, operadores e fenômenos culturais, previstos em suas diversidades e em suas capacidades inventivas: se voltarmos a um conceito de gerenciamento da cultura, tal como as diversas vozes da ordem do político procuram fazer emergir — ou seja, se no discurso apregoamos uma teoria de cultura plural, libertária, prazerosa e emancipatória (não tutelada, mas compartilhada e discutida por todas as vozes em suas diversidades etárias, culturais, locais, ainda que dentro de uma certa orientação), e se nas teorias da educação vislumbramos a possibilidade de trazer para o espaço escolar um estudante mais participativo, corporalmente presente, engajado nas ações culturais/educativas e respeitado em seus contextos e valores — na prática, pelo menos em relação às políticas do livro e da leitura, prosseguimos afirmando um ponto de vista kantiano e romântico-iluminista. Dicotomizadas, essas políticas prosseguem referindo-se à arte e à cultura como domínios estratificados, em que a arte é idealizada como Cultura (transcendente, aurática, universal), ao lado do conhecimento científico, e o restante como “culturas” (particular, mundana, local e, por isso mesmo, de difícil apreensão pelos programas macromediadores e instituições formais de ensino).

Ao centralizar e supervisionar com exclusividade a veiculação do objeto-cultural-livro, os programas e instituições educacionais significam-no como uma convenção exclusivamente positiva, de bom e do bem, terminando por fazer surgir uma negatividade indesejável e artificial que contrapõe a arte à cultura, ou, em nível político, cultura e educação. O resultado é que, ao lado da imagem desejada do bom leitor, positivo, aquele que lê livros (igualmente *bons*, como os selecionados pelos programas normativos), projeta-se a sombra do *mau* ou do *não* leitor — o leitor negativo, aquele que *rejeita a leitura*, ou *não lê bons livros* (os desprezados pelos sistemas crítico, institucional e pedagógico). Ao primeiro, atribuo o caráter hipotético de *lector* (no sentido de que será capaz de decodificar com competência o código da escrita — literária ou técnica, dentro dos padrões de *habitus* indicativos de boa qualidade). Contudo, o leitor entendido nessa função corre o risco de jamais tornar-se um leitor autopoietico — um sujeito participante ativo e inventivo das manifestações culturais — mas alguém em acordo tácito com um discurso competente e

instituído sobre uma cultura enrijecida. Ao leitor *legens*— o inventor curioso e experimentalista, que tiver a felicidade de conseguir incorporar a leitura do literário como parte da vida afetiva sociocultural, sem renegar a diversificada cultura ao seu redor — sobrá ser o seu contrário: um leitor obscurecido, um tipo que lê às escondidas, e cujo prazer de ler ou de interagir com qualquer objeto cultural-artístico corre o risco de entrar em discordância com aquilo que a comunidade cultural convencionada como o *bom* e o *bem*. A cisão entre os dois tipos, o convencional e o inventor, radicalizam, na verdade, dois modos de operação leitora como qualidades constituintes de um mesmo vivente; ela tem apenas a função de salientar as variações comportamentais nos mais diversos espaços de leitura, do quarto de dormir à sala de aula. Ambos os modos operacionais — o *lector* e o *legens* — podem ser facilmente observados no cotidiano infantil e juvenil quando nos deparamos com um mesmo jovem, ora às voltas com as leituras obrigatórias escolares, ora envolvido com leituras de sua livre escolha, não necessariamente mediadas por livros literários, mas muitas vezes — dentro de um conceito mais amplo de leitura — por filmes, jogos, revistas, internet ou quadrinhos. Ainda que o papel da Escola não seja o de promover conteúdos que seus estudantes irão buscar por conta própria, seria melhor levar em consideração a possibilidade de integrar as duas operações numa só, acabando com a dicotomia que prejudica a ação *legere* como um todo.

O encontro entre o objeto literário e os jovens leitores não procederá dentro de uma relação mais integrada enquanto o primeiro se impuser como ícone cultural convencional aos segundos e enquanto esse encontro ocorrer em espaço não social ou não amoroso, pois, sem aceitação mútua, não há convívio na cultura-arte. É na possibilidade de (re)inventar o livro por vias de uma metodologia que valoriza um comportamento estético, uma relação mais afetiva com o aluno e o seu saber, somados à abertura de espaços comunitários de acesso livre e espontâneo aos mais variados suportes de leitura, que deposito minha esperança na inclusão ativa e operante no sistema cultura-arte. Acreditei na possibilidade de uma mediação estética e afetiva quando planejei para minha Oficina os métodos de aproximação da edição ilustrada *Peter Pan/Salamandra* — tão pouco conhecida pelas crianças com as quais me envolvi, apesar de disseminada nas vitrines das livrarias e lojas em todo país. E prossigo acreditando nos movimentos pontuais e importantes que visam à composição de acervos bibliotecários com participação e apoio dos integrantes de cada comunidade, como acredito que, se deve haver uma política de intervenção sobre as questões do livro e da leitura, elas devem transpor as barreiras institucionais e burocráticas, articulando não apenas os Ministérios da Educação e da

Cultura, mas também os demais setores dos quais dependem também a produção do material editorial, desde aqueles ligados ao Desenvolvimento (em virtude dos processos econômicos, comerciais, industriais e tecnológicos que envolvem a produção do livro) até o da Justiça (que trata dos direitos autorais e de reprodução). Minhas observações e os resultados obtidos a partir da pesquisa empírica e do contato com escolas e eventos culturais como artista e escritora contribuíram, sem dúvida, com as reflexões de maior amplitude colocadas neste capítulo e ainda com outras, mais afirmativas, que virão à tona no segmento que é desfecho desta tese. Em relação à Escola Leopoldo Tietbohl, é preciso ainda dizer que, dentro dos limites de sua institucionalidade, ela faz igual esforço no sentido de tornar-se uma referência afetiva e prazerosa para as crianças e para a comunidade que nela buscam acesso e recursos para seu desenvolvimento cultural.

Não podemos esperar que o contato direto e exclusivo — ideal — com um objeto artístico funcione como um antídoto de contra(in)venção, principalmente quando se tem em vista o infantil e o juvenil, esse seres vigiados por uma sociedade que escuta suas vozes somente para afagá-los em seus desejos de consumo irrefletido. Por outro lado, em se tratando de livros, e sobretudo do livro literário ilustrado, não descarto a possibilidade de que esse jovem ou essa criança, ao reconhecer seu valor inventivo, independente dos modos como ele se introduz no seu cotidiano (quase como um corpo estranho), consiga estabelecer com esse objeto uma relação secreta e indizível, de ordem espontânea e afetiva. Seja por sua beleza, seja simplesmente por se oferecer à intimidade, leitor e livro entrariam, como que por milagre, em regime de aceitação mútua, não porque afirmam que o objeto de leitura é um símbolo considerado positivo, mas porque o leitor sentir-se-á tocado afinal por suas qualidades, incorporando-o como um valor amoroso e lúdico. A criança que brinca com os livros ressurgiria, assim, em plena sala de aula ou numa espaçosa biblioteca, sob o olhar panóptico dos programas de incentivo à leitura. E seria o leitor que quisesse ser, e inventaria uma personagem que, sobre as asas (de papel ou luminosas?) de uma grande e colorida borboleta, percorreria estranhos mundos de outras cartografias.



## TESOUROS

O mapa aqui desenhado eu o imagino mutável e infinito; eventualmente, alguns de seus traçados serão reforçados com uma tinta mais forte sobre tantos outros que parecerão quase se apagar. Seus rumos são transitórios; mais tarde, outros traços poderão ser destacados, outras encruzilhadas surgirão, e assim outros pontos de partida ou de chegada.

Esse trabalho se pretende como um sistema aberto e reticulado, de onde brota uma miríade de informações, pensamentos, imagens e outras invocações; por vezes, um dos temas aqui abordados, dependendo de cada leitura, parecerá sobressair-se: ora o livro e demais mídias, ora o leitor, ora Peter Pan e seu universo em contínua expansão, ora a situação política, econômica e cultural desse triângulo (livro, leitor e obra literária, aqui discriminados) que eu desejo amoroso. Cada um desses temas poderia ainda ser explorado de muitas maneiras, a começar pela questão dos suportes literários — suas interferências no campo do verbal, seu hibridismo semiótico, o contraste entre o livro e as demais mídias, a transitoriedade matériaca da sua interface de papel — tudo isso é, sem dúvida, um assunto de crescente relevância nos dias que correm. Outro foco poderia residir nos conceitos que envolvem o leitor e suas operações, que se complexificam na medida em que incluímos em nossos estudos a diversidade de ambiências sógnicas e concebemos o sujeito em sua molecularidade. Também o texto literário *Peter Pan e Wendy*, aqui objeto redimensionado a componente de todo um universo ficcional plurimidiático, prossegue inesgotável objeto de análise e estudos enquanto seu grito — “*To die will be an awfully big adventure!*”<sup>1</sup>— perturbar-nos.

Por ter aprendido com o meu *corpus* a apresentar-me, também eu, como um corpo vidente e visível, sinto-me obrigada a retornar de um lugar imaginário para aterrissar, ao lado dessas crianças, na terra firme dos contextos socioeducativos e culturais, políticos e econômicos que nos envolvem e determinam os modos e os meios de acesso à arte, em

---

<sup>1</sup> “Morrer será uma tremenda aventura!” (BARRIE, 1999, p.152, tradução minha). Optei por reunir *awfully* = horrível ou terrível, mas que também conota respeito e admiração, e *big* = grande, em um único adjetivo, “tremenda”. Sua sonoridade e seus aspectos semânticos parecem-me capazes de traduzir os dois sentidos sem tornar a frase pomposa ou excessivamente longa. O adjetivo foi escolhido por Hildegard Feist e por Maria Antonia Van Acker; Feist, contudo, não quis abrir mão de *big* e a frase — “Morrer vai ser uma aventura tremendamente grande” — perde em eloquência e naturalidade, principalmente quando sabemos que se trata da voz de um menino. Ana Maria Machado prefere substituir por “danada de grande”, conferindo à expressão um tom coloquial.

especial à arte literária e gráfica de um livro impresso ilustrado. Pois de nada adianta falar de livros, de discursos verbais e visuais, de um *Peter Pan* literário e de operações de leitura, se não se tiver em vista seu entorno. Assim, ao tratar de um fenômeno empírico, não pude ignorar e deixar de ensaiar algumas reflexões sobre as condições espaciais e temporais em que ele ocorre.

Assim, minhas considerações finais serão traçadas tendo por base essa cartografia, dentro das questões que nortearam a produção desta tese. É o momento, agora, de revelar seus possíveis tesouros, tomando como ponto de partida o *corpus* (a Oficina e suas personagens) e, dentro disso, os temas abordados: o objeto-livro literário impresso e ilustrado, o Universo Peter Pan, a edição literária em pauta e a teoria do *homo legens*.

### ***Observações e expectativas em relação ao livro literário impresso e ilustrado***

Deixei entrever ao longo de toda a tese quais seriam elas, mas vou agora revisá-las e clarificá-las. Algumas delas já haviam sido vislumbradas na dissertação, mas será necessário recuperá-las aqui:

- Em primeiro lugar, vejo o livro como um objeto que, embora cultural e historicamente vinculado à escrita, deve ser entendido enquanto máquina midiática, ou seja, como um sistema complexo em que forma e matéria são substâncias componentes do discursivo. Sobretudo, acredito no livro literário — ilustrado ou não — como um objeto para além de uma pura relação com a literatura (ou qualquer texto), tanto quanto acredito na literatura (ou em qualquer texto) desprendida dos seus suportes tradicionais. Isso equivale a dizer que eu penso o livro não só como objeto de estudo transdisciplinar, transcendente às Teorias da Literatura, mas também como uma mídia de caráter intersemiótico, cuja interface apresenta discursos não somente verbais, mas gráfico-visuais, em que os significantes se apresentam carregados de dados significativos, não apenas estéticos e comunicativos, mas históricos, sociais e culturais, exigindo uma atenção mediadora transdisciplinar. Assim, se quisermos agenciar operações ou simplesmente operar com eficiência esse objeto, é necessário levar em conta seu todo complexo, a saber, seus conteúdos autográficos e alográficos, sua substância, discursos e interfaces.
- Em segundo lugar e por derivação da primeira observação, é preciso reconhecer o livro ilustrado como um objeto de *design* produzido em série pela indústria cultural

e, ainda assim, criativo e potencialmente artístico. Há um engendrar humano e autoral (mesmo quando obscuro) por trás desse *medium* tratado ambigualmente — ora menosprezado nos agenciamentos mediadores da leitura, ora reverenciado pela burocratização ou interdição ao seu manuseio. É preciso, sobretudo, desconstruir sua aura e a relação sinonímica que ele estabelece com o literário, também reconhecê-lo como matéria transitória e efêmera e, ao mesmo tempo, amá-lo pela invenção perfeita que é enquanto objeto de arte. É preciso equipará-lo, compará-lo, equilibrá-lo em relação às demais expressões e mídias estéticas e comunicativas humanas. Reconhecer sua importância sem, entretanto, superestimá-lo na qualidade de símbolo da cultura escrita.

- Tendo em vista o aumento crescente de opções de objetos literários — alguns ainda presos, em muitos aspectos, à forma livro, como o *e-book* — o livro impresso, tal como o disco de vinil ou a fotografia filmica, tende a tornar-se um objeto cultural opcional, o que só acentuará o seu valor estético e sua funcionalidade artística. O livro de papel sobreviverá, assim, para aqueles leitores que estabelecerem com ele uma relação estética e afetiva, tanto quanto o disco de vinil sobrevive entre os músicos que insistem nas qualidades diferenciadas do som analógico, ou a fotografia em película como uma opção técnica para os fotógrafos. Ainda que esta tese trate do suporte literário tradicional, estou atenta à revolução tecnológica que impõe não apenas a transfiguração da literatura, mas do código, tal como até esse momento o conhecemos. Contudo, não podemos afirmar apressadamente que o livro impresso tornou-se — ou está-se tornando — um objeto estranho às novas gerações, tanto quanto não posso concordar com aqueles que afirmam uma aproximação natural entre essas mesmas gerações e as mídias eletrônicas. O livro impresso deve prosseguir, pelo menos por enquanto, ocupando um espaço, ainda que paulatinamente menor, ao lado de tantas outras possibilidades de contato com a arte em geral e com a própria literatura, assim como os jovens operadores seguem necessitando de mediação e de estímulo para quaisquer que sejam as mídias de leitura. Por isso, uma educação transdisciplinar, centrada na literatura *como arte* e não como apêndice do ensino da língua, associada ao acesso livre aos livros através da promoção de locais emoafetivos de leitura (do ambiente familiar, passando pela sala de aula até a biblioteca), torna-se absolutamente necessária, não só no sentido de incorporar a leitura do livro impresso ao cotidiano infantil e juvenil, mas no sentido de torná-los — essas crianças e jovens — participantes inventivos da cultura estética

como um todo, propiciando-lhes a apropriação dos demais recursos que fatalmente se tornarão tão ou mais acessíveis que o livro de papel. A tecnologia eletrônica e digital, ao permitir o acesso plural — qualitativo e quantitativo — à informação, à arte e à cultura, modificou e complexificou operações e agenciamentos. Portanto, não basta pensar pura e simplesmente nas inter-relações discursivas e semióticas restritas ao interior do livro ilustrado, quando na mediação entre literatura e leitores: o objeto literário convive com o cinema, o DVD, o *game*, os computadores e os *gadgets*, substâncias igualmente transferentes e interferentes em seus conteúdos narrativos e/ou poéticos. As operações macro e micromediadoras fariam bem em pensar o livro impresso e ilustrado dentro desse contexto, e foi o que eu me propus a fazer, experimentalmente, na Oficina *Recriando Peter Pan: uma viagem à Terra do Nunca*, ministrada para as crianças da Escola Leopoldo Tietbohl.

- Dentro dos meus apontamentos sobre a questão dos livros e com base nos resultados dessa Oficina, quero, ainda, em minha quarta observação, reiterar a pobreza do material editorial selecionado, já analisado em minha dissertação de mestrado. Deficientes, os aspectos gráficos da edição *Peter Pan/Salamandra*, aqui entendidos como independentes das reações ao texto de Barrie traduzido por Ana Maria Machado, não obtiveram a majoritária aprovação das crianças participantes, ou seja, não foram capazes de estimular uma apropriação inventiva e incorporar-se às suas produções de subjetividade. Tal ausência de empatia, além de não contribuir com uma imagem valorizada do livro ilustrado como objeto de apropriação simbólica, tampouco estimulou a leitura do texto literário ali substanciado, cuja riqueza, para a maioria, foi desvelada somente a partir dos procedimentos da Oficina. Essa edição, percebida e comparada pelas próprias crianças, incontáveis vezes, ao filme de P. J. Hogan e às imagens gráficas da Disney — produtos que não escondem sua vocação para o puro entretenimento —, destoou, segundo elas mesmas, em termos de qualidade estética e apelo emoafetivo, o que pode ter contribuído, se não para com suas reações negativas em relação ao texto de J. M. Barrie, pelo menos para com o apego insistente à versão fílmica e aos padrões gráficos e culturais mais conhecidos.
- O fenômeno de leitura registrado através dos trabalhos da Oficina comprova a crise, não do livro, da leitura, da literatura ou da obra *Peter Pan e Wendy*, mas de um sistema literário tradicional, tal como organizado desde a invenção da tipografia móvel. No Brasil, o mercado editorial encontra-se viciado e se conserva historicamente cúmplice das práticas ligadas à educação formal que, ao mesmo

tempo em que sacralizam o livro, tem-no como um meio e não como um fim; acorrentado às políticas públicas de aquisição e de distribuição centralizadas dos seus produtos, esse mercado não se desenvolve satisfatoriamente incorrendo na ausência de uma mediação mais orgânica entre livros e leitores, essas que ocorreriam no interior dos espaços culturais, sociais e afetivos. Essas mesmas práticas burocrático-pedagógicas prosseguem insuficientes tanto para a formação do hábito de apropriação do livro quanto na fomentação de locais de acesso à leitura. Embora item obrigatório em sua função formativa, uma política voltada para o livro e seus entornos só recentemente passou a ser da competência dos setores culturais, através do Plano Nacional do Livro e da Leitura sendo ainda cedo para avaliar seus efeitos na formação de leitores em nosso País. Não há dúvida de que os vínculos burocráticos e órgãos de gerenciamento influenciam no modo como ambos os objetos — o livro e o leitor — são vistos e compreendidos pelas escolas e comunidades. Como já observei, enquanto outros projetos de produção e de veiculação artísticos — em música, artes plásticas, dança, etc — são de competência do Ministério da Cultura, a arte literária prossegue sendo principalmente difundida através dos programas do Ministério da Educação<sup>2</sup>.

- Nos tempos que hoje correm, em que a leitura do livro literário impresso e ilustrado deveria apresentar-se, sobretudo, como uma opção de entretenimento inteligente (especialmente no que se refere ao universo cultural infantil e juvenil), seria importante valorizá-lo em suas qualidades estéticas e conferir ao material gráfico qualidades tais que o colocassem comparativamente ao lado de outros produtos culturais, tornando-o igualmente prazeroso e eficiente e capaz de proporcionar o acesso a um dado universo poético-narrativo. Nesse sentido, creio ter apresentado um exemplo positivo ao citar rapidamente o fenômeno em torno da obra *Alice no País das Maravilhas* como universo igualmente em expansão gerado por Lewis Carroll; aqui, as edições literárias, aproveitando o lançamento do filme de Tim Burton, esmeraram-se em apresentar opções variadas e interessantes que, sem repetir os padrões conhecidos, antes os investigam, dialogando com aqueles e os reinventando, provocando o interesse pela leitura do texto original.

---

<sup>2</sup> Algumas transformações na paisagem político-cultural brasileira já apontam para uma nova abordagem, não só com o PNLL, mas com a aprovação do Fundo Nacional Pró-Leitura (MinC), que prevê melhorias para as Bibliotecas Públicas, aquisição e distribuição de livros, exportação da literatura brasileira, entre outras ações que pretendem expandir o acesso ao material e suportes literários para além do âmbito escolar.

Feitas essas observações, seguem algumas expectativas em relação ao meu estudo do livro impresso literário e ilustrado: gostaria que ele fosse entendido como um baluarte, não em defesa do papel ou do códice, mas em defesa das qualidades intrínsecas à sua condição de objeto cultural e artístico e da energia criativa despendida para a sua produção, quaisquer que sejam as mídias compositivas de sua substância. Além de defender a ideia da transdisciplinaridade para seu estudo e de transferir sua mediação para a educação artística – disciplina dentro da qual acredito que ele seria mais valorizado, tanto como artefato literário, quanto como artefato gráfico e plástico –, quero aproveitar para propor também uma reflexão crítica aberta às novidades do material eletrônico igualmente portador de tantas matrizes semióticas, levando em consideração as artesanias que igualmente o envolvem. Nunca é demais apontar, respeitar e valorizar toda e qualquer invenção humana em benefício da arte, da cultura e do conhecimento.

Uma outra expectativa minha diz respeito ao modo como eu gostaria que o livro fosse tratado pelo circuito relativo a políticas, mercados e instituições de ensino, macromediadores do livro literário: ações excessivamente burocráticas, centralizadoras e impositivas, embasadas num conceito pedagógico de cultura como algo bom e do bem e no livro como seu maior clichê simbólico, não formarão leitores crítico-sensíveis, amorosos do livro ou da literatura. Minha esperança é a de que esse trabalho contribua de alguma forma com uma reavaliação dos conceitos e políticas que norteiam as diretrizes dos programas de aquisição e de distribuição de livros, de gerenciamento e de organização das bibliotecas, de mediação e de educação, permitindo uma maior participação da comunidade leitora, essa que é formada pelas mais diversas vozes e inclui todas as faixas etárias e segmentos sociais. Como já explicitiei anteriormente: para que um objeto seja reconhecido como parte ativa do complexo cultural, é preciso que seja oferecida a todo e qualquer cidadão a oportunidade de (re)inventá-lo, de estabelecer com ele um acordo de aceitação mútua. É meu desejo que o livro literário ilustrado seja incorporado ao leitor na ambiência do amor, do lazer e da arte, como um objeto de consumo conspícuo e ao mesmo tempo inventivo. Esse desejo, no entanto, somente será realizado quando, de objeto convencional, o livro passe a ser um objeto de contra(in)venção da cultura, e ainda quando ele for reconhecido em sua complexidade de produto industrial e mercadológico, sem que isso incorra no desmerecimento de suas qualidades estéticas. Tendo em vista as características intrínsecas ao nosso sistema educacional, tal como apresentadas nesse trabalho, e do comportamento vicioso por ele gerado, penso que toda questão ao redor do livro (impresso ou não, ilustrado ou não) e do acesso à sua fruição deveria ser da

competência principal das políticas culturais, deixando-se para os setores pedagógicos a formação de mediadores para a compreensão dos suportes e da literatura, incluindo-os na perspectiva da arte.

### ***Observações e expectativas em relação ao leitor como homo legens***

Desenvolvi a teoria de um leitor vivente (em-processo), dinâmico e autopoietico, emancipado *na* leitura e não *através* dela: trata-se de um sujeito molecular, cujas capacidades intelectivas e computativas são inseparáveis das emocionais e afetivas, cuja subjetividade se processa a partir das experiências vividas em todas as instâncias da vida e cujo espírito crítico não se exerce somente pelo raciocínio ou pelo domínio da linguagem verbal, nem descarta o sensível, mas, antes, conjuga-se a ele e se desenvolve desde a tenra infância, aprendendo e evoluindo com as próprias operações leitoras, sejam elas positivas ou negativas. Esse leitor não está restrito a operar sobre uma linguagem singular e isolada, mas lê de modo relacional e inventivo, levando em consideração outras leituras e outras experiências vividas na arte e na cultura.

A imagem do leitor *legens* só fará sentido se tivermos em mente um campo livre para expressão e experimentação. A esse leitor deve ser permitido exercer sua voz, fazer suas escolhas, decidir o que é bom e o que não é. Isso não significa que ele não deva ser orientado, ou que ele prescindia de mediações; mas orientar e mediar significa principalmente, nesse caso, a garantia de uma oferta de estímulos e de um ambiente aberto, democrático e inclusivo. As melhores orientações ou mediações serão aquelas realizadas via aceitação mútua, em que educador e aprendiz optam por uma convivência da ordem do amor e do prazer.

Minhas ideias sobre o leitor *legens* e sobre o *legere* como ação que define o ler ocorreram posteriormente, derivando da pesquisa empírica realizada através da Oficina; esta, procurei torná-la um contraponto à Escola, cujo espaço normativo ela ocupou, e um contraponto ao contrato de leitura da obra *Peter Pan*, editada pela Salamandra, condição para participação. Assim se, por um lado, as crianças foram selecionadas devido ao seu próprio interesse, por outro, houve entre mim e elas a afirmação de um compromisso mediado pela própria escola, que abrigou a Oficina e que incluía uma leitura obrigatória, além da execução das atividades desenvolvidas. A fim de minimizar esses aspectos, procurei estabelecer uma ambiência afetiva, lúdica e informal, limitando-me a orientá-las em suas noções acerca do universo escolhido, propor algumas reflexões, observando cada voz e permitindo a livre

invenção, cujos resultados materializaram-se em fanzines eletrônicos. Como não houve nenhuma avaliação dos trabalhos, no sentido de qualificá-los com base numa escala de valores ou relatório a ser entregue; como não havia nenhuma cobrança ou necessidade de prestar contas<sup>3</sup>, acredito na espontaneidade desses resultados, como acredito no envolvimento dessas crianças no cumprimento de cada tarefa, sem, entretanto, minimizar os efeitos da minha presença interferente e catalizadora. A Oficina foi bem sucedida, portanto, porque implicou um pacto de aceitação mútua entre o que eu pretendia e o que elas — as crianças que permaneceram até o final —, por sua vez, desejavam expressar. Dessa experiência, saímos todos acrescidos e reconfigurados.

A partir desse *corpus*, será possível reunir, agora, algumas observações sobre os processos de leitura de um livro ilustrado; elas já haviam sido colocadas no traçado delineado a partir do relato da Oficina, mas vamos revê-las aqui:

- Em relação ao livro ilustrado, percebi nas crianças uma dificuldade maior em lidar com os discursos visuais e gráficos do que com os puramente verbais; apesar de a maioria não ter gostado do texto literário, em geral elas demonstraram mais desenvoltura e habilidade crítica em apontar problemas e qualidades, do que em relação às ilustrações, estas investigadas superficialmente. Essa falta de desenvoltura refletiu-se também na produção dos fanzines: verifiquei uma habilidade maior, em termos qualitativos (puramente criativos, não necessariamente técnicos), em lidar com a linguagem verbal do que com a linguagem gráfico-visual; a inter-relação entre os discursos nem sempre se efetuou de modo eficiente ou foi simplesmente abolida, como o comprovam os anexos.
- Em geral, muitos dos pareceres negativos sobre o texto foram feitos em comparação ao filme de Hogan (uma narrativa mais ágil, cuja trilha musical e tratamento visual são envolventes, ricos em sua plasticidade fantástica). Quanto às ilustrações, elas sofreram inevitável comparação com a figuração da Disney (mais sintética, familiar e de penetração maior no imaginário dessas crianças, em virtude da sua presença no mercado de consumo em geral); tais pareceres e influências gráficas se refletiram na produção dos trabalhos, como vimos. É possível que essa

---

<sup>3</sup> Como podemos averiguar no capítulo 4, das dezesseis crianças inscritas, dez assumiram livremente o compromisso até o final. Dessas dez, algumas não quiseram executar uma ou outra atividade, sem que os resultados sofressem prejuízo real; a ausência de um ou outro dado acabou se tornando, aliás, tão significativa quanto a sua efetuação.



preferência não tenha a ver com o texto, mas com a edição que o veicula, cuja interface é pouco eficiente, em virtude da sintaxe híbrida (texto e figuras) desequilibrada, e o acorde intersemiótico frouxo do discurso híbrido<sup>4</sup>. As ilustrações, consideradas fracas pelas crianças, convergem com a análise desenvolvida em minha dissertação de mestrado, onde diagnostiquei a carência de ação devido à monotonia das escolhas gráfico-visuais do artista-ilustrador, tais como a ausência de personagens ou de eventos importantes, a apresentação em vinhetas que recortam a história, interrompendo seu fluxo, e o caráter estático de algumas composições, entre outros aspectos configurativos e iconográficos pouco consistentes. As crianças, ainda que não soubessem justificar plenamente, manifestaram seu desagrado sensível pela edição, desagrado que contaminou a leitura, embora todas se considerassem fãs do universo criado por Barrie, emoção que procuraram preservar independentemente das críticas à ausência de agilidade narrativa, devido às idas e voltas do discurso literário. Minha hipótese<sup>5</sup>, entretanto, é a de que um projeto gráfico e a produção de artes ilustrativas mais sintonizados com as riquezas contidas na narrativa literária poderiam minimizar, e até mesmo enaltecer, os seus efeitos, de modo a valorizá-la em suas especificidades, contribuindo para oferecer uma experiência não menos prazerosa, embora ainda diversa, daquela do filme de P. J. Hogan, que predomina, até o momento, ao lado das configurações da Disney, como a versão narrativa preferida pelas crianças.

- A mediação da leitura de um livro ilustrado comprova-se necessariamente transdisciplinar e vinculada às metodologias ligadas à arte-educação: graças ao caráter híbrido da oficina – que equiparou as linguagens verbais e visuais em uma produção criativa, isenta de maiores preocupações com a norma da língua, ou ligados à competência decodificadora puramente computativa –, foi possível tomar conhecimento dos horizontes estéticos dos participantes e das origens de algumas

---

<sup>4</sup> Na minha dissertação, eu esclareço os modos de inter-relação existentes entre discurso verbal e visual. Num acorde sintático, as relações — ou acordes, como prefiro — se dão nos níveis sintagmáticos, ou seja, na ordem linear de leitura do livro impresso (quantidade de manchas de texto e quantidade de figuras ao longo das páginas, localização e interpolação entre ambas as manchas, o ritmo conferido pela sintaxe híbrida e influências no tempo e frequência narrativos). Nos acordes intersemióticos, as ocorrências se dão nos níveis paradigmáticos, entre a grade semântica ou poética aplicada à linguagem verbal e os elementos gráfico-visuais aplicados às figuras, tais como cores, texturas, traços e estilos. Em ambos os níveis ou diretrizes, a edição *PeterPan/Salamandra* mostra-se ineficiente, conforme a análise da dissertação.

<sup>5</sup> Sobre essa hipótese discorrerei em seguida.

frustrações ou prazeres em relação à edição escolhida. Foi também possível fazer a leitura integral dos seus trabalhos responsivos, diagnosticando os processos operatórios e o agenciamento dos signos culturais em geral e dos correspondentes ao Universo Peter Pan. Ao comprovar a influência do livro ilustrado na leitura de um texto literário, a mediação transdisciplinar buscou, ainda, oferecer às crianças a oportunidade de desenvolverem o julgamento crítico-sensível também em relação ao livro como um objeto cultural estético e comunicativo. Os trabalhos realizados e os retornos avaliativos das próprias crianças parecem comprovar uma maior conscientização sobre a importância do suporte, sobre as diferenças significativas entre ele e as diversas mídias e a influência que exerce sobre as alografias verbais.

- Ficou evidente para mim que a ausência de um espaço para estudo da arte e para expressão artística em geral dificulta a formação de um juízo crítico-sensível com relação à área de artes como um todo, incluindo a literatura. A referência majoritária ao padrão Disney, a resistência ou dificuldade de alguns em se servir do desenho, de materiais artísticos e das ferramentas criativas eletrônicas, evidencia o apego a determinados padrões estéticos e técnicos como belos, confortáveis ou aceitáveis, conforme o gênero, influenciando nas operações da leitura literária de um modo geral. Tal fato pode ser verificado principalmente na escolha das meninas pela Fada Tinker Bell, em detrimento de Wendy, como personagem de resignificação, e na preferência pelo Capitão Hook como ícone heroico, embora todos o tenham compreendido em seu caráter de vilão. Tais escolhas influenciaram as operações compreensivas de leitura e interferiram no agenciamento dos significados literários dessas personagens. Os fanzines eletrônicos produzidos também revelam alguma dificuldade em lidar com a harmonização entre os campos semióticos visuais e verbais, principalmente por parte das meninas.
- A aplicação de teorias da área da psicanálise e da psicologia, longe de confundir ou “psicologizar” a análise das operações leitoras, mostrou-se útil para atestar o quanto o corpo, as emoções e os sentimentos estão envolvidos nos processos de produção de subjetividades leitoras e expressivas, influenciando nas suas ampliações e competências. A faixa etária aqui recortada, em plena ebulição física e psíquica, só fez realçar essas observações.
- A Oficina foi bem sucedida em demonstrar que as práticas que interligam ler e criar — operar e agenciar — oportunizam a ampliação das subjetividades leitoras;

ao relacionar as operações leitoras com o agenciamento criativo das linguagens verbais e gráfico-visuais, cada criança incorporou e contribuiu com o Universo Peter Pan à sua maneira. A pós-produção na forma de um fanzine eletrônico promoveu a reflexão sobre esse Universo e suas manifestações, estendendo-a até os suportes em geral, e retroagiu sobre as leituras operadas (do filme, do livro, dos padrões gráfico-visuais em todas as suas versões), desautomatizando pontos de vista e, quem sabe, as próximas escolhas de leitura.

- Por outro lado, a Oficina não teve êxito em fazer com que as crianças se apaixonassem pelo texto de Barrie, embora tenha oportunizado uma reflexão criativa e crítica sobre ele. Com exceção daqueles que já haviam manifestado prazer nessa leitura, o restante manteve a mesma opinião sobre a obra, ainda que a Oficina tenha contribuído para a compreensão de suas reações. A negatividade de parte das crianças não deve, entretanto, ser confundida com incompetência leitora; toda ação *legere* incorpora-se à subjetividade, como parte do processo de amadurecimento, e fornece subsídios que determinarão as escolhas futuras. Os percursos aqui traçados, tais como outros vividos na cultura e na arte, são únicos e intransferíveis. Nós, educadores na arte, podemos orientá-los e mediá-los, porém, seremos tão competentes em fazê-lo quanto mais escutarmos e respeitarmos cada processo em suas invenções, ou em seus modos de apropriação, atuando a partir da livre expressão do pensar e do sentir.

Alinhadas essas considerações, minha expectativa é a de que o relato da Oficina e dos processos de leitura e de expressão criativa contribua de alguma forma para os estudos da educação em arte e literatura; apesar de ter consciência da realidade escolar e educativa, acredito na validade das práticas que se esforçam por incorporar valores amorosos, lúdicos e estéticos aos do conhecimento em geral, sobretudo os relativos à cultura artística. É na emancipação da literatura como arte, livre dos estudos centrados no ensino da língua, mais aproximada às contemporâneas metodologias de ensino artístico, como a música, o teatro, as artes plásticas, a dança, que vislumbro a solução para a formação de leitores *legentis*. É, sobretudo, no acordo mútuo e amoroso entre mediadores e mediados que deposito minhas esperanças de uma formação humana plena.

### ***Observações e expectativas em relação ao Universo Peter Pan***

Muita coisa já foi dita com respeito a Peter Pan, cujo Universo me acompanha desde

a dissertação de mestrado. Também é o caso de sintetizá-las aqui, sob o enfoque cartográfico que demarca os territórios da cultura e da arte, em especial os situados em contexto brasileiro:

- É evidente o interesse local pela narrativa, tanto por parte do público infantil e juvenil quanto por parte do público adulto (ainda que esse não tenha total consciência disso, Peter Pan permanece presente num recanto escondido da memória afetiva, e sua reativação causa agradável espanto, como tive oportunidade de verificar<sup>6</sup>). O texto literário raramente é a primeira versão de contato, ainda que Monteiro Lobato tenha se encarregado de divulgá-lo à sua maneira; a versão original e integral foi traduzida tardiamente no Brasil.
- As suas edições, por sua vez, não se mostram eficientes, com exceção da publicada pela Companhia das Letras. Os estudos brasileiros por mim investigados sobre *Peter Pan e Wendy* apresentam-no como uma narrativa infantil de fantasia escapista<sup>7</sup> ou nostálgica, sem levar em consideração a complexidade irônica, por vezes amarga, da voz narrativa. Há também aqueles que tomam a recriação de Lobato como principal meio de acesso à obra<sup>8</sup>, fato que pode ter sido possível até os meados do século XX. A partir desse trabalho, no entanto, ficou evidente a pouca relevância dessa versão, quando muitos citam o desenho animado da Disney até, mais recentemente, passarem à versão fílmica de P. J. Hogan. Eu mesma, leitora de toda a obra infantil de Lobato, conheci primeiramente a história através da produção do famoso estúdio de animação.
- A respeito do texto literário *Peter Pan e Wendy*, é preciso apontar a disparidade entre o descaso do mercado editorial e os interesses do público em potencial por essa narrativa, descaso esse que se manifesta tanto em termos quantitativos (pouca

---

<sup>6</sup> No mesmo ano, ministrei uma Oficina em moldes semelhantes para adultos no Atelier Livre da Prefeitura. Nessa Oficina, os alunos com idades entre os 20 e 80 anos, que inicialmente subestimaram a obra *Peter Pan e Wendy* como literatura menor, terminaram por se surpreender com seus valores narrativos e poéticos. Todos já tinham ouvido falar dessa história; poucos a conheciam de fato. Ninguém citou a versão de Lobato como referência, mas principalmente o filme da Disney ou suas adaptações impressas. Suas reações mostraram-se mais positivas do que as das crianças da Tietbohl. Em pesquisa ao portal Skoob ( Disponível em: <http://www.skoob.com.br/> ), uma comunidade formada por pessoas de diversas faixas etárias e sociais de todo o Brasil, articulada em torno da postagem, discussão e troca de experiências de leitura, também podemos encontrar apaixonantes resenhas sobre *Peter Pan e Wendy*, feitas por adultos.

<sup>7</sup> Refiro-me à análise publicada por Regina Zilberman em *A literatura infantil na escola* (ZILBERMAN, 2003, p. 83-94).

<sup>8</sup> Caso do trabalho de Gabriela Hardtke Böhm, *Peter Pan para as crianças brasileiras: adaptação de Monteiro Lobato para a obra de James Barrie* (BÖHM, 2001).

variedade de edições, todas praticamente recentes e uma delas esgotada), quanto em termos qualitativos (tradução e produção gráfica oscilantes e descuidadas e ilustrações limitadas à reprodução muitas vezes ruim de matrizes estrangeiras, nem sempre modelares). Embora de assídua presença nas vitrines das livrarias no período em que esta pesquisa foi realizada, como objeto editorial ele permanecia fora do alcance do grupo de crianças participantes da Oficina, e o texto literário era-lhes desconhecido, não constando na biblioteca da escola até a minha indicação.

- Também é preciso destacar o fascínio que a obra *Peter Pan e Wendy* pode exercer junto ao público adulto, similar ao da obra *Alice no País das Maravilhas*, mas pouco explorado, ao contrário dessa última. A receptividade empírica aqui registrada também ressalta um comportamento editorial que subestima e ignora tanto a capacidade de juízo crítico-sensível dos jovens leitores quanto o provável interesse do adulto por sua leitura, o que acaba contribuindo para com as dificuldades de acesso e de compreensão do texto literário e restringindo o conhecimento e a fruição do Universo Peter Pan às suas versões cinematográficas aqui no Brasil.

Minhas expectativas depositam-se, assim, na colaboração desse trabalho com a divulgação da versão de 1911. Às minhas expectativas, soma-se um trabalho artístico de minha autoria, cujo resultado deve encaminhar novamente a obra, que já cumpriu 100 anos de existência, num formato diferente — que eu espero bem sucedido — dirigido a leitores de todas as idades. Consideradas como hipóteses gráfico-visuais, eu as tenho apresentado desde abril de 2011 através do *blog Peter Pan e Wendy Projeto*<sup>9</sup>, como um indicativo de que o trabalho continua e que a minha paixão por *Peter Pan* prossegue para além das teorias e dos relatos apresentados nesta tese. Os comentários dos visitantes — adultos interessados — e uma proposta editorial para publicação desse trabalho artístico<sup>10</sup> parecem comprovar que todos os anos de dedicação e pesquisa valeram a pena.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://peterpanwendyprojeto.blogspot.com/>. Primeira postagem: 26 de abril de 2011. Última postagem até o momento de entrega desta tese em sua versão final: 10 de fevereiro de 2011.

<sup>10</sup> O prazo previsto para publicação da obra é junho de 2012, pela Editora 8Inverso, do Rio Grande do Sul.

O mapa, como já disse, não está completo; muitos outros tesouros permanecem escondidos. Porém, já é tempo de encerrar esse percurso: entrego a você, leitor, e aos leitores da obra literária motivadora deste trabalho, a incumbência de descobri-los.

APÊNDICE — O tesouro roubado: projeto para o livro impresso e ilustrado *Peter Pan e Wendy*

Este segmento, eu preferiria chamá-lo de posfácio. Embora mencionado nas minhas considerações finais, ele não participa delas, na medida em que não é um desfecho desse trabalho, mas nasce a partir dele e das minhas habilidades profissionais — um rizoma que brota como um devir.

O fato é que os estudos realizados desde o Curso de Mestrado sobre a obra *Peter Pan e Wendy* e suas edições despertaram a minha vontade de responder criativamente às seguintes perguntas surgidas durante esse percurso: afinal, o que, ou como, seria um discurso gráfico adequado à obra *Peter Pan e Wendy*, segundo a artista plástica e ilustradora Paula Mastroberti? Que configurações ele tomaria? A quem eu o destinaria?

Onforme me expressei em relação aos trabalhos da Oficina, a questões como essas não se responde usando o verbo. Palavras não dariam conta de expressar com clareza um argumento cujo teor deve corresponder ao âmago das perguntas que o originou. As hipóteses que elas implicam só poderão ser comprovadas mediante uma nova sequência de estudos. Por fugir aos domínios da área de Letras, nos quais me encontro até esse momento, o discurso gráfico-visual que eu estou produzindo para *Peter Pan e Wendy* é citado aqui no sentido de complementar este trabalho. Ele deriva da repercussão da tese em mim e, como qualquer outro discurso argumentativo, deverá produzir um novo conhecimento, a partir da relação dialética que ele estabelece com as demais informações e configurações que o antecederam<sup>1</sup>.

Desenho e escrita, palavra e pictograma: une-os uma história que envolve muito mais o corpo do que imaginamos ou tenhamos consciência: a mão e o olho prosseguem cúmplices e inseparáveis, até mesmo quando substituímos a expressão caligráfica pelo mal roçar das letras dispostas em um teclado. Ao me deparar com a tela assustadoramente branca do editor

---

<sup>1</sup> Seguindo Walter Benjamin (BENJAMIM, 2009), para o qual a **imagem dialética** é aquela que nos obriga a rever ou repensar a própria imagem e os objetos aos quais ela se refere, ao mesmo tempo em que se posiciona entre o passado e o presente, produzindo conhecimento e história, chegamos ao conceito de **imagem crítica** proposto por Georges Didi-Huberman: “[...] la notion d’image dialectique comme forme et transformation d’une part, comme connaissance et critique de la connaissance d’autre part. [...] Elle donne justement le moteur dialectique de la création comme connaissance et de la connaissance comme création”. [*a noção de imagem dialética como forma e transformação de uma parte, como conhecimento e crítica do conhecimento de outra parte. [...] Ela oferece justamente o motor dialético da criação como conhecimento e o conhecimento como criação.*] (DIDI-HUBERMAN. 1992:135. Tradução minha.)

de texto, sei que terei de traçar sobre ele, com ajuda de sinais pré-configurados (em Times New Roman, corpo 12 ou 10, negrito, normal ou itálico, caixa alta ou baixa), o desenho da minha escrita em linhas traçadas de cima para baixo, da esquerda para a direita, regidas sob o padrão ABNT. Dentro dos limites desse padrão escritural, eu crio meu discurso em verbo e gero significados específicos.

Ao esboçar os desenhos para a versão gráfica de *Peter Pan e Wendy*, o procedimento é o mesmo: aqui, sou limitada pela mão e pelo olho, que sabem e conduzem minhas ideias em traços, pelos materiais artísticos apropriados e pelo suporte, cujo espaço vazio é igualmente assustador. Ao contrário do que se imagina, aqui também há contratos a cumprir: a fidelidade, nesse caso, aos significados da obra a ser ilustrada; as figurações cujo reconhecimento devo assegurar; toda uma visão estética e conceitual de mundo — uma cultura que cerca o Universo Peter Pan e suas configurações — a qual devo prestar contas (reinventar). E, ainda assim, dentro dos padrões e dos limites que a própria técnica impõe, dentro de tudo aquilo que já foi feito em torno desse Universo e de tudo o que já se disse ou se imagina a seu respeito, há o meu desejo de produzir um discurso plástico-visual singular, crítico, original e, contudo, realizado em uma relação dialética com o histórico da obra e seus futuros devires — tal como uma tese — fruto da minha subjetividade, composta de olhos e de mãos, de um corpo que cria, desenha (*to draw*) e projeta (*to design*) significados.

Os esboços e as artes para uma nova edição de *Peter Pan e Wendy*, a ser publicada pela Editora 8Inverso (Porto Alegre, RS), são como um tesouro furtado à esta tese, à espera da descoberta de uma geração de leitores que espero *legentis*, sem exclusão de faixas etárias, socioculturais ou de qualquer outra espécie. Temporariamente substanciados no *blog Peter Pan e Wendy Projeto*<sup>2</sup>, eles devem ser lidos como imagens gráficas relacionadas tanto aos estudos históricos e transsignificativos dessa obra em contínua expansão como também às análises dos discursos gráfico-visuais conhecidos; são como investigações que procuram responder às questões levantadas pelas próprias crianças em torno dos agenciamentos e das operações relatados a partir da leitura da edição *Peter Pan/ Salamandra*. Quando postas à prova, deverão, conforme espero, comprovar sua eficiência no sentido de realçar e de valorizar as justas qualidades literárias desse clássico, porém pouco conhecido, texto juvenil.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://peterpanwendyprojeto.blogspot.com/>. Último acesso: novembro de 2011.



## REFERÊNCIAS

**Teóricas***a) Impressos*

- AGUIAR, Vera Teixeira de (Org.) et al. *Era uma vez... na escola*. Belo Horizonte: Formato, 2007.
- ANNING, Angela; RING, Kathy. *Os significados dos desenhos das crianças*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARANTES, Priscila. *@rte e mídia: perspectivas da estética digital*. São Paulo: SENAC, 2005.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1980.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BELL, Julian. *Uma nova história da arte*. Tradução de Roger Maioli. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte/São Paulo: UFMG/ Imprensa Oficial, 2009 - 2ª reimpressão.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Zouk/Edusp, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk/São Paulo: EDUSP, 2007.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.
- BRANT, Leonardo. *O poder da cultura*. São Paulo: Peirópolis, 2009.
- CAMARGO, Mario de. *Gráfica: Arte e indústria no Brasil — 180 anos de história*. São Paulo: Bandeirantes/EDUSC, 2003.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas*. Tradução de Gênese Andrade (introdução), Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2008.
- CANI, Isabelle. *Harry Potter ou o anti-Peter Pan: para acabar com a magia da infância*. Tradução de Lana Lim. São Paulo: Madras, 2008.
- CARDOSO, Rafael (Org.). *O design brasileiro: antes do design*. São Paulo: Cosacnaify, 2006.
- CARDOSO, Rafael. O início do design de livros no Brasil. In: CARDOSO, Rafael (Org.). *O design brasileiro: antes do design*. São Paulo: Cosacnaify, 2005.
- CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau/FAPERJ, 2008.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránsky. São Paulo: Papyrus, 2010.

- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2010.
- COELHO, Teixeira. *A cultura e o seu contrário*. São Paulo: Iluminuras/Observatório-Itaú Cultural, 2008.
- CORBIN, Alain. Bastidores. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. *História da vida privada: da revolução francesa à primeira guerra*, v. 4. Tradução de Denise Bottman e Bernardo Joffily. São Paulo: Schwarcz, 2009, cap. 4, p. 392-568.
- CORSO, Mário; CORSO, Diana. *A psicanálise na Terra do Nunca*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- DAMÁSIO, António. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DARNTON, Robert. *A questão dos livros*. Tradução de Daniel Pellizari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, 5 v. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa (v.1); Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão (v. 2); Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik (v. 3); Suely Rolnik (v. 4); Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa (v. 5). São Paulo: 34, 1995/97.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 2010.
- DERDYK, Edith. *Disegno, desenho, desígnio*. São Paulo: Senac, 2007.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- DERRIDA, Jacques. *Memoirs of blind: the self-portrait and other ruins*. Tradução de Pascale-Anne Brault e Michael Naas. Chicago (USA): Chicago University, 1993.
- DERRIDA, Jacques. *Papel-máquina*. Tradução de Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*. Paris: Minuit, 1992.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2003.
- ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. *Não contem com o fim do livro*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- FLUSSER, Vilém. *A escrita: há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.
- FLUSSER, Vilém. *Língua e realidade*. São Paulo: Annablume, 2007.
- FLUSSER, Vilém. *O mundo codificado*. São Paulo: Cosacnaify, 2007.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2009.
- GENETTE, Gérard. *A obra de arte : imanência e transcendência*, 2 v., v.1. Tradução de Válder Lellis Siqueira. São Paulo: Littera Mundi, 2001.
- GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega, s.d.
- GENETTE, Gérard. *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil, 1983.
- GENETTE, Gérard. *Seuils*. Paris: Seuil, 1987.
- GOLDBERG, Gail Lynn; ROSWELL, Barbara Sherr. *Reading, writing and gender: instructional strategies and classroom activities that works for girls and boys*. Nova Iorque: Eye of education, 2002.
- GOMBRICH, Ernst H. *A história da arte*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2009.
- GREIG, Phillipe. *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Vozes, 2008b.
- GUATTARI, Felix. *Caosmose*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: 34, 2008a.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: Edusp, 2005.
- HAUSER, Arnold. *História social da literatura e da arte*. Tradução de Walter H. Geenen. São Paulo: Mestre Jou, 1980/82.
- HELLER, Bárbara. *Da pena à prensa: mulheres e leitura no Brasil*. São Paulo: Porto de Ideias, 2006.
- HENDEL, Richard. *O design do livro*. Tradução de Geraldo Gérson de Souza e Lúcio Manfredi. Cotia (SP): Atelier, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual*. Tradução de Ana Death Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HISTÓRIA DO PENSAMENTO, 4 v. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- HOLLINDALE, Peter. Introdução e notas. In: BARRIE, James Matthew. *Peter Pan in Kensington Gardens/ Peter and Wendy*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1999.
- ICLE, Gilberto. Para apresentar a performance à Educação. *Educação & realidade: performance, performatividade e educação*, v. 35, n. 2, p. 11-21. Faculdade de Educação/UFRGS, maio-agosto de 2010.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.
- KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valerio Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense/GEN, 2010.
- KAPLAN, Laura. *Adolescencia: el adios a la infancia*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- KYNLEY, Dan. *Síndrome de Peter Pan*. São Paulo: Melhoramentos, 1984.
- LICHTENSTEIN, Jacqueline (Org.). *A pintura: textos essenciais*, 10 v., v. 5 e 9. COSTA, Magnólia (Coord. e Trad.). São Paulo: 34, 2004-2006.

- LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosacnaify, 2011.
- LINDOSO, Felipe. *O Brasil pode ser um país de leitores? Política para a cultura, política para o livro*. São Paulo: Summus, 2004.
- LINS, Guto. *Livro infantil? Projeto gráfico, metodologia, subjetividade*. São Paulo: Rosari, 2004.
- MALLARMÉ, Stéphane. O livro, instrumento espiritual. In: CHIAMPI, Irlema (Org). *Fundadores da modernidade*. Tradução de Philippe Villemart. São Paulo: Ática, 1991, p. 125-128.
- MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Ática, 1996.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. MAGRO, Cristina; PAREDES Victor (Org. e Trad.). Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- MATURANA, Humberto.  *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- MEGGS, Philip B.; PURVIS, Alston W. *A história do design gráfico*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2009.
- MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia. *Arte, afeto e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MENDES, André. *O amor e o diabo em Ângela Lago: a complexidade do objeto artístico*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosacnaif, 2004.
- MORIN, Edgar. *Método 1: a natureza da natureza*, 4 v., v.1. Tradução de Ilana Heideberg. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- MORIN, Edgar. *Método 3: o conhecimento do conhecimento*, 4 v., v. 3. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia — ou helenismo e pessimismo*. Tradução de J. Guinzburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- NOVA, Vera Casa. *Fricções: traço, olho e letra*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- OBIOLS, Silvia Di Segni; OBIOLS, Guillermo. *Adolescencia, posmodernidad y escuela*. Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- OBIOLS, Silvia di Segni. *Adultos em crisis: jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Noveduc, 2006.
- OLIVEIRA, Ieda de. *Com a palavra, o ilustrador: o que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2008.
- OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- OLSON, David R. *O mundo no papel*. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.
- OSBORNE, Harold (Org.). *Guía del arte del siglo XX*. Madri: Alianza, 1990.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro, Vozes, 1987.
- PÄCHT, Otto. *Questions de méthode en histoire de l'art*. Tradução de Jean Lacoste. Paris:Macula, 1994.

- PAECHTER, Carrie. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Tradução de Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PERROT, Michelle. Introdução. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. *História da vida privada: da revolução francesa à primeira guerra*, 5 v., v. 4. Tradução de Denise Bottman e Bernardo Joffily. São Paulo: Schwarcz, 2009, cap. 2, p. 7-12.
- PERROT, Michelle. Os atores: figuras e papéis. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. *História da vida privada: da revolução francesa à primeira guerra*, 5 v., v. 4. Tradução de Denise Bottman e Bernardo Joffily. São Paulo: Schwarcz, 2009, p. 107-168.
- PETERSON, Mary A.; GILLAM, Barbara; SEDGWICK, H. A. (Org.). *In the mind's eye: Julian Hochberg on the perception of pictures, films and the world*. Nova Iorque: Oxford University, 2007.
- POWERS, Alan. *Era uma vez uma capa*. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Cosacnaify, 2008.
- QVORTRUP, Jens. O trabalho escolar infantil tem valor? A colonização das crianças pelo trabalho escolar. Tradução de Pedro Henrique Bernardes Rondon. In: CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau, 2001, pp 129-152.
- RABELLO, Lúcia (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.
- RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago, 1978, p. 5-26.
- ROSE, Jacqueline. The case of *Peter Pan*: the impossibility of children's fiction. In: JENKINS, Henry (Org.). *The children's culture reader*. Nova Iorque: New York University Press, 1998.
- SALTINI, Cláudio J. P. *Afetividade e inteligência: a emoção na educação*, v.1. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano*. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2008.
- SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal*. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2005.
- SANTAELLA, Lucia. *O método anti-cartesiano de C. S. Peirce*. São Paulo: UNESP, 2004.
- SCOTT, Carole; NICOLAJEVA, Maria. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosacnaify, 2011.
- STEARNS, Peter N. *A infância*. Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.
- STERNBERG, Robert J. *Psicologia cognitiva*. Tradução de Maria Regina Borges Osório. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *A história da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.
- TASCHNER, Gisela. *Cultura, consumo e cidadania*. São Paulo: EDUSC, 2009.
- TATAR, Maria. Introdução e notas. In: BARRIE, James Matthew. *Peter Pan: the centennial edition*. Nova Iorque/Londres: Norton, 2011.

VALÉRY, Paul. Les deux vertus d'un livre. In: *Oeuvres: pièces sur l'art*, v. II. Paris: Gallimard, 1970, p. 1246-1252.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Tradução de Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

XAVIER, Ismail. Cinema e teatro. In: XAVIER, Ismail (Org.). *Cinema no século*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. Rio de Janeiro: Global, 2003.

#### b) Online

CLÜVER, Claus. Inter textus / inter artes / inter media. *Aletria*, v. 14. Belo Horizonte:UFMG, julho-dezembro de 2006, p. 11- 41. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/poslit/08\\_publicacoes\\_pgs/publicacao002113.html](http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/publicacao002113.html) Data de acesso: 14 de abril de 2011.

GOBBI, Marcia A. Lápis vermelho é de mulherzinha? Relações de gênero, desenho infantil e crianças pequenas. *Pro-posições*. Campinas: Unicamp, v. 10, p. 169-193, 1999. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/28-artigos-gobbim.pdf> . Data de acesso: 12 de fevereiro de 2010.

HOLLINDALE, Peter. A hundred years of Peter Pan. *Children's literature in education*, v. 36, p. 197-215, setembro de 2005. Disponível em: <http://www.springerlink.com.w10058.dotlib.com.br/content/?k=Peter+Hollindale>. Data de acesso: 2 de dezembro de 2006, 13:26.

HOLLINDALE, Peter. *Peter Pan: the text and the myth*. In: *Children's literature in education*. v. 24, n. 1, 1993, p. 19-30. Disponível em: <http://www.springerlink.com/content/tr1062n67468r528/> Data de acesso: 2 de dezembro de 2006, 15:00.

MASTROBERTI, Paula. Adaptação, versão ou recriação? Mediações da leitura literária para jovens e crianças. In: *Semioses — UNISUAM*, v. 1, n. 8. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em [http://www.unisuam.edu.br/semioses/index.php?option=com\\_content&view=article&id=89:daptacao-versao-ou-recriacao-mediacoes-da-leitura-literaria-para-jovens-e-criancas&catid=29:edatual-textoslivres&Itemid=36](http://www.unisuam.edu.br/semioses/index.php?option=com_content&view=article&id=89:daptacao-versao-ou-recriacao-mediacoes-da-leitura-literaria-para-jovens-e-criancas&catid=29:edatual-textoslivres&Itemid=36) . Data de acesso: 28 de novembro de 2011.

MASTROBERTI, Paula. Escutando paredes e vendo através delas: a aquisição do conhecimento estético através da leitura do livro ilustrado. *Signo — UNISC*, v. 35, n. 58. Santa Cruz (RS), 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/1326/992>. Data de acesso: 5 de março de 2011.

MASTROBERTI, Paula. Transsignificações híbridas e teorias da recepção: interferências gráfico-visuais e tradutivas na trajetória editorial da obra *Peter Pan* no Brasil. XI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC. Universidade de São Paulo (USP): São Paulo, 2008. Disponível em: [http://www.abralic.org/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/047/PAULA\\_MASTROBERTI.pdf](http://www.abralic.org/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/047/PAULA_MASTROBERTI.pdf). Data de acesso: 29 de junho de 2010.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. Observatório do Livro e da Leitura (Coord.). Instituto Pró-Livro, 2008. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf> . Data de acesso: 7 de

novembro de 2011.

RÖSSLER, Otto. *Endophysics: the world as interface*. Londres: World Scientific, 1998.  
Disponível em: <http://books.google.com/books/about/Endophysics.html?id=0ckVNqhg3mkC>.  
Data de acesso: 26 de outubro de 2011.

c) *Teses e dissertações*

BÖHM, Gabriela Hardtke. *Peter Pan para crianças brasileiras*: adaptação de Monteiro Lobato para a obra de James Barrie. Dissertação de mestrado (Mestrado em Teoria da Literatura). Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2001.

MASTROBERTI, Paula. *Peter Pan e Wendy em versão brasileira*: uma janela aberta para o livro como suporte híbrido. Dissertação de mestrado (Mestrado em Teoria da Literatura). Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2007. Disponível em:  
[http://tede.pucrs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1346](http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1346) . Data de acesso: 16 de agosto de 2009.

PELISOLI, Ana Cláudia Munari Domingos. *Do leitor invisível ao hiperleitor*: uma teoria a partir de *Harry Potter*. Tese de doutorado (Doutorado em Teoria da Literatura). Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2011. Disponível em: [http://tede.pucrs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3410](http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3410). Data de acesso: 5 de setembro de 2011.

ZANCANI, Cristine Lima. *Um CLIC para perpetuar a felicidade clandestina*: reflexões sobre mediação de leitura. Tese de doutorado (Doutorado em Teoria da Literatura). Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2008. Disponível em: [http://tede.pucrs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1244](http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1244) Data de acesso: 21 de março de 2009.

**Poéticas**

a) *Impressos*

BARRIE, James Matthew; EDENS, Cooper (Org.). *Peter Pan — a classic illustrated edition*. São Francisco (EUA): Chronicle, 2000.

BARRIE, James Matthew. *Peter Pan — 100th anniversary edition*. Ilustrações de Michael Hague. Nova Iorque: Henry Holt, 1987.

BARRIE, James Matthew. *Peter Pan e Wendy*. Tradução de Hildegard Feist. Ilustrações de Michael Foreman. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BARRIE, James Matthew. *Peter Pan, O Livro*. Tradução de Ana Maria Machado. Ilustrações de Walter Ono. São Paulo: Quinteto, 1992.

BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*. Ilustrações de Trina Schart Hyman. Nova Iorque: Atheneum, 1980.

BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*. Introdução e notas de Amy Billone. Ilustrações de F. D. Bedford. Nova Iorque: Barnes & Nobles, 2005.

BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*. Tradução de Ana Maria Machado. Ilustrações de

Fernando Vicente. São Paulo: Salamandra, 2006.

BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*. Tradução de Maria Antônia Van Acker. Ilustrações de Trina Schart Hyman. São Paulo: Hemus, 1985 e 1991.

BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*. Tradução de Rodrigo Breunig. Porto Alegre: L&PM, 2011.

BORGES, Jorge Luis. Do culto aos livros. In: BORGES, Jorge Luis. *Outras inquisições*. Tradução de Davi Arriguicci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 131-136.

CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Tradução de Maria Luiza Newlands Silveira. Ilustração de Helen Oxenbury. São Paulo: Moderna/Salamandra, 2010.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Tradução de Nicolau Sevckenko. Ilustração de Luiz Zerbini. São Paulo: Cosacnaify, 2009.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Tradução de Tatiana Belinky. Ilustração de Camille Rose Garcia. São Paulo: Arx/Saraiva, 2010.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas e através do espelho e o que Alice encontrou por lá*. Tradução de Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

CZARNOBAI, André. *Cavernas e concubinas*. São Paulo: DBA, 2005.

GRAHAME-SMITH, Seth. *Orgulho e preconceito e zumbis*. Tradução de Luís Antônio Aguiar. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

JONES, Andrea. *Hook and Jill*. Illinois (USA): Reginetta, 2009.

LEVINE, Gail Carson. *Disney Fadas*. Ilustrações de David Christian. São Paulo: Melhoramentos, 2007. (Coleção ou série.)

MESQUITA, Samir. *Dois palitos*. Edição do autor, 2008.

NEWELL, Peter. *O livro inclinado*. São Paulo: Cosanaify, 2009.

RAMOS, Joelson. *Elegias Prozac + Annas & outros poemas*. Porto Alegre: Brejo, 2006.

TCHECOV, Anton. *O assassinato e outras histórias*. São Paulo: Cosacnaify, 2002.

#### b) Filmes

ALICE IN WONDERLAND. Direção: Tim Burton. Produção: Butch Walker. Walt Disney, Roth, Team Todd, Zanuck (USA/ING), 2010.

AVATAR. Direção: James Cameron. Produção: James Cameron. Fox (USA), 2009.

CRASH. Direção: David Cronenberg. Produção: David Cronenberg. Colúmbia/TriStar (USA), 1996.

FINDING NEVERLAND. Direção: Marc Foster. Produção: Nellie Bellflower e Richard N. Gladstein. Film Colony (USA), 2004.

HOOK. Direção: Steven Spielberg. Produção: Frank Marshall et al. TriStar Pictures/Ambly Entertainment (USA), 1991.

PETER PAN. Direção: Clyde Geronimi, Wilfred Jackson e Hamilton Luske. Produção: Walt



Disney Pictures. Walt Disney/RKO (EUA), 1953.

PETER PAN. Direção: P. J. Hogan. Produção: Douglas Wick e Lucy Fischer (EUA). Universal/Columbia (EUA/ING), 2003.

RETURN TO NEVERLAND. Direção: Robin Budd e Donovan Cook. Produção: Walt Disney Pictures. Disney (EUA), 2002.

#### c) Online

BARDOFF, Naomi. Jacqueline Rush Lee. In: SAN FRANCISCO CENTER OF THE BOOK. Site. Disponível em: <http://sfcfb.org/blog/2011/07/18/jacqueline-rush-lee/>. Publicado em 18 de julho de 2011. Data de acesso: 25 de novembro de 2011.

BARRIE, J. M. *Peter Pan*. Texto integral em inglês (html). Disponível em: <http://www.bibliomania.com/0/0/323/2396/frameset.html>. Data de acesso: 17 de fevereiro de 2010.

BARRIE, J. M. *Peter Pan*. *Project Gutenberg*. Texto integral em inglês (vários formatos). Disponível em : <http://www.gutenberg.org/ebooks/16>. Data de acesso: 8 de setembro de 2011.

BORGES, Jorge Luis. *El culto a los libros*. Disponível em: <http://www.2enero.com/textos/borgcult.htm>. Data de acesso: 22 de maio de 2010.

CALDAS, Waltércio. Site do artista. Disponível em: [http://www.walterciocaldas.com.br/portu/comercio.asp?flg\\_Lingua=1&flg\\_Tipo=D80](http://www.walterciocaldas.com.br/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&flg_Tipo=D80). Data de acesso: 10 de junho de 2010.

C.U.Í.C.A: CULTURA, INCLUSÃO, CIDADANIA E ARTES. Disponível em: <http://www.cuica.art.br/index.html>. Data de acesso: 3 de dezembro de 2011.

MASTROBERTI, Paula. *Peter Pan e Wendy Projeto*. Blog da artista. Disponível em: <http://peterpanwendyprojeto.blogspot.com/>. Primeira postagem: 26 de abril de 2011. Última postagem: 13 de novembro de 2011. Data de acesso: 29 de novembro de 2011.

PETER PAN. Site fanfiction. Disponível em: [http://www.fanfiction.net/book/Peter\\_Pan/](http://www.fanfiction.net/book/Peter_Pan/). Data de acesso: 13 de fevereiro de 2010.

#### d) Quadrinhos

LOISEL, Regis. *Peter Pan*, 6 v. Paris: Vents d'ouest, 1990-2004.

#### e) E-books

BARRIE, J. M. *Peter Pan e Wendy*. Ilustrações de Gwynedd M. Hudson, 1931. Bath (Reino Unido): North Parade, 2010. Aplicativo (app 1.0), 113 Mbytes. Compatível com iPad, sistema iOS 3.2 ou posterior.

### ***Informativas em geral***

#### a) Impressos

CLUBE DOS EDITORES: EM REVISTA. Porto Alegre: Clube dos editores, 2010/2-.

FLUSSER, Vilém. Ler, uma forma mágica de interpretação das letras. In: *Revista Pau-Brasil*, São Paulo, n.9, ano II, , p. 27-30, nov-dez de 1985.

FILHO, Herculano Barreto. As páginas da discórdia. In: *Jornal Globo Extra*. Rio de Janeiro, sexta-feira, 22 de abril de 2011, p. 3.

b) *Online*

ASSIS, Érico. Graphic novel de Will Eisner gera polêmica em bibliotecas brasileiras. In: OMELETE, 19 de junho de 2009. Site informativo sobre histórias em quadrinhos. Disponível em: <http://omelete.uol.com.br/quadrinhos/graphic-novel-de-will-eisner-gera-polemica-em-bibliotecas-brasileiras/>. Data de acesso: 8 de outubro de 2011.

DAUER, Stella. Mulheres são as que mais compram *eReaders* nos EUA. In: REVOLUÇÃO E-BOOK. Site informativo. Disponível em: <http://revolucaoebook.com.br/mulheres-sao-que-mais-compram-ereaders-nos-eua/>. Data de acesso: 23 de novembro de 2011.

EDITORA DCL. Site da editora. Disponível em: <http://www.editoradcl.com.br/>. Data de acesso: 10 de agosto de 2009.

FILHO, Herculano Barreto. Revoltada com palavrões em livro dado a filho de 11 anos, mãe registra queixa na DP. In: *Globo Extra*. Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/educacao/revoltada-com-palavroes-em-livro-dado-ao-filho-de-11-anos-em-escola-mae-registra-queixa-na-dp-1647544.html>. Data de acesso: 4 de maio de 2011.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-biblioteca-da-escola>. Data de acesso: 4 de dezembro de 2011.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/>. Data de acesso: 5 de dezembro de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Data de acesso: 5 de dezembro de 2011.

PETER PAN ESCARLATE. Site oficial. Disponível em : <http://www.peterpanescarlata.com.br>. Data de acesso: 7 de novembro de 2008.

PNLL. Plano Nacional do Livro e Leitura. Disponível em: <http://www.pnll.gov.br/>. Data de acesso: 4 de dezembro de 2011.

SKOOB. Comunidade *online* de leitores brasileiros. Disponível em: <http://www.skoob.com.br/>. Data de acesso: 15 de dezembro de 2011.

TAKAHASHI, Fabio. MEC entrega a adolescentes livro que narra estupro. In: *O educacionista*, 12 de agosto de 2010. Disponível em: [http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=6518&Itemid=28](http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=6518&Itemid=28). Data de acesso: 27 de outubro de 2011.

VELLOSO, Beatriz. Agonia e salvação. In: *Revista Época*, n. 330. Rio de Janeiro: Globo, 13 setembro de 2004. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,,EPT808460-1661,00.html>. Data de acesso: 5 de outubro de 2010.

WARTH, Cristina; SÁ, Eliana. *Carta aberta em defesa da bibliodiversidade*. Liga Brasileira de Editoras (LIBRE), 19 de agosto de 2010. Disponível em: [http://www.libre.org.br/institucional\\_view.asp?ID=87](http://www.libre.org.br/institucional_view.asp?ID=87). Data de acesso: 2 de novembro de 2010.

c) *Informações verbais*

MASSI, Augusto. A formação de catálogo [18 de junho, 20:30 às 22:00 h], Porto Alegre: Instituto Goethe, 2010. Áudio em arquivo digital (*mp3*). Palestra concedida ao *II Seminário O negócio do livro*, Clube dos Editores do Rio Grande do Sul.

REDIN, Mayra Martins. A educação do olhar — estéticas infantis [17 de novembro de 2010, às 10:30 h]. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Palestra concedida ao *Seminário Cartografias infantis: a cidade pela criança, a fotografia pela infância*, Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN) da Faculdade de Educação da UFRGS.

ANEXO A — Ilustrações do capítulo 2



Fig 1: Maude Adams como Peter Pan



Fig 2: Peter Pan por F. D. Bedford (1911)



Fig 3: Peter Pan por Roy Best (1931)



Fig 4: Peter Pan por Michael Hague (1987)



Fig 5: Cartaz de estréia do desenho animado da Disney (1953)



Fig 6: Wendy por Rachel Hurd-wood (2003)



Fig 7: Peter Pan por Jeremy Sumpter (2003)



Fig 8: Capitão Hook por Jason Isacs (2003)

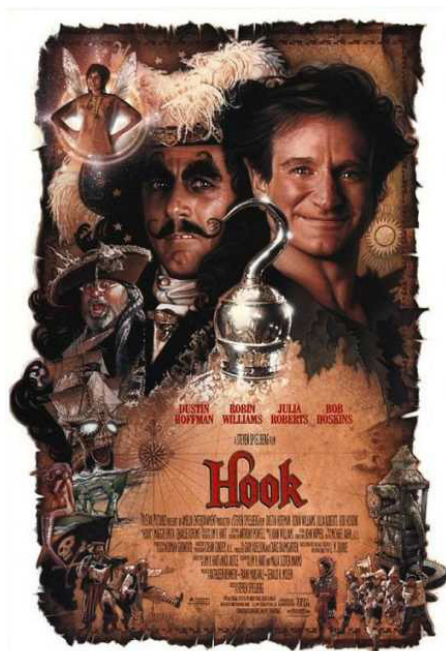


Fig 9: Cartaz do filme *Hook* (1991)

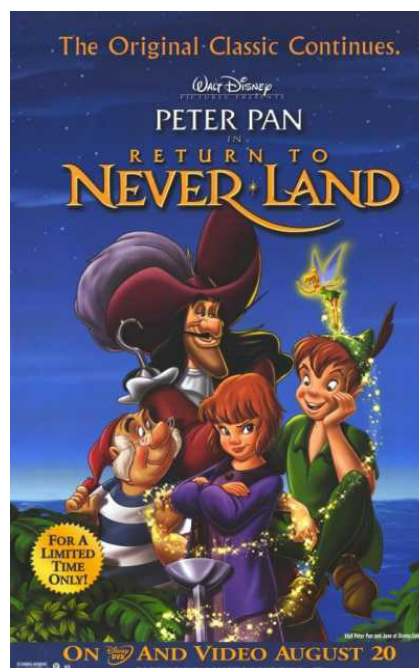


Fig 10: Capa do DVD *Return to Neverland* (2002)

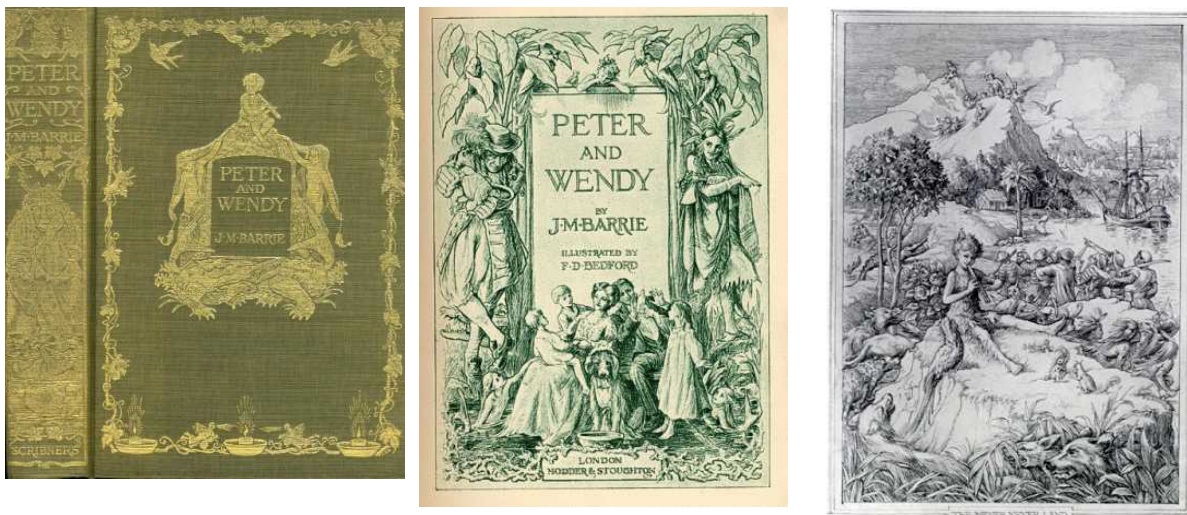


Fig 11, 12 e 13: Capa, frontispício e ilustração da primeira edição (Hodder and Stoughton, 1911)

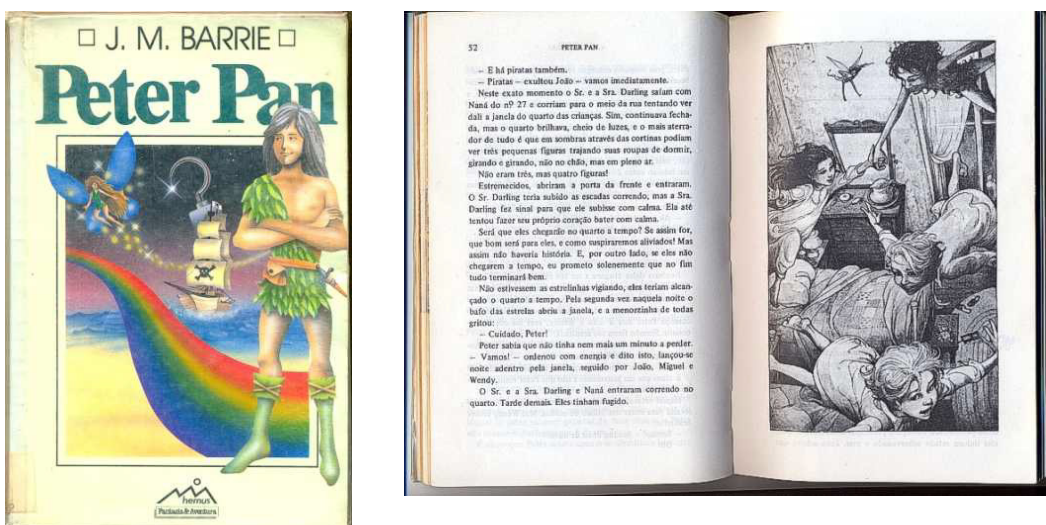


Fig 14 e 15: Capa e miolo da Edição Hemus, 1985.



Fig 16, 17 e 18: Capa e páginas do miolo da Edição Quinteto/FTD, 1992.

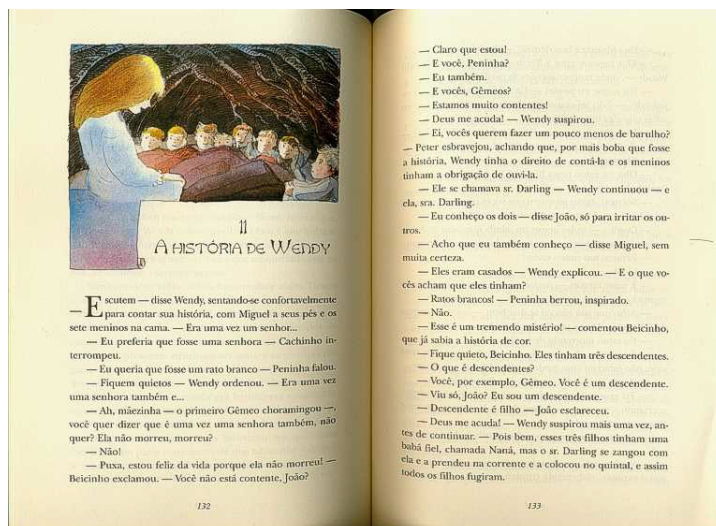
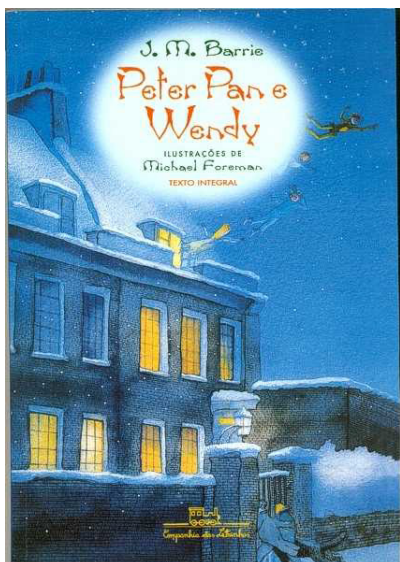


Fig 19 e 20: Capa e miolo da Edição Companhia das Letras, 1999.

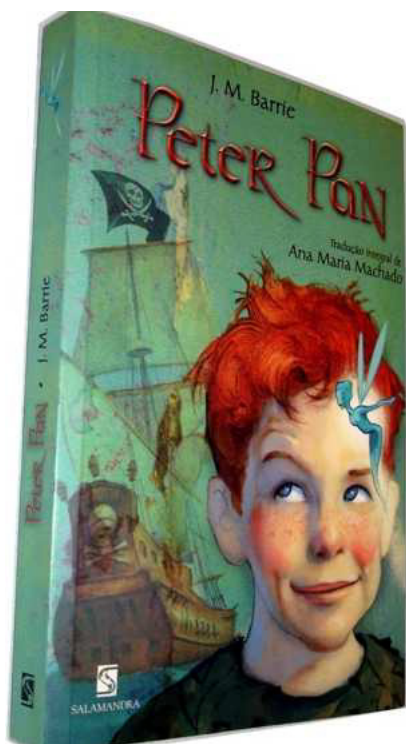


Fig 21: Capa da Edição Salamandra/Moderna, 2006.

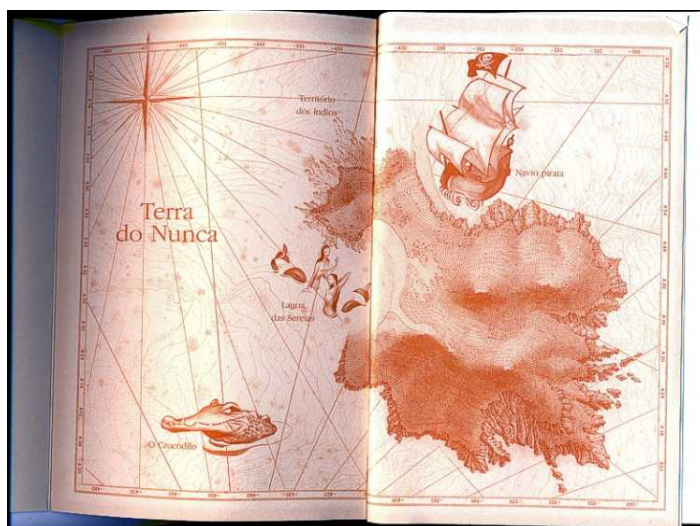


Fig 22: Falsa guarda da Ed. Salamandra/Moderna.

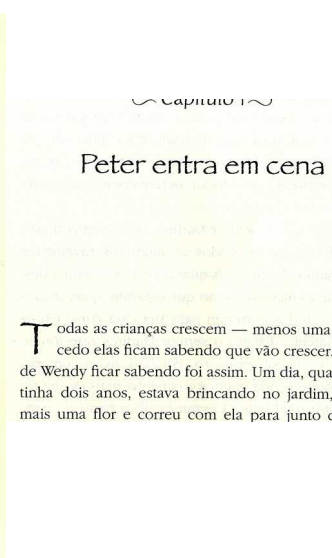
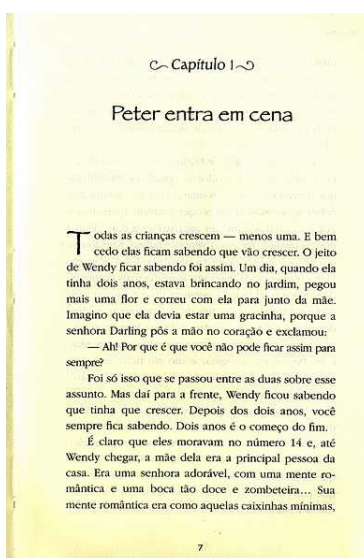


Fig 23 e 24 Amostra da tipografia da Ed. Salamandra/Moderna.



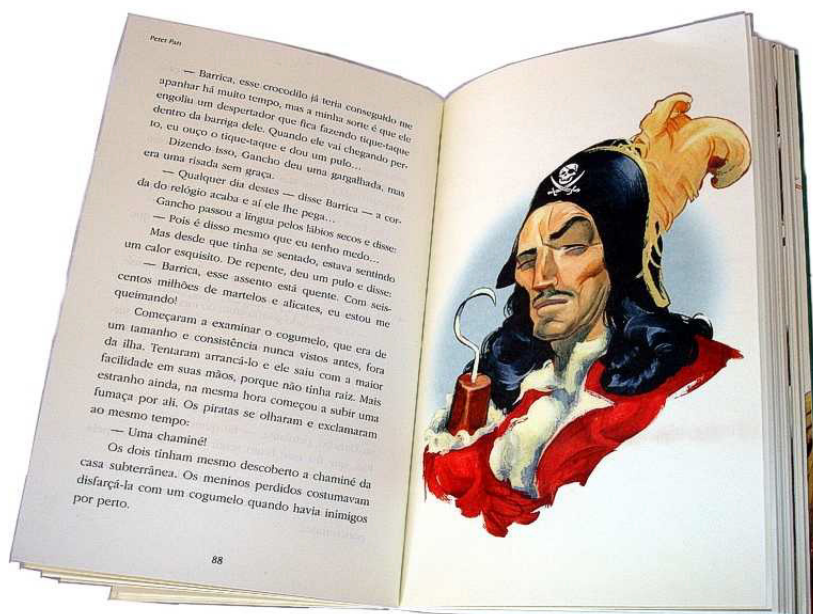


Fig 25: Amostra do miolo com ilustração (Salamandra, 2006)

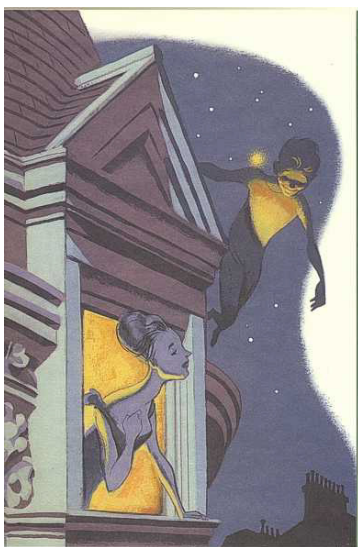


Fig 26: Wendy(?) e Peter Pan à janela



Fig 27: Luta final entre Peter Pan e o Capitão Hook

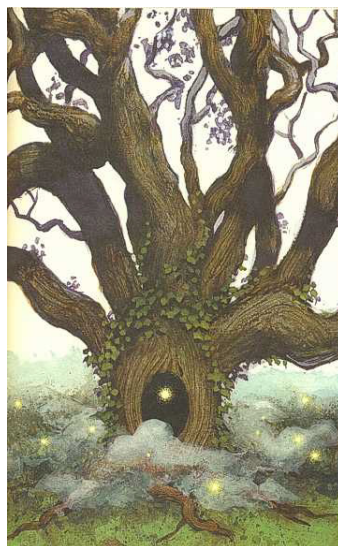


Fig 28: A casa-esconderijo

## REFERÊNCIAS

Fig 1: SARONY, Otto. Atriz Maude Adams como Peter Pan. Fotografia, 2006. Disponível em: [http://neverpedia.com/pan/Maude\\_Adams](http://neverpedia.com/pan/Maude_Adams). Data de acesso: fevereiro de 2009.

Fig 2 e 3: BARRIE, J. M. *Peter Pan: a classic illustrated edition*. EDENS, Cooper (Org.). Ilustrações: varios. São Francisco (EUA): Chronicle, 2000, p. 20 e 141.

Fig 4: BARRIE, J. M. *Peter Pan: 100th anniversary edition*. Ilustrações: Michael Hague. Nova Iorque (EUA): Henry Holt, 1987, p. 8.

Fig 5: PETER PAN. Cartaz. Produção: Walt Disney (EUA), 1953.

Fig 6 - 8: PETER PAN. Imagens de divulgação. Produção: Douglas Wick e Lucy Fischer. Colúmbia Pictures (EUA), 2003.

Fig 9: HOOK. Cartaz. Produção: Frank Marshall et al, TriStar/Amblin (EUA) 1991.

Fig 10: RETURN TO NEVERLAND. Cartaz. Produção: Walt Disney Pictures (EUA), 2002.

Fig 11 - 13: LOOKMAN RARE BOOKS. Disponível em: <<http://www.lookmanbooks.com>>. Data de acesso: fevereiro de 2010.

Fig 14 e 15: BARRIE, J. M. *Peter Pan*. Ilustrações: Trina Schardt Hyman. São Paulo: Hemus, 1985, p. 53.

Fig 16 e 18. BARRIE, J. M. *Peter Pan, o livro*. Ilustrações: Walter Ono. São Paulo: Quinteto/FTD, 1992, p.64-65 e 96-97.

Fig 19 e 20. BARRIE, J. M. *Peter Pan e Wendy*. Ilustrações: Michael Foreman. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 132-133.

Fig 21 - 28: BARRIE, J. M. *Peter Pan*. Ilustrações: Fernando Vicente. Rio de Janeiro: Salamandra/Moderna, 2006, p. 7, encartes 88/89, 152/153, 224/225 e 256/257.

ANEXO B — Projeto da Oficina *Recriando Peter Pan: uma viagem a Terra do Nunca* e questionários de aplicação

### ***B.a Programa da Oficina Recriando Peter Pan: uma viagem à Terra do Nunca***

*Descrição:* Projeto de oficina de ressignificação verbo-visual para a obra *Peter Pan e Wendy*, de J. M. Barrie, a partir da leitura de uma edição brasileira ilustrada.

A) TEMA: Abordagem e estudo verbo-visual da obra *Peter Pan e Wendy*<sup>3</sup> e do modo como ela ressoa no imaginário dos seus leitores, conforme um dos subtemas<sup>4</sup> enunciados abaixo:

Subtema 1: A personagem

Subtema 2: O espaço (cenário)

Subtema 3: O tempo (ação)

B) PROPOSTA: Após a leitura do texto integral da obra *Peter Pan e Wendy*, os participantes serão “convocados” a refletir sobre os aspectos gráficos da edição escolhida, além de ressignificar o texto de Barrie verbal e visualmente dentro de um dos subtemas propostos, a partir da constituição de sentido configurado no ato de leitura.

C) OBJETIVOS:

- a. Refletir sobre o livro como objeto estético e comunicativo, a partir da compreensão de sua função de suporte interferente do texto literário e ilustrações e de uma reflexão sobre como ele materializa ambos os discursos (verbal e visual).
- b. Trabalhar os dados semânticos e sintáticos do texto literário, estimulando um processo compreensivo no sentido não apenas diegético, mas poético;
- c. Explorar a linguagem artística-visual e recreativa verbal em suas possibilidades criativas e expressivas, conscientizando o participante sobre o processo de constituição do imaginário particular, dentro do subtema proposto;

---

<sup>3</sup> Edição escolhida para a proposta em questão: BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*, texto integral em tradução para o português por Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Salamandra/Moderna, 2006.

<sup>4</sup> Os subtemas aqui previstos visam apenas demonstrar o potencial total da oficina. A ideia é priorizar o subtema personagem para a tese onde esse projeto de oficina se insere. Outros subtemas poderão ser trabalhados, conforme interesse e disponibilidade da instituição.

- d. Propiciar a expressão criativa e reativa do participante através das escolhas ressignificativas verbo-visuais bem como documentar sua reflexão acerca dos produtos culturais existentes relacionados ao subtema proposto e do modo como eles adaptam ou ressignificam a obra tematizada;
- e. Por fim, contribuir não só para com a apreensão do texto literário, mas também para com alfabetização visual do participante, estimulando um olhar menos passivo, mais crítico e sensível em relação aos produtos culturais híbridos (livros ilustrados, cinema, etc.) oferecidos, ampliando sua consciência perceptiva e expressiva.

D) DESCRIÇÃO: Oficinas temáticas, de curta ou longa duração onde:

*Etapa 1:* após uma etapa preliminar, que implica a leitura prévia do texto integral da obra *Peter Pan e Wendy*, e feita a apresentação da mediadora e participantes, e do livro como suporte estético e comunicativo. Todos serão estimulados a opinar sobre a edição escolhida, através de reflexão oral e de um questionário (15.1, anexo B). Discriminação: Apresentação da ministrante e de cada um dos participantes; apresentação do tema e contação da história, junto com os participantes; reflexão sobre a história e sobre a edição: diferenças entre texto e versões conhecidas pelos participantes, entre as imagens apresentadas na edição e as que os participantes conhecem; crítica; preenchimento do questionário.

*Etapa 2:* Introduce-se o subtema a ser trabalhado. Dentro deste, a primeira atividade consiste em elaborar uma arte (desenho) sobre a obra tematizada, à escolha livre do participante (por exemplo, se o subtema é personagem, o participante será convidado a fazer um desenho colorido da sua personagem predileta). Discriminação: elementos diegéticos: personagens, cenário, ações (pensamentos, falas, sentimentos, movimentos, etc.); apresentação visual descritiva do personagem predileto, tal como o participante imagina; trabalho sobre subtema, no caso, personagem: o que é um personagem — gente, animais, coisas —, funções do personagem — herói, auxiliar, oponente, anti-herói objeto de busca —, quem são os personagens em *Peter Pan*; reflexão sobre o personagem predileto.

*Etapa 3:* Inicia-se o processo hermenêutico do texto literário, sempre dentro do subtema em questão. No caso do subtema personagem, por exemplo, serão discutidos os modos como o narrador os apresenta: quem são, o que eles fazem, o que sentem, sua aparência, etc. Os participantes serão convidados a criar uma ação inédita, não presente na obra, com o personagem escolhido (que deve ser o mesmo da etapa 2). Discriminação:

apresentação dos personagens em Peter Pan, origens e inscrição arquetípica (fadas, piratas, crianças, índios, etc.); como eles aparecem na história, sentimentos, ações, pensamentos, aparência, relações com outros personagens, etc.; descrição do personagem predileto, com citação de uma fala do personagem que o caracterize melhor; criação de uma ação (episódio) inédito para o personagem.

*Etapa 4:* Exibição de outras edições ilustradas da obra em questão através de uma apresentação em Power Point de ilustradores variados (nesse momento, poderão ser exibidos as versões cinematográficas, caso alguma delas seja desconhecida pelos participantes). Serão discutidos e apontados os modos como cada um desses materiais ressignifica a obra Peter Pan e Wendy. É feita a comparação com a edição escolhida para leitura. Todos serão estimulados a expressar sua opinião, registrando-as por escrito. Discriminação: exibição de imagens em Power Point; ressignificação do personagem predileto.

*Etapa 5:* Após o processo de sensibilização e reflexão, cada participante é desafiado a ressignificar o subtema proposto do modo mais criativo possível, mantendo sua escolha inicial. Essa atividade, junto com uma reflexão oral e escrita sobre as atividades e comparação dos trabalhos apresentados pelos participantes com a edição selecionada para leitura, encerra a oficina. Discriminação: finalização dos trabalhos; utilizando o novo episódio com ilustrações ou imagens ressignificadas. Produção de fanzine eletrônico.

*Obs.: Todas as etapas são seguidas por uma reflexão e análise crítica dos trabalhos feitos pelo próprio grupo. Serão avaliados desde as configurações verbais e visuais e artísticas surgidas durante os trabalhos como também os processos de interpretação e compreensão da obra tematizada.*

E) OS SUBTEMAS: Os subtemas variam conforme os elementos narrativos apresentados no texto literário em pauta:

- a. *Personagem:* Aspectos físicos e emocionais (psicológicos). Expressões. Movimentos.
- b. *Cenário:* Aspectos físicos e emocionais (como o ambiente expressa estados psicológicos ou comenta ações). Coerência espacial. Clima. Atmosfera. Períodos do dia (amanhecer, dia claro, anoitecer, noite escura).
- c. *Ação:* Interação entre personagem e ambiente e entre personagens. Movimento e atuação em espaço e tempo. Interação entre formas, movimentos e expressões. Ação e reação.

Além disso, cada subtema inclui uma abordagem dos aspectos específicos da linguagem visual e o modo como ela pode ser explorada, contribuindo com o texto verbal no sentido semântico:

- a. Traço e formas: Desenho propriamente dito. Grau de desenvoltura formal e caligrafia do desenho, a partir da aplicação de diversos materiais, do grafite à caneta hidrográfica, além da manipulação do traço no computador. Proporção, expressão e movimento.
- b. Cor e composição: Estudo das cores e seu significado (atmosfera, sensações, emoções). Grau de percepção tonal e cromático, a partir da aplicação e manipulação dos materiais de coloração. Volumes. Luz e sombra. Harmonização.
- c. Textura: Visa ressaltar os aspectos táteis das artes visuais e os recursos expressivos da matéria plástica, a partir da técnica escolhida (desenho a grafite, lápis de cor, canetinhas hidrográficas, giz de cera ou pastéis; pintura utilizando pincéis, esponjas, relevos, esfumatos, aguadas, empastelamento, velaturas, etc).

#### F) MATERIAL NECESSÁRIO:

- Livro (verificar edição sugerida)
- Material artístico para colorir à escolha do participante ou determinado pelas condições da instituição. Folhas brancas, lápis grafite macio, papel, borracha e apontador.
- Folha pautada para escrita, caneta ou lápis;
- Data Show ou computador equipado com Power Point;
- Quadro branco ou de giz, e material de uso.
- Sala de informática equipada com computadores de mesa e scanner para produção de fanzines em Power Point.

G) PRÉ-REQUISITOS: O participante deverá ter maturidade cognitiva de leitura de acordo com o texto em questão; deve gostar de atividades artísticas como desenho e pintura e mostrar-se interessado pela proposta da oficina.

*Obs.: a proposta envolve cinco encontros (cinco dias úteis), um para cada etapa*

*temática, de duração média de duas horas (intervalo a combinar). A primeira etapa pode ser mixada à segunda, de forma que a oficina possa ser realizada no período de um mês (quatro semanas, um encontro por semana). Outras variações dependem da estrutura e do tempo disponibilizado pela instituição.*

### ***B.b Questionários para a Oficina Recriando Peter Pan: uma viagem à Terra do Nunca***

Oi! Bem-vindo ou bem-vinda ao nosso primeiro encontro. Antes da gente seguir adiante, responda, por favor, a essas perguntas, para que a gente possa conversar melhor:

Seu nome: \_\_\_\_\_

Sua idade: \_\_\_\_\_

Sua série: \_\_\_\_\_

#### *2.2.1 Questionário para a 1ª. Etapa:*

Se você já conhecia a história de Peter Pan antes de ler esse livro, me diga:

- a. Seu primeiro contato com a obra Peter Pan foi através de ( ) livro ( ) filme, e você tinha \_\_\_ anos. Conte o que você sentiu, o que você lembra...
- b. Que diferenças você percebeu entre a história e as imagens de Peter Pan que você conhecia e a do livro traduzido por Ana Maria Machado e das ilustrações de Fernando Vicente?
- c. E o que é que você achou desse livro, das ilustrações e da história, do jeito como está contada? Faça uma crítica séria: diga o que você gostou e o que não gostou, explicando por quê.
- d. Ufa! E, por fim: você compraria esse livro? ( )sim ( )não

#### *2.2.2 Questionário para 5ª. Etapa:*

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_.

- a. Compare o seu primeiro desenho com o segundo desenho do seu personagem favorito de Peter Pan. Você acha que alguma coisa mudou? O quê?



- b. Agora que você já sabe mais sobre Peter Pan e conhece outros ilustradores responda:
- b.a O que você achou do livro Peter Pan da Editora Salamandra?
- b.b O que você achou das ilustrações de Fernando Vicente?

## REFERÊNCIAS

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1980.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BARRIE, James Matthew. *Peter Pan* — 100th anniversary edition. Ilustrações de Michael Hague. Nova Iorque: Henry Holt, 1987.
- BARRIE, James Matthew. *Peter Pan* — a classic illustrated edition. EDENS, Cooper (Org.). São Francisco, EUA: Chronicle, 2000.
- BARRIE, James Matthew. *Peter Pan and Wendy*. Adaptação de Jane Carruth. Ilustrações de Anne Grahame Johnstone. Nova Iorque: Gramercy, 1988.
- BARRIE, James Matthew. *Peter Pan e Wendy*. Tradução de Hildegard Feist. Ilustrações de Michael Foreman. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*, o livro. Tradução de Ana Maria Machado. Ilustrações de Walter Ono. São Paulo: Quinteto, 1992.
- BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*. Ilustrações de Trina Schart Hyman. Nova Iorque: Atheneum, 1980.
- BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*. Tradução de Ana Maria Machado. Ilustrações de Fernando Vicente. São Paulo: Salamandra, 2006.
- BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*. Tradução de Maria Antônia Van Acker. Ilustrações de Trina Schart Hyman. São Paulo: Hemus, 1985.
- CAMARGO, Luis **Hellmeister**. *Ilustração no livro infantil*. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- DAMÁSIO, António. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- HENDEL, Richard. *O design do livro*. Cotia, SP: Atelier, 2006.
- ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*; vol. 1 e 2. São Paulo: 34, 1996.
- ISER, Wolfgang. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.
- JAUSS, Hans Robert. *A literatura como provocação*. Lisboa: Vega, 1993.
- JAUSS, Hans Robert. *Pour une herméneutique littéraire*. Paris: Gallimard, 1982.
- LINS, Guto. *Livro infantil?: projeto gráfico, metodologia, subjetividade*. São Paulo: Rosari,

2001.

MERLAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

MORIN, Edgar. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NIKOLAJEVA, Maria e SCOTT, Carole. *How picturebooks work*. Nova Iorque: Routledge, 2006.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2001. Disponível em:

<<http://sabix.ufrgs.br/ALEPH/YLNV264G31SIAF7S5A78IJ35QHBR2RRRN5AIPKX9A9MSYV4TJ-00142/file/start-0>>. Acesso: 2 de dezembro de 2006, 8: 42.

PARSONS, Michael J. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.

PEDROSA, Israel. *Da cor a cor inexistente*. Rio de Janeiro: Léo Christiano, 2002.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PETER PAN: A SELLING EXHIBITION OF MEMORABILIA. Org. Simon Moss (Kent, Inglaterra). Disponível em: <<http://www.c20th.com/peterpan.htm>> Data de acesso: fevereiro de 2007.

PETER PAN. Direção: Clyde Geronimi, Wilfred Jackson e Hamilton Luske. Produção: Walt Disney Productions, 1953.

PETER PAN. Direção: P. J. Hogan. Produção: Douglas Wick e Lucy Fischer. Colúmbia Pictures, 2003.

PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar: no ensino das artes*. Porto Alegre, Mediação: 2003.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

ANEXO C — Ilustrações produzidas pelas crianças da Escola Leopoldo Tietbohl



SOUZA, Maurício de. Turma da Mônica Jovem, n.5, dezembro de 2008, p. 55.

Fig 1: Garotas lêem mais que garotos?

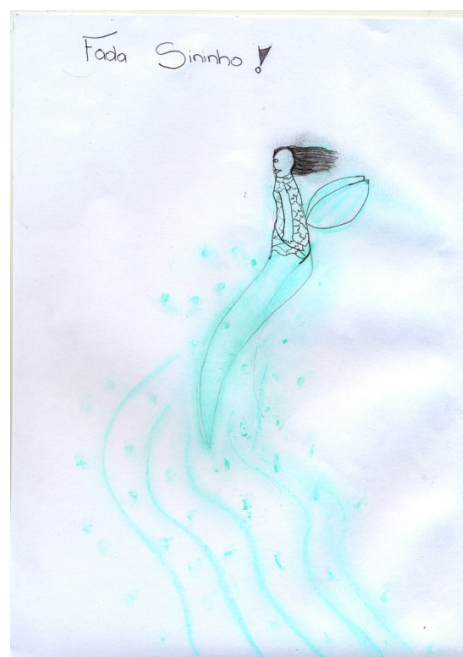


Fig 2: Sininho n.1, por Silvia.



Fig 3: Sininho, por Laura.



Fig 4: Sininho n.1 por Alice.



Fig 5: Sininho n.1, por Andreia.



Fig 6: Sininho n.1, por Flávia



Fig 7: Capitão Gancho, por Juliano



Fig 8: Capitão Gancho, por Fernando



Fig 9: Peter Pan, por Sérgio



Fig 10: Peter Pan, por Airton



Fig 11: Miguel, por Airton



Fig 12: Sininho n.2, por Alice



Fig 13: Sininho n.2, por Andréia



Fig 14: Sininho n.2, por Flávia



Fig 15: Acréscimo de Brilhantina, por Sílvia



Fig 16: Capitão gancho n.2, por Juliano



Fig 17 e 18: A casa e o esconderijo de Peter Pan, por Sérgio

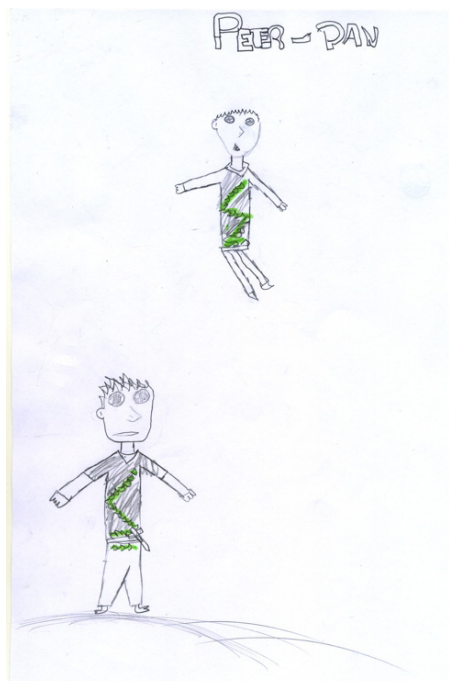


Fig 19: Meninos perdidos ou *peter pans*, por Airton



Fig 20: João, por Geraldo