

O leitor *legens*: uma teoria de leitura a partir de dados empíricos

Paula Mastroberti¹

Resumo

A partir da observação empírica de operações leitoras desenvolvidas por crianças de 11 anos de uma escola estadual de Porto Alegre, RS, criei, para a tese de doutorado defendida em 2011, uma teoria de leitura de viés humanista, dentro da qual desenvolvo o conceito de *Homo legens*. Este conceito parte de uma ideia de operação leitora como um processo que leva em consideração as subjetividades em seus aspectos emofetivos e as escolhas localizadas no tempo e no espaço; ou seja, a leitura em seus contextos físicos, para além dos intelectuais e computativos. A teoria também leva em consideração a ampliação do conceito de leitura para além do verbal, mas envolvente de todas as linguagens e sensações estéticas.

Palavras-chave: *Homo legens*, práticas de leitura, leitura do livro ilustrado

The homo-legens reader: a theory of reading based on empirical data

Abstract

This article presents a theory of reading, of a humanist nature, developed for a doctoral thesis defended in 2011, based on empirical observation of readers' transactions undertaken by eleven-year-old children of a public school of Porto Alegre, RS, within which I develop the concept of *homo legens*. This concept brings forth the idea of reading operation as a process that takes into account subjectivities in terms of their emotional and affective aspects and their choices in time and space, that is, reading in their physical contexts to beyond the intellectual and computing cognitions. The theory also takes into account the broadening of the concept of reading to beyond the verbal, but engaging all languages and esthetic sensations.

Key-words: *Homo legens*, practices of reading, reading illustrated books

¹ Doutora em Letras (PUCRS); Escritora, Artista Visual, Professora do Departamento de Artes Visuais da UFRGS; e-mail: paula@mastroberti.art.br

Durante o percurso de pesquisadora que culminou o meu doutoramento em Letras, tive a oportunidade de observar e refletir sobre vários temas que concernem à leitura do literário, em especial a condição infantil e juvenil do comportamento leitor. Desde a dissertação, percebia que as antigas teorias da recepção não satisfaziam mais às novas questões trazidas pela contemporaneidade, especificamente as situadas em contexto sociocultural brasileiro: o papel das macro e micromediações político-educativas via programas de leitura e de aquisição de livros, a influência das novas mídias nas operações relacionadas ao literário, as demandas por uma abordagem pedagógica multimodal (KRESS, 2010), envolvente dos discursos verbais, visuais, sonoros e hápticos.

Minha tese foi desenvolvida a partir de uma observação empírica de comportamentos e fenômenos de apropriação de uma conhecida obra juvenil, *Peter Pan e Wendy*, de James Matthew Barrie. Embora meu objetivo fosse analisar a leitura do texto literário integrada às ilustrações da edição selecionada (2006), essa apropriação fez emergir uma série de outros objetos midiáticos envolventes do Universo Peter Pan, como filmes e animações². Sabemos, apoiados em Wolfgang Iser (ISER, 1996), que a leitura de uma obra nunca se dá de forma isolada, nem fica restrita ao texto que temos em nossas mãos, mas acontece conforme um horizonte de expectativas produzido por experiências anteriores. Contudo, em minha tese, eu queria comprovar algo além da dinâmica meramente computativa já reconhecido pelo pensamento estruturalista. Ao me reunir a crianças de 11 anos da Escola Estadual Leopoldo Tietbohl para imergir com elas no Universo Peter Pan³, vivenciei processos cuja riqueza tal método, ainda preso a um molde cartesiano, não seria capaz de abarcar.

Meu objetivo principal era observar como o livro ilustrado, enquanto suporte midiático, oferecia a famosa narrativa e seus personagens a um imaginário já composto pelo filme de 2003 e a onipresente animação da Disney. Embora os resultados mais objetivos não tenham me surpreendido, comprovando as hipóteses já delineadas a partir da análise da edição realizada

² Destaco os principais, conforme menção do *corpus* de crianças analisadas para a tese: PETER PAN, direção de P. J. Hogan, 2003; PETER PAN, Walt Disney Productions, de 1953.

³ Denomino de "universo" o complexo midiático e linguístico envolvendo a obra e seus personagens, criado para o teatro, transposto para literatura e versado para filmes, entre outros. O fenômeno é caracterizado por Henry Jenkins como "narrativa transmidiática" (JENKINS, 2009).

na dissertação de mestrado, verifiquei outros dados indicativos da complexidade do fenômeno de leitura, dificilmente apontados em estudos semelhantes. Foram justamente os dados colhidos a partir dos comportamentos das crianças e suas reações que propiciaram a substância mais rica desse trabalho.

A experiência de imersão no Universo Peter Pan proporcionada pela Oficina *Recriando Peter Pan: uma viagem à Terra do Nunca* deu-se num espaço em que todos manifestaram o evidente desejo de interagir e de integrá-lo ao seu ser. Embora essas operações fossem singulares e internalizadas, eu podia entrevê-las e registrá-las através das atividades responsivas desenvolvidas pela Oficina. Assim, mais do que observar um fenômeno de mera decodificação da obra, compactuei com uma pluralidade de leituras e interações das quais me pareceu inadmissível desprender cada subjetividade em quaisquer instâncias: culturais, psíquicas, ou físicas. Esse espaço privilegiado – porque livre, realizado em acordo tácito de ensino/aprendizagem sem a preocupação de avaliação pelo seu desempenho⁴ – motivou algumas reflexões como as que seguem, as quais, espero, possam contribuir com os estudos teóricos sobre o tema.

Para começar, pensemos no significado do verbo **ler**: por que se referiria somente ao verbo? Não há um consenso em torno do significado do termo **leitura**. Conforme a abordagem, iremos encontrar quem defenda uma diferença entre as operações realizadas por um sujeito ora visto como **leitor**, ora **perceptor**, **receptor** ou **interagente**. Decidi, com base na experiência relatada acima, que eu prosseguiria aplicando o termo **leitor** para definir as operações realizadas pelos meus participantes, porém reconfigurado em um outro sentido, de origem latina: **legens**, derivado do verbo **legere**⁵: *colher*, *juntar*, *escolher*, *eleger*, *apoderar-se*, *percorrer*, e — até mesmo — *roubar*. Um leitor *legens* é para mim tudo isso, inclusive *ladrão* (caso do meu grupo de participantes, que criaram novas histórias e novas configurações gráficas sobre

⁴ A Oficina estava aberta às crianças interessadas na leitura da obra. As inscrições foram espontâneas, embora realizadas dentro do espaço escolar. Estavam livres para abandonar as atividades se assim quisessem. Das 16 crianças inscritas, 10 permaneceram até o final e concluíram todas as etapas (MASTROBERTI, 2012).

⁵ 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 (FLUSSER, 1985: 27.)

Peter Pan e demais personagens a sua escolha, como se faz nas *fanfictions* e *fanarts*, comportamento que se assemelha ao do autor de paródia ou de 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).

Diferente do sentido *lector*, *legens* sugere alguém em ação de ler, refere-se mais ao processo singular do que coletivo, algo vivamente observado por mim na Oficina. *Lector* é 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* pode ser atribuído a um tipo de ação leitora atribuída a um **vivente**⁶ através da ação *legere*, na busca de algo que contribua com sua sobrevivência (a sua origem está na atividade da agricultura) e que 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 psicocognitiva.

Assim, enquanto o *Homo lector* é o ser social, objetivo o *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. 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

⁶ 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. E ainda se oferece como sinônimo à expressão de Guattari e Deleuze “subjetividade em processo”, ou seja, um ser em processo contínuo de existência. (GUATTARI; DELEUZE, 1995-97.)

daquilo que não presta. Pode acontecer que se acabe colhendo algo que não se esperava (de bom ou de ruim, como ocorreu na oficina).

Para este tipo de leitor, os olhos não bastam como ferramenta de leitura: o leitor *legens* lê de corpo inteiro, pelas terminações nervosas espalhadas desde a ponta do fio de cabelo até a sola dos pés. Ele deve ser 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. Assume-se em suas pluralidades e multiplicidades, em relação a qualquer suporte, e está preparado para apoderar-se de, ou fazer convergir, qualquer mídia: trata-se de um leitor esteta, **emancipado**⁷, porque **autopoietico** (MATURANA, 2006) — um **leitor relacional** (BOURRIAUD, 2009).

O conceito de leitor *legens*, derivado das minhas observações da Oficina, permitiram-me 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. Ao presenciar as operações das crianças, vi-me na condição de reavaliar alguns paradigmas, entre eles, a competência para a leitura crítica (uma leitura que suscita a emissão de juízos estéticos). Nessa categoria, prosseguimos dentro da linha kantiana de idealização do belo cognoscível a partir de um juízo sensível, válido apenas quando associado às virtudes racionais.

Contudo, temos em *kriticós* conotações relativas não só à **censura** e **escolha**, mas também à **crise**. Assim, seria possível afirmar que a capacidade crítico-sensível, ou seja, a faculdade que permite a qualquer um emitir um parecer, seria observável, assim, senão 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

⁷ 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.

desconforto). Da mesma forma, as diferentes opiniões emitidas por críticos literários sobre uma mesma obra 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-emocional⁸.

Com base nisso, não me detive na categoria *leitor crítico* como definidora de um leitor em dado grau de maturidade cognitiva ou capacidade de arguição verbal. Essa categoria divergia dos fenômenos de leitura observados na Oficina, onde as ações leitoras intuitivas do livro literário ilustrado e seus retornos inventivos ganharam o valor de uma manifestação crítica. Embora eu estivesse partindo de um *corpus* de crianças cuja idade (11 anos), até me permitiria categorizá-los como *leitores críticos*, acredito que um trabalho semelhante, com vistas a estimular e registrar um juízo crítico seria igualmente possível com crianças bem pequenas, inclusive não alfabetizadas. Para mim, ficou claro 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; sabemos que seus pareceres interferem criticamente, por via direta ou indireta, na produção de determinados gêneros e produtos culturais que o sistema cultural define como de gênero *infantil* ou *juvenil* — seja por preferência ou por preterimento.

Para Vilém Flusser (FLUSSER, 2010), se 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 essa hipostasia leitora em autores como Paul Ricoeur ou o já citado Wolfgang Iser). Contudo, tal postura hermeneuta

⁸ 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 (KANT, 2010). Sabemos, como verifica Pierre Bourdieu em sua discussão com o pensamento kantiano (BOURDIEU, 2007), 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*.

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 ou sistema. Ela é mais cabível ao conceito de *homo lector*, que, como já expliquei, concerne mais a um arquétipo leitor social — 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 desses 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 da coletividade, 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. Infelizmente, o modo de pensar tradicional ainda não nos permite valorizar o julgamento de crianças ou de qualquer ser cujo estado cognitivo seja insuficiente por uma ou outra razão (deficientes 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. 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. 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, é preciso ainda defender, dentro do conceito de *homo legens*, o **leitor sensível** (do latim *sensibile*: perceber pelos sentidos ou pela mente; possuir capacidade percepto/cognitiva, possuir senso): a sensibilidade é uma qualidade para a qual todo ser saudável já nasce equipado, constituindo-se 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 para a emissão de um parecer ou juízo que contribuirá ou não para a consagração como obra de arte, dentro de um sistema de valores e daquilo que cada um de nós entende por *artístico*.

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 serem estimuladas durante o aprendizado, de modo a se integrarem ao conhecimento, elas se tornam igualmente passíveis de evolução. 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 engendram 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.

Ainda uma outra reflexão abriu-se a partir das observações dos diversos comportamentos leitores na Oficina: a inclusão dos valores **negativo** e **positivo**⁹. 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. 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

⁹ **Positividade** e **negatividade** compreendidas em sentido hegeliano: de bem 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.

operação leitora¹⁰. 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. Também a arte não tem obrigação de ser agradável, nem de limitar-se a um dado sistema ético, mas possui um lado obscuro, difícil muitas vezes de digerir. 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. 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.

As reflexões lançadas aqui são apenas uma amostra de todo o trabalho teórico desenvolvido em minha tese. Da viagem que fiz com as crianças a Terra do Nunca trago-lhes as seguintes notícias: a opinião geral foi a de que a edição selecionada é discordante do texto verbal, de que as ilustrações são “vazias e sem vida”, conforme expresso por uma das crianças, deixando a desejar em termos de contribuição para a imaginação. Algumas crianças do Tietbohl esperavam obter do texto literário os mesmos retornos emoafetivos obtidos a partir das operações leitoras sobre a versão fílmica de P. J. Hogan. Para estas, a voz literária metalinguística de Barrie lhes pareceu entediante ou demasiado lenta, em comparação à dinâmica ágil da mídia cinematográfica. Já o imaginário visual-gráfico constituía-se, para a maioria, a partir do desenho animado da Disney, mais confortável como ponto de abordagem ou de referência estético-visual, pois as ilustrações da edição selecionada não foram capazes de oferecer-lhes um novo referencial, nem de proporcionar-lhes uma experiência estética satisfatória na aproximação do suporte-livro.

Afora isso, foi possível diagnosticar, nessas crianças, um desempenho visivelmente mais articulado com relação à leitura do texto verbal e à produção escrita, enquanto que a expressão artística se mostra tímida, para não dizer atrofiada. Dado que o livro literário ilustrado requer do *leitor legens* algo

¹⁰ 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.

mais do que a apreensão dos significados poéticos e literais verbais, essa observação possui relevância com relação à semântica aplicada à palavra *livro*, ora visto como objeto ilustrado, ora como obra-texto. Em suma, falta uma conscientização dos potenciais expressivos formais/plásticos, a presença de arte/educadores integrados às mediações de livros ilustrados por via de projetos interdisciplinares, a fim de produzir uma consciência crítico-sensível mais abrangente da leitura do livro literário ilustrado como um todo e, inclusive, numa apreensão multimodal competente das narrativas e poéticas transmidiáticas.

Já a leitura negativa 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. Elas também surpreendem como performance de gênero: os 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, inversamente, temos presentes a aventura e a ação, misturados ao romance.

Os efeitos da Oficina sobre seus participantes derivaram numa maior consciência da ação leitora multimodal e das implicações do suporte gráfico ilustrado do texto literário. Houve, sobretudo, um reconhecimento crítico em relação às diferentes formas de interagir com as diferentes mídias narrativas de *Peter Pan*. Eles foram além do gostar ou não gostar da história, de identificar-se ou não com seus personagens, mas produziram uma apropriação reflexiva dos modos operacionais de leitura e resposta, surgida durante e através do processo prático e reflexivo desenvolvido nesses encontros.

Nunca mais vi essas crianças e não sei que rumo tomaram (após o retorno da Terra do Nunca, devem ter crescido, naturalmente). Todos prosseguimos em separado nossos agenciamentos particulares da cultura e da arte. Contudo, espero que para elas, como foi para mim, algo de importante e de significativo tenha se produzido naquele intervalo em que nos entrelaçamos 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.

REFERÊNCIAS

BARRIE, James Matthew. *Peter Pan*. Tradução de Ana Maria Machado. Ilustrações de Fernando Vicente. São Paulo: Salamandra, 2006.

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*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, 5 vs. São Paulo: 34, 1995-97.

FLUSSER, Vilém. *A escrita: há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.

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.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*, 2 vs. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense/GEN, 2010.

KRESS, Gunther. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Nova Iorque: Routledge, 2010.

MASTROBERTI, Paula. *Poéticas verbais e visuais em Peter Pan e Wendy: um encontro empírico entre livro e leitor na cultura das mídias*. Tese de doutorado. Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4008. Data de acesso: abril de 2012.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

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/Colúmbia (EUA/ING), 2003.