

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**O hipertexto no ciberespaço: navegando com Ângela Lago
e Sérgio Capparelli**

Elisa Mara dos Santos Dihl

Orientador: Prof. Dr. Edgar Roberto Kirchof

Canoas
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**O hipertexto no ciberespaço: navegando com Ângela Lago
e Sérgio Capparelli**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

ELISA MARA DOS SANTOS DIHL

Orientador: Prof Dr Edgar Roberto Kirchof

Canoas
2008

***Para ser grande, sê inteiro. Nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a Lua toda brilha, porque alta vive.***

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, pelo exemplo de nunca desistir;
à minha mãe, por fazer o seu melhor no meu cotidiano;
ao meu filho, Lorenzo, pela compreensão, pelo carinho e pelo companheirismo;
à minha filha Isabella, pela alegria e pela sensibilidade de me entender e me apoiar;
por eles, meu desejo de [tentar] ser sempre melhor;
ao Mateus, por doar seu tempo, sem reclamar, sem pedir nada em troca, mesmo
quando a Informática não nos obedecia;
aos colegas de trabalho, pelas palavras de estímulo;
aos alunos, antigos e atuais, razão de minha busca por aperfeiçoamento;
à equipe da Direção e professores desse Programa de Mestrado, pela humanidade,
competência, sensibilidade e dedicação;
à professora Iara Bonin, pela disponibilidade e pelo estímulo, fazendo-me acreditar
que [ainda] era possível;
ao meu orientador, por me lançar num mar de livros;
aos professores da minha banca: muito mais que avaliadores, exemplos
profissionais e agentes da minha qualificação;
ao Sílvio, por proporcionar o início, oferecer o conforto e fornecer a trilha sonora
[fundamental !];
às minhas amigas, em especial à Miriam e à Mariane, pela presença essencial no
momento preciso;
ao meu esposo, Mário, pela vida que me deu, ao me olhar. Tudo fica especial com a
sua presença!

RESUMO

A presente pesquisa, alinhada com a abordagem dos Estudos Culturais em Educação, tem como objetivo examinar características hipertextuais em *sites* de autores infanto-juvenis, investigando em que medida é possível, a partir de tais traços, perceber deslocamentos ou transformações quanto à categoria do leitor: é possível falar de um “ciberleitor”? Para tanto, foram selecionados os *sites* dos autores Sérgio Capparelli e Ângela Lago. O estudo tem como base teórica os conceitos de cultura, representação, identidade e hipertexto, bem como modos de endereçamento. A fim de fundamentar a pesquisa, fez-se uma breve retrospectiva histórica acerca do livro como suporte da escrita, confrontando-a com as inovações do texto digital, pois, de acordo com Chartier, mudanças históricas no suporte material da escrita implicam também mudanças culturais em torno das práticas de leitura. Considerando-se, portanto, o hipertexto e a leitura em meio digital como práticas sociais capazes de deslocar e construir novas identidades de leitores infanto-juvenis, o trabalho concluiu que tal artefato cultural atua na produção e no deslocamento de subjetividades. Nos sites analisados, foram verificados traços específicos da leitura hipertextual, como o multicentramento, a multilinearidade, a interatividade, a performatividade, a multimedialidade. Mais do que marcar um tipo de produção textual, trata-se da construção ainda em curso de uma nova identidade de leitor, marcada pelas especificidades do ciberespaço.

Palavras-chave: representação, identidade, Estudos Culturais, hipertexto, Educação.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the hypertextual characteristics found on sites of authors addressed to children and young teenagers, within the framework of Cultural Studies. The research investigates into what extent it is possible to perceive changes or transformations regarding the historical categorie of “reader”: is it possible to consider a cyber reader? Sérgio Capparelli’s and Ângela Lago’s sites were chosen as objects of study. The main concepts used as theoretical background for the analysis are as follows: culture, representation, identity and hypertext, as well as ways of addressment. In addition, there is also a brief historical retrospective of the book as a writing medium , contrasting to the innovations of the digital text. According to Chartier, historical changes in support materials for writing also imply cultural changes in reading practices. Therefore, considering the hypertext and the reading in digital media as social practices that build new identities, the analysis shows that as a cultural artifact, hypertext plays a role in the production and transformation of subjects. The analyzed sites show specific traits of hypertextual reading, such as multacentrement, multilinearity, interactivity, performativity and multimediality. More than just setting out a type of textual production, these traits point to an ongoing construction of a new reader identity characterized by the peculiarities of the cyberspace.

Keywords: Representation, identity, Cultural Studies, hypertext, Education.

SUMÁRIO

1 NAVEGAR É PRECISO.....	8
1.1 Nas rotas da pesquisa.....	9
2. ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO	16
2.1 Definindo linhas teóricas	16
2.2 Estudos Culturais e Educação	18
2.3 Representação	21
2.4 Identidade.....	24
3 HIPERTEXTO	28
3.1 Um breve histórico do texto impresso.....	34
3.2 Características do hipertexto	38
3.3 A quem esse site se destina?.....	45
4 PAISAGENS DE VIAGEM	48
4.1 Um porto chamado www.capparelli.com.br	48
4.2 Uma nova parada em www.angela-lago.com.br	72
4.3 Retomando para salvar lembranças de viagem	84
5 FIM DO PERCURSO, FIM DA VIAGEM?	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88

1 NAVEGAR É PRECISO...

No mundo pós-moderno surgiu e se consolidou um tipo de interação que ocorre através do computador, em nível virtual. Por conta disso, somos testemunhas e sujeitos de novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita, propiciadas pelas novas tecnologias de comunicação eletrônica. As alterações advindas dessas novas tecnologias produzem, hoje, novas representações do que seja leitura, na análise da interface impresso-virtual.

Nosso cotidiano está envolto em variadas práticas advindas das novas tecnologias de informação e comunicação, como o uso diário do e-mail e do MSN. Segundo Fischer (2006), “essas tantas transformações atingem no âmago nossas experiências com os saberes, as trocas com os outros, com as formas de inscrever-nos no social (...), de nos incluirmos em comunidade ou de sermos delas excluídos” (p. 67).

Em meio virtual, o texto apresenta novo fluxo seqüencial, com fronteiras bem menos visíveis, dando ao leitor a possibilidade de entrecruzar, reorganizar idéias, agrupar vários textos, fazer recortes e muito mais, indicando que “a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler” (CHARTIER, 1999, p.13).

Agora o ambiente comunicacional conta com outras formas de sociabilidade, como orkut, msn, e-mail, que se juntam às formas tradicionais existentes anteriormente e permeiam nosso cotidiano e, ainda mais, o de nossas crianças e jovens. Isso parece nos impelir a pensar a comunicação, e até a literatura, como práticas e como artefatos, capazes de ser agentes, mas também produtos dessa nova comunicação mediada pelo computador.

Ao observar um texto em meio virtual é difícil empregar o termo *objeto*. A tela, esta sim, constitui-se em objeto, mas o texto que nela é colocado cria uma

organização e uma estruturação totalmente diversas daquelas encontradas pelo leitor de qualquer outra fase da História.

Alguns autores¹ afirmam que, ao perder-se como objeto, o texto eletrônico deixa o leitor mais livre, com maiores possibilidades de distanciamento do escrito. Pode-se observar que essa nova posição de leitura está deslocando as identidades leitoras para espaços onde os processos de leitura e autoria se imbricam, ao solicitar re-arranjos do leitor.

1.1 Nas rotas da pesquisa

Durante a especialização em Linguagem e Letramento, iniciada no ano de 1998², compreendi que era tempo de enfrentar as posturas tradicionais com as quais não mais me identificava no ensino da língua materna. Também percebi a necessidade de aprofundar meus estudos e traçar um caminho próprio, tendo como guia as novas leituras que comecei a realizar, alinhadas com uma visão mais ampla a respeito da linguagem.

Na ULBRA, nos diversos cursos em que lecionei, tive a certeza de que queria continuar na busca por uma nova identidade como professora de Língua Portuguesa. Também havia a possibilidade de seguir na Fonoaudiologia, minha segunda graduação. De um lado, havia os alunos, com sua baixa auto-estima em relação ao domínio do idioma, suas dúvidas sobre o uso da língua normativa e seus pedidos constantes por “socorro” para escrever. De outro, havia as diferentes posturas de colegas: os cooperativos, entusiastas e partícipes na construção lingüística realizada pelos alunos, mas também os excludentes, para quem toda a responsabilidade para com o desempenho lingüístico dos acadêmicos dependeria unicamente da atuação do professor.

Fui apresentada ao pensamento pós-moderno através dos Estudos Culturais. Com as leituras realizadas durante as aulas do mestrado, novos interesses

¹ BELLEI (2002), KIRCHOF (2006), WANDELLI (2003).

² Realizada na FAPA – Faculdade Porto-alegrense.

surgiram. Nesse contexto, o encontro com meu orientador foi decisivo para a opção final pelo tema da hipertextualidade na Literatura Infantil. Trata-se de um assunto que me instigava e interessava havia mais tempo, uma vez que a *Internet*³ parece possibilitar a interação dos jovens com a língua em construção, questionando a concepção da gramática normativa, da cultura escolar tradicional e de muitos textos didáticos utilizados nas escolas, em que a língua geralmente é representada como um sistema fechado e engessado.

Como lecionei [e ainda leciono] a disciplina de Literatura Infanto-juvenil nos cursos de graduação em Pedagogia e Letras, venho realizando leituras e adquirindo livros sobre a questão da relação entre a literatura (infantil) e o hipertexto já há algum tempo. Por um lado, tenho a consciência do quanto ainda é preciso avançar nos estudos dessa área; por outro, contudo, gostaria de utilizar minhas leituras e reflexões como fundamento teórico em minha investigação de mestrado, sob a perspectiva epistemológica dos Estudos Culturais.

Algumas das primeiras questões pelas quais me interessei, foram a própria hipertextualidade, a poesia infanto-juvenil hipertextual, bem como a relação do leitor com a literatura infanto-juvenil nos novos meios digitais. Comecei a visitar muitos *sites* de poesia e de literatura. Vi, naveguei, li e interagi, colocando-me como leitora/navegadora [que sou], ávida por novas formas de expressão e leitura.

A partir dessa experiência, surgiram algumas perguntas que passaram a ocupar minha reflexão, sem, ainda, constituírem-se em questões de pesquisa, propriamente, tais como: que tipo de leitor é representado nesses espaços digitais? Como os autores tratam suas obras nesses ambientes? Haveria uma diferença entre a maneira como tratam seus livros impressos e suas obras digitais? Em que medida a leitura hipertextual constrói uma nova representação de leitor e do processo da leitura? Essas foram questões gerais que mobilizaram-me inicialmente a engendrar tal estudo.

³ No presente trabalho, optei por adotar as grafias *Internet* e *site* [ambas em itálico]. Tal opção justifica-se pelo fato de que os referidos vocábulos entraram há pouco na Língua Portuguesa, vindos do Inglês, e não há, ainda, uniformidade em seu uso escrito, nos textos pesquisados. Estou ciente de que, como os demais estrangeirismos, essas palavras serão aportuguesadas ao longo do tempo.

Após várias leituras [em livros impressos], agregadas a minha experiência cada vez mais freqüente de leitura/navegação, surgiu meu objeto de pesquisa: examinar as características hipertextuais em sites de autores infanto-juvenis, investigando em que medida é possível, a partir de tais elementos, produzir uma nova categoria de leitor infanto-juvenil no ciberespaço. Minha escolha pelo tema se deu pelo caráter inovador e pelo desafio que se coloca ao professor no que tange à compreensão desse universo multimidiático, cada vez mais familiar a um grande número de crianças e jovens leitores/navegadores.

Alinhada com a perspectiva dos Estudos Culturais, acredito não existir um *leitor hipertextual infanto-juvenil*, enquanto entidade essencial, localizado em um mundo extralingüístico, mas sim, práticas de representação da leitura em ambientes virtuais, capazes de criar *representações de leitura e de leitor*. Conforme nos alerta Fischer (2002, p. 62), entre outros, “não há objetos naturais, (...) é preciso exatamente desviar o olhar dessa naturalidade que nos espreita e depositar nossa atenção sobre esta ou aquela prática (...)”. É à luz da visão construcionista dos Estudos Culturais, portanto, que investigo em que medida os dois *sites* de literatura infanto-juvenil por mim escolhidos, de Ângela Lago e Sérgio Capareli, vêm construindo novas representações do leitor infanto-juvenil, utilizando-se do hipertexto e seu potencial de formação de subjetividades.

Os principais conceitos teóricos de que lanço mão na pesquisa são os de *representação, identidade e cultura*, tomados, principalmente, de Costa (2004), Costa (2006), Hall (1997), Hall (2003), Hall (2005) Hall (2007) e Silva (2007). Além disso, também utilizo-me dos poucos trabalhos existentes voltados para a questão da hipertextualidade e da literatura, mais especificamente, da literatura infanto-juvenil. Minha pesquisa sustenta-se nas obras já mencionadas, acrescidas de autores como Roger Chartier (1999), (2001), (2002), (2007), Raquel Wandelli (2003), Pierre Lévy (1995), (1996), (1998), (1999) e outros a serem mencionados oportunamente.

Apoiando-me nas características do hipertexto, elencadas por Bellei, Kirchof, Wandelli e Lévy, entre outros, à luz do artigo sobre modos de endereçamento, de Ellsworth e tendo como lastro o plano teórico dos Estudos Culturais, analiso as

características hipertextuais encontradas nos *sites* de Ângela Lago (último acesso em jan/2008) e Sérgio Capparelli (último acesso em jan/2008) e como tais características, direta ou indiretamente endereçadas, promovem a construção de subjetividades e favorecem o deslocamento de identidades e, possivelmente, a produção de uma nova categoria de leitor.

Em grande parte da literatura recente sobre leitura, literatura e hipertextualidade⁴, há uma tendência muito forte em afirmar que, uma vez deslocada para ambientes digitais, a leitura literária adquire características não presentes – ou presentes de forma “reprimida” – no livro impresso, tais como a não-linearidade, a multi-seqüencialidade, a performatividade, a transmidialidade, a interatividade, entre outras.

Nesse contexto, a principal questão que abordo é, primeiro, em que medida tais características estão efetivamente presentes nos *sites* investigados e, em consequência disso, em que medida é possível falar na representação de uma nova categoria de leitor infantil, a saber, um *leitor infantil hipertextual*, a partir de tais categorias.

Visto que o leitor encontra-se dentro de um campo complexo, que envolve pelo menos mais duas instâncias – o autor e a própria obra – minhas análises relativas à representação do leitor também levam em conta aspectos ligados à representação que o próprio autor faz de si mesmo, bem como de sua obra, no ambiente digital por ele criado, na medida em que tais aspectos se revelam importantes para compreender, com mais profundidade, o *tipo* de leitor presumido nos *sites*.

Em relação ao autor, busco observar principalmente como veicula sua imagem enquanto autor de obras infanto-juvenis. Em poucos termos, como “vende” a si próprio, enquanto autor, para o leitor infanto-juvenil e se existe, no tocante à obra, a preocupação em utilizar o ambiente da *Internet* para divulgar os livros impressos.

⁴ Entre outros, BELLEI (2002), WANDELLI (2003), MANOVICH (apud Kirchof, 2006), etc .

A fim de me informar a respeito do estado da pesquisa, certificando-me da relevância do tema, bem como de sua originalidade, realizei uma busca no portal da Capes. Num primeiro momento, encontrei mais de dois mil trabalhos relacionados ao tema *Internet*. Posteriormente, buscando o vocábulo *hipertexto*, descobri cerca de quase quatrocentos títulos, mas em áreas muito diversas, como engenharia, ciência da computação e agronomia. Ao realizar uma busca mais detalhada, lançando mão de palavras como *língua*, *Internet* e *identidade*, deparei-me com registros de trabalhos nas áreas de Educação, Língua Portuguesa, Lingüística, Psicologia Social, Comunicação e Antropologia, os quais penso não ser necessário resumir ou relatar aqui, uma vez que, como os anteriores, não estão diretamente relacionados ao meu objeto de pesquisa.

Embora tendo proposto várias entradas na busca pelo assunto da literatura infanto-juvenil hipertextual e suas formas de representação em meio digital, com mais de cinquenta tentativas diferentes, tanto amplas quanto mais específicas, encontrei apenas dois trabalhos que apresentam certa relação com aquele que proponho realizar. Refiro-me à dissertação de mestrado de Simone Souza de Assumpção, defendida no ano de 2000, na PUC-RS, orientada pela professora Doutora Maria da Glória Bordini. Com o título *Poesia infantil em hipertexto digital*, o trabalho investiga a otimização da leitura de poemas em meio digital, com base na Teoria da Literatura e na Teoria da Leitura, pensando o hipertexto como um recurso de leitura emancipatória.

O outro trabalho, de Mara Alice Sena Felipe, defendido em 2002, na Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação do professor Evando Batista Nascimento, tem como título *Literatura e(m) computador: o leitor entre livros e bytes* e aborda o papel da literatura na atualidade, no momento em que explodem as novas tecnologias da computação e em que se estreitam as relações entre a escrita e a informática - principalmente o cruzamento entre o texto impresso e o hipertexto eletrônico. Suas bases epistemológicas são a teoria da literatura e a crítica literária.

Apesar da relevância do tema, esses estudos apresentam diferenças fundamentais em relação ao que proponho desenvolver aqui, uma vez que

trabalharei principalmente com os conceitos de *representação*, *identidade* e *hipertextualidade*, na Literatura Infanto-juvenil, sob o viés dos Estudos Culturais. Até o presente, não há qualquer trabalho nessa perspectiva teórica publicado no portal pesquisado.

Em meio a várias possibilidades de abordagem, procurei elencar autores infanto-juvenis com obras consagradas pela crítica literária, cujo trabalho, premiado ou não, goza de respeito no meio acadêmico e de prestígio junto aos leitores dessa faixa etária. Com base nesse critério, elegi os *sites* de Sérgio Capparelli e Ângela Lago.

A qualificação do projeto para a banca trouxe-me grandes contribuições: ajudada pelos professores, recortei ainda mais meu corpus de pesquisa, pensando nos prazos- bastante exíguos- e no volume de informações que seria gerado, o que talvez inviabilizasse o cumprimento dos prazos.

Estou ciente de que outros escritores poderiam ter sido contemplados em minha seleção, mas, como havia a necessidade de recorte para uma análise mais atenta, optei, então, pelos *sites* de Sérgio Capparelli, autor já respeitado no meio, <http://www.capparelli.com.br/ciberpoesia/layout>. e Lago, <http://www.angela-lago.com.br/>, por apresentarem maior riqueza de recursos hipertextuais [pelo menos em relação aos demais selecionados], sendo os que constam nessa versão final de meu trabalho.

Depois de tomada tal decisão, tendo como norteadores o texto sobre modos de endereçamento e as várias características hipertextuais, descritas de pesquisadores e teóricos oportunamente citados, procurarei colocar-me diante de cada um, a fim de descobrir tal endereçamento, bem como as pistas de hipertextualidade. Tudo isso, a fim de perceber a possibilidade de uma nova identidade de leitor, forjada a partir de tais características, no interior de uma prática social de leitura hipertextual.

O fenômeno da literatura infanto-juvenil hipertextual - assim como toda comunicação virtual - é recente e muito dinâmico. Para analisá-lo, procuro, no

presente capítulo, apresentar os caminhos traçados para a realização da pesquisa. No segundo capítulo, buscarei embasar, no campo dos Estudos Culturais, os conceitos que dão suporte a essa investigação. O terceiro capítulo será dedicado ao estudo sobre o estado da pesquisa no que diz respeito à relação entre o livro, a literatura infanto-juvenil e o hipertexto. Por fim, no quarto capítulo, serão realizadas as análises dos sites selecionados, relacionando-as aos conteúdos teóricos pesquisados.

O caráter precursor das pesquisas quanto à hipertextualidade na literatura infanto-juvenil coloca-me sob grande responsabilidade. Ciente disso, procurarei adentrar esse terreno com cuidado, uma vez que, em nenhum momento, tive ou tenho intenção de realizar estudos definitivos sobre o assunto.

Conforme já se afirmou anteriormente, a análise que pretendo realizar baseia-se no pressuposto teórico segundo o qual as identidades se constituem no interior de práticas sociais de representação. Portanto, é preciso pensar o hipertexto e a leitura em meio digital como práticas sociais que podem estar atuando na construção de novas identidades de leitores infanto-juvenis. Trata-se de um fenômeno incipiente, pois pouca é a produção cultural em literatura hipertextual. Apesar disso, por ser uma prática social inserida no universo da infância e da juventude, é um assunto relevante para o campo da Educação.

2. ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO

2.1 Definindo linhas teóricas

A pós-modernidade traz consigo um sujeito em crise de identidade, fragmentado e complexo. As mesmas transformações que modificam paisagens culturais de classe e gênero, por exemplo, atuam sobre nossas identidades pessoais, alterando a idéia que temos de nós mesmos como sujeitos individualizados.

Descontextualizada, tal reflexão certamente não teria a mesma força daquela elaborada sob a perspectiva dos Estudos Culturais: uma não-disciplina, uma não-teoria, capaz, porém, de alterar o panorama das produções intelectuais da segunda metade do século XX. Segundo a descrição de Costa (2004, p.13), são “saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano”.

Como nos relatam Hall (2005) e Costa (2004), entre outros, na tentativa de esboçar uma genealogia desses saberes, percebemos grande dificuldade em traçar qualquer linearidade em seu processo de desenvolvimento, uma vez que se sabe haver obras sobre temas de interesse aos Estudos Culturais, pelo menos, desde as décadas de 1930, quando foram realizados estudos da educação de adultos em uma perspectiva semelhante. Algum tempo depois, na Inglaterra do pós-guerra, na década de 1950, fervilhava a construção de uma Nova Esquerda e, no campo intelectual, ganhavam força as discussões sobre alta e baixa cultura, aliadas a uma nova tendência, contrária ao estabelecimento desse binômio. Nesse contexto, surgem duas obras marcantes: *The uses of literacy*, de Richard Hoggart, em 1957, e *Culture and society*, de Raymond Williams, em 1958.

Essas obras foram fundamentais para a constituição dos Estudos Culturais, pois apresentaram o resultado de uma tensão entre dois mundos (o da cultura popular e o da erudita), experimentada por estudantes de origem pobre, ao concluírem a universidade. Com a oportunidade de estudar, devido à crescente

democratização na Inglaterra, tais alunos tiveram acesso às instituições de elite da educação universitária britânica. Receberam, por assim dizer, as ferramentas da elite, mas, apesar disso, conseguiram analisar a cultura popular como integrantes dessa mesma cultura, com a propriedade de quem teve íntimo contato com seu objeto de estudo.

Já na década de 1960, mais precisamente em 1964, os mesmos Hoggart e Williams fundaram o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Grã-Bretanha. Porém, como adverte Costa,

essa localização em um espaço acadêmico não é admitida tranquilamente, uma vez que boa parte das pesquisas que deram origem às novas abordagens das questões da cultura foram gestadas em uma movimentação teórica, na qual as relações entre a academia e a cultura do povo eram, no mínimo, tensas e problemáticas. (2004, p. 21)

Stuart Hall, um dos fundadores e diretor do Centro de Estudos Culturais de Birmingham por dez anos, de 1969 a 1979, relata aspectos positivos e negativos quanto à institucionalização dos Estudos Culturais: por um lado, a conquista de um espaço na academia e, por outro, o risco de ficar subordinado ao próprio poder que procura estudar, perdendo posicionamento político crítico ou até se despolitizando.

Hall (2003), ao examinar conjunturas teóricas cruciais relativas aos Estudos Culturais, procura desconstruir a idéia de que tais estudos tenham se tornado uma prática crítica marxista. Afirma que “em nenhum momento, os Estudos Culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente” (p.203), uma vez que haveria silêncios em Marx, quanto a conceitos como cultura, ideologia e linguagem, tão caros aos Estudos Culturais.

Em seu esclarecedor artigo, Nelson, Treichler e Grossberg (2003) procuram explicar o que são os Estudos Culturais, discorrendo sobre a tentativa de se identificar um objeto próprio, bem como um método para tais estudos. Explicam tratar-se de “uma alquimia, que se aproveita dos muitos campos principais de teoria das últimas décadas, desde o marxismo e o feminismo até a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo.” (p. 9)

Os autores citados no parágrafo anterior afirmam não haver nenhuma metodologia específica a ser empregada por quem deseja fazer pesquisa em Estudos Culturais. Pelo contrário, todas podem ser aceitas, desde que alinhadas com as questões e os problemas de pesquisa levantados na área. A pesquisa em Estudos Culturais pode, isto sim, ser entendida como uma espécie de mosaico, onde diferentes métodos são empregados, desde que produzam o efeito desejado pelo pesquisador.

É justamente essa natureza, chamada por Wortmann (2005) de “polimórfica e elástica”, que marca e diferencia o campo dos Estudos Culturais, conferindo-lhe caráter interdisciplinar. Em vista disso, não é difícil perceber a importância dessa área para o campo acadêmico nas últimas décadas, pois congrega grande parte dos anseios por uma movimentação teórica contrária às concepções elitistas de cultura, permitindo estudos sérios de objetos culturais, até então não investigados na academia, principalmente aqueles ligados à cultura das mídias, tais como o próprio hipertexto.

Nessa perspectiva, os Estudos Culturais oferecem uma contribuição significativa para o reposicionamento de termos como cultura e identidade, lançando novos olhares sobre tais conceitos.

2.2 Estudos Culturais e Educação

Costa (2004), ao explicar os deslocamentos na concepção de cultura, ocorridos com o advento dos Estudos Culturais, cita Raymond Williams, o qual aborda a cultura em três categorias. Na primeira, “a cultura é tomada como um processo de aperfeiçoamento, em direção a valores universais e absolutos” (p.24). Na segunda, é vista como um conjunto da produção intelectual e criativa. A terceira, que inspirou e orientou os Estudos Culturais, vê a análise cultural como o exame de significações e de valores que uma cultura expressa.

Definir o que seja *cultura* passa a ser de fundamental importância, uma vez que é nesse espaço que as identidades são construídas e permeadas. Para Hall (1997b), não seria tanto um conjunto de *coisas*, mas de *práticas*, num constante intercâmbio de significados culturais, os quais organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e criam realidades.

Nesse sentido, os Estudos Culturais modificam e ampliam o conceito de cultura, “descolonizando-o”:

Cultura não mais entendida como o que de melhor foi ‘pensado e dito’, não mais o que seria representativo como ápice de uma civilização (...); não mais a restrição à esfera da arte, da estética e dos valores morais/criativos (antiga concepção elitista). Cultura, sim, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista como uma forma de vida (idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.) (COSTA, 2005, p.109)

Vale lembrar, aqui, que o caráter interdisciplinar dos EC se deveu, nos anos 1960, ao grande interesse do meio científico pelas questões da cultura popular e pelos seus significados nas sociedades ocidentais. Tal campo desenvolveu-se de forma diferenciada no Reino Unido, seu local de origem, em relação aos Estados Unidos e à América Latina.

De forma sintética, podemos dizer que, do Reino Unido, vieram a maior influência teórica e os estudos politicamente mais engajados, os quais procuravam focalizar as relações entre cultura e poder. Já nos Estados Unidos, a grande temática são as articulações entre cultura e mídia. Na América Latina, como nos informa Thompson (2005), focalizou-se freqüentemente a resistência ao imperialismo cultural norte-americano.

Ao observarmos, de forma atenta, percebemos que, sob essa ótica, a cultura popular sofreu deslocamentos em seus significados, principalmente na segunda metade do séc. XX:

Tem-se observado que não foi apenas o mercado de cultura popular que cresceu enormemente no período pós-guerra, mas também que, a partir dos anos 1960, os jovens passaram a se definir pelo seu gosto, especialmente em vários gêneros midiáticos, como tipos de música e estilos associados. (THOMPSON, 2005, p. 17)

O mesmo autor afirma que a expansão do mercado da cultura popular se deveu, em grande parte, aos jovens, ancorada nas telecomunicações, consideradas hoje essenciais para qualquer economia avançada. Já Nelson, citado por COSTA (2004, p. 24), afirma que “indivíduos com aversão à cultura popular jamais compreenderão corretamente o projeto dos Estudos Culturais”.

Segundo Wortmann (2005, p. 173-174), a entrada dos Estudos Culturais na Educação promoveu um deslocamento nas temáticas que vinham sendo pesquisadas, para além das práticas educativas consideradas próprias da escola, o que gerou críticas ao novo campo de estudos, por um lado, mas, por outro, abalou “muitas certezas relativas ao que vinha sendo definido e aceito como importante em educação” e permitiu “a utilização de outras questões e metodologias, as quais têm permitido a revisão dos temas e das direções mais frequentemente focalizadas nas investigações e pesquisas”.

Pode-se dizer que os laços da Educação com os Estudos Culturais são controversos, uma vez que, apesar do número de produções sobre o assunto estar aumentando, pouco se problematiza e pouco se discute sobre tal relação em encontros, painéis e congressos. Por outro lado, segundo Costa (2005), através dos EC, está sendo possível enxergar, de forma mais ampla, a educação e as fronteiras que a envolvem, re-significando o campo pedagógico, na medida em que novos temas de pesquisa são acrescentados, como cultura, identidade, políticas de representação, além de gênero, raça, etc.

No Brasil, contribuições importantes têm sido realizadas no que se refere à educação, à pedagogia e ao currículo, bem como aos dispositivos disciplinares, às discussões sobre identidade e diferença, conceitos analisados tanto a partir do contexto da escola quanto para além das suas fronteiras.

Nesse contexto, devem ser ressaltadas, em especial, as contribuições da assim chamada *pedagogia cultural*, interessada na reflexão sobre “aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.” (Steinberg & Kincheloe, 2004). Em tais espaços, dos quais hoje também faz parte o ambiente hipertextual criado pela *Internet*, somos representados e nos representamos, em discursos variados e distintos, reforçando, deslocando, construindo ou reconstruindo nossas identidades.

2.3 Representação

Todos nós, desde o nascimento, estamos imersos numa cultura, na qual só podemos nos viabilizar na medida em que partilhamos de seus significados. E fazemos isso, invariavelmente, através da linguagem. É ela, segundo Hall (1997, p.1), “o meio privilegiado através do qual damos sentido às coisas”. Isso coloca a linguagem num papel central para o significado e para a cultura, visto que ela funciona como um sistema de representação.

Para Hall (1997), a cultura é tecida e permeada pela linguagem, ou, mais especificamente, pelo discurso, que a constitui e, ao mesmo tempo, a representa. Esse processo de representação é o que distingue o elemento humano, na medida em que nós utilizamos o domínio simbólico para produzir significados. Hall afirma que o significado é produzido em diferentes lugares, em diferentes meios, no circuito da cultura, sempre que nos expressamos, fazemos uso de elementos culturais ou tecemos narrativas. É ele [o significado] que nos veicula o senso de nossa própria identidade e nos permite partilhar os mesmos códigos culturais com nossos semelhantes. Nessa medida, a produção e a comunicação de significados funcionam como linguagem, no sentido de serem sistemas de representação, podendo ser incluídas aí a fotografia, a música, dentre inúmeros outros sistemas semióticos.

Com a chamada “virada cultural”, o significado passa a ser entendido como algo construído dentro do processo de representação, atrelado às normas de funcionamento da linguagem, em, no mínimo, duas concepções distintas, quais sejam, a semiótica e a discursiva:

Há algumas similaridades, mas também importantes diferenças entre as abordagens *semiótica* e *discursiva* (...). Uma diferença importante é de que a abordagem semiótica se preocupa com o como da representação, com como a linguagem produz o significado (...) ao passo que a abordagem discursiva está mais preocupada com os efeitos e conseqüências da representação (...) a forma como as práticas de representação funcionam em situações históricas concretas, na prática real”. (HALL,1997, p. 6)

Ao defender uma postura teórica construcionista, ou seja, de que os significados são produzidos através da linguagem, sou inclinada a refutar a idéia de que as coisas carregam em si um significado *a priori* e a partilhar da concepção segundo a qual os nossos sistemas de representação constroem significados, em um processo contínuo, operando deslocamentos quanto às posições que ocupamos nos mais variados contextos sócio-culturais.

Dessa forma, representar é produzir significados através da linguagem, e nesse processo reside a relação da linguagem com a cultura, colocada aqui como um conjunto de significados partilhados. Para Hall, somos nós que estabelecemos o significado, através do sistema de representação que internalizamos:

Pertencer a uma cultura é pertencer mais ou menos ao mesmo universo conceptual e lingüístico, saber como os conceitos e idéias são traduzidos para diferentes línguas/linguagens, e como a linguagem pode ser interpretada para se referir ou servir de referência ao mundo. (Hall, 1997, p.17)

A linguagem é fundamental, uma vez que, ao narrar, produz realidades. Estas, por sua vez, ao constituírem-se em visões particulares (de grupos ou indivíduos), acabam por representar a realidade, num constante movimento metalingüístico, no qual já não é mais possível pensar de forma dissociada cultura e linguagem.

Para os Estudos Culturais, a linguagem é estudada como uma prática histórica, profundamente envolvida na produção de significados, criando o que Giroux (1995) chama de força formativa e não apenas expressiva. A linguagem pode funcionar para incluir ou excluir certos significados, produzindo novas identidades, na medida em que favoreçam práticas diferenciadas de contato com diversos textos:

Como um discurso de possibilidade, a linguagem deve ser compreendida tanto como uma política da representação quanto uma prática social através da qual identidades são reconfiguradas, lutas são produzidas e esperanças mobilizadas. (GIROUX, 1995, p.96)

Na visão moderna - termo tomado aqui em contraponto a pós-moderno - as culturas nacionais parecem funcionar como as principais manifestações das identidades culturais. Somos capazes de dizer que somos brasileiros, por exemplo, como se isso estivesse impregnado em nossos genes. No entanto, Hall (2005, p. 48) nos adverte que “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*”, constituindo, assim, um sistema de representação cultural, o qual é muito importante para entendermos o ser humano e sua relação com a indústria e com o consumo:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade. (HALL, 2005, p.50)

Todos esses fenômenos vêm gerando um alargamento das identidades, bem como a formação de identidades que vão além das fronteiras nacionais, como podemos perceber pela própria biografia de Stuart Hall, que se coloca como um intelectual diaspórico, afirmando que “as culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia.” (HALL, 2005, p.8)

2.4 Identidade

A perspectiva dos Estudos Culturais procura, de diferentes modos, traçar contornos de identidades sem, no entanto, renunciar a seu questionamento e a sua problematização. Reconhecendo a riqueza conceitual e heurística que assume o campo das identidades, a teorização social contemporânea em geral - e os Estudos Culturais em particular - identificam, a partir daí, o fio inicial de um emaranhado novo de categorias, conceitos e subjetividades.

Para compreender o que faz da identidade um conceito tão central, precisamos considerar as preocupações contemporâneas ligadas a questões de identidade em níveis globais e locais. No âmbito global, por exemplo, existem preocupações com as identidades nacionais e com as identidades étnicas; em um contexto mais local, existem preocupações com a identidade pessoal, como, por exemplo, com as relações pessoais e com a política sexual.

Segundo Hall (2005), o próprio conceito acaba sendo problematizado e questionado pelo imediatismo e pela intensidade das confrontações culturais globais, parecendo não haver espaço para um sentimento de identidade coerente e integral em tempos de globalização. O que se vê é um “alargamento do campo das identidades e uma proliferação de novas posições-de-identidade” (p.84), juntamente com um fortalecimento das identidades locais.

A globalização teria, então, como um dos seus efeitos, contestar e deslocar identidades, pluralizando-as, tornando-as menos fixas:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas-desalojadas- de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem flutuar livremente.(HALL, 2005, p. 75)

No discurso consumista global, as diferenças e distinções culturais que demarcavam identidades transformaram-se em homogeneização cultural. Portanto, é da tensão entre o global e o local que provém a transformação dessas identidades.

A tão propalada crise de identidade, que descentra o sujeito de seu lugar no mundo sociocultural e também de si mesmo, característica da pós-modernidade, precisa ser vista como parte de um movimento mais amplo de mudança, que “está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2005, p.7).

O mesmo autor chama a essa perda de sentido de si próprio, a esse deslocamento e fragmentação da identidade de *descentração do sujeito*. Esta, por sua vez, coloca-se como uma característica marcante do mundo pós-moderno, contra qualquer concepção essencialista ou permanente de identidade.

Fazendo um retrospecto histórico, na tentativa de traçar os caminhos do que seria hoje esse novo sujeito, Hall retoma três principais concepções de identidade. Primeiramente, no Iluminismo, o indivíduo era aquele ser centrado, baseado num núcleo interior que crescia e se desenvolvia com a pessoa, dotado de razão e consciência. No que diz respeito ao sujeito sociológico, percebe-se que esse núcleo interno tinha uma autonomia apenas relativa, uma vez que era formado na relação com aqueles que lhe eram caros, de um lado, e mediado pela cultura, de outro. No dizer de Hall (2005, p. 12), “a identidade sutura o sujeito à estrutura”. Por fim, o sujeito pós-moderno seria caracterizado por uma identidade móvel, cambiante, transformada permanentemente pelos sistemas culturais nos quais se insere.

Esse sujeito unificado e estável da modernidade está agora fragmentado, em processo, se re-significando, sem certezas, tal qual as estruturas sociais que o explicavam e sustentavam. A identidade torna-se “uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall 2005, p.13). Ou seja, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se tornam mais complexos e se multiplicam, podemos perceber que assumimos inúmeras identidades possíveis, com as quais convivemos, ao menos temporariamente.

Para Hall (1997), nossas identidades não se constituem, unicamente, por aquilo que dizemos ou pensamos que somos, mas pelos diversos discursos sobre

nós que, além de nos representar, nos desafiam a ser e agir da forma como dizem que somos e agimos. As identidades, vistas a partir dessa perspectiva, resultariam de diferentes identificações ou posturas que adotamos em nossas variadas práticas sociais, acrescidas de circunstâncias, sentimentos e histórias.

Portanto, a identidade é algo formado ao longo do tempo, aprendido, jamais inato. Permanece incompleta, em andamento, em constante processo de formação. Ao longo da vida, seguimos buscando identidades ou partes, porque temos essa fantasia do “eu inteiro”. Mas assumimos, em momentos diversos, diferentes identidades que vão nos constituindo e nos transformando.

Tomaz Tadeu da Silva (2007, p. 76) afirma que a noção de identidade está atrelada à noção de diferença e que ambas são criações da cultura:

a identidade e a diferença são mutuamente determinadas e têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Identidade e diferença são interdependentes e fabricadas no contexto das relações que estabelecemos. Além disso, são sempre negociadas. Dessa forma, aquilo que somos adquire sentido, visibilidade, expressão, quando confrontado com o que são- ou não são – os outros.

Assim, unir identidade e diferença talvez nos ajude a entender melhor a primeira: conseguimos perceber a diferença como algo construído, pois sabemos, por exemplo, que um preconceito é uma noção aprendida. Dessa forma, entendemos que nossa identidade também o é, que nos preenchemos de significado através das relações que tecemos em nosso cotidiano, através do olhar do outro e da maneira como somos ditos e nos dizemos em nossos discursos.

Woodward (2007), ao trabalhar com as idéias de identidade e diferença, afirma que a representação “inclui práticas de significação e sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito” (p.17).

Identidade e diferença, portanto, apresentam uma relação de interdependência, uma vez que só fazem sentido se tomadas em conjunto e percebidas como fabricações de relações culturais e sociais, criadas como resultado de atos de linguagem. Estes, por sua vez, só adquirem sentido se olhados fora de seu valor absoluto, nunca individualizados, mas numa cadeia de diferenciação lingüística.

Tais significados atribuem sentido às nossas experiências e àquilo que nós somos. Em suma, podemos afirmar que os discursos e os sistemas de representação “constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (Woodward, 2007, p. 17).

Segundo Woodward (2007), para a compreensão da noção de identidade, assume relevância a definição de quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário. A autora reitera, igualmente, que a identidade é relacional, assim como a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativa a outras identidades. A identidade está, também, vinculada a condições sociais e materiais, ou seja, determinados grupos podem ser simbolicamente marcados como inimigos e, por esse motivo, excluídos.

A análise da autora tende, assim, a enfatizar que existem diversas combinações articuladas no processo constitutivo da identidade, o que também é compartilhado por Hall (2005): embora parcialmente, essa articulação permite, à identidade permanecer aberta e atuar de forma relacional.

Por mais desconcertante que pareça, não podemos esquecer que o mesmo processo que desestabiliza o que era estável no passado, abre possibilidades de novos arranjos e a criação de novos sujeitos no futuro, tais como o ciberleitor, produzido pela cultura digital e reforçado pelas práticas sociais hipertextuais e multimidiáticas.

3 HIPERTEXTO

Desde o surgimento do computador, na década de 80, verifica-se uma constante migração do texto impresso para o hipertexto⁵, gerando-se um novo tipo de espaço, o ciberespaço. Esse termo [ciberespaço] é definido por Pierre Lévy como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. (LÉVY, 1999, p. 17).

Conforme Mato & Martín-Barbero, a incorporação de novas tecnologias “sempre produz conseqüências que movimentam e reorganizam as maneiras de viver” (apud KIRCHOF e BONIN, 2007,p.2). Por isso, é preciso pensá-las não como uma fonte de inovação pela inovação, mas em seu potencial de transformação social.

O livro impresso, devido à sua tradição, vai além de um objeto de consumo, constituindo-se em uma instituição, tanto mágica quanto sagrada, “culturalmente transformado em fetiche”. (Bellei, 2002, p.10) É uma entidade que constitui valores econômicos e identidades grupais, à qual, na era pós-Gutenberg, coube a tarefa de armazenar e fazer circular praticamente todo conhecimento relevante.

Assim, é fácil entender que qualquer possível ameaça ao texto impresso se reflita também como uma ameaça a um conjunto de estruturas socioeconômicas e a identidades grupais e individuais, pois afeta o sujeito que o lê e tece subjetividades:

Como instituição, o livro cria um espaço público, estabelece hierarquias e constitui identidades nos grupos e nos indivíduos que dela participam (...) em certa medida, define subjetividades e o que elas significam na sociedade humana. O homem que lê não é o mesmo que o homem que não lê. (Bellei, 2002, p.13).

⁵ O termo hipertexto será, ainda neste capítulo, oportunamente definido.

O mesmo autor diz que há a considerar, ainda, a dimensão do livro como tecnologia⁶ que, ao ser usada, também se torna um instrumento que usa e condiciona seus usuários. Isto quer dizer que, ao usarmos o livro como suporte de leitura, também somos moldados e usados por ele. Bellei parte da idéia de que toda tecnologia não é só um instrumento *de uso*, mas um instrumento *que usa* e condiciona seu usuário. Neste caso, o livro afeta o sujeito que o lê, assim como [no exemplo do próprio autor] uma cadeira, usada por nós excessivamente, nos torna sedentários.

Benjamin (1996), em seu artigo sobre a reprodutibilidade das obras de arte, também aponta para o caráter transformador dos novos meios, capazes de modificar os corpos, as consciências e as ações humanas e não apenas servir como novos meios de expressão.

Ao abordar tais mudanças, alguns teóricos, estudados por Saraiva (2006), fazem referência a um suposto “impacto” das novas tecnologias sobre a cultura, especialmente Lévy (1999) e Sterne (1999). Tais autores problematizam o conceito de “impacto” e contestam a grande autonomia atribuída aos aparatos tecnológicos. Para eles, seria um equívoco pensar tecnologias de informação e comunicação, como a *Internet*, por exemplo, desarticuladas das mudanças sociais, tendo em vista que “as tecnologias são desenvolvidas a partir de necessidades engendradas pela cultura” (apud SARAIVA, 2006, p.123).

Considerando que tais tecnologias são integradas e não exteriores à cultura, a autora salienta que devemos vê-las como artefatos culturais. Isso implica dizer que,

quando são dispostas para uso público, a sociedade delas se apropria, retomando-as e modificando suas finalidades e usos. Dizer que existem condições que tornam possível a criação de uma dada tecnologia não significa que se possam fixar seus usos ou determinar como se dará seu posterior desenvolvimento (SARAIVA, 2006, p.123).

⁶ O termo tecnologia foi tomado como “uma certa forma de fazer as coisas utilizando um certo instrumental” (Bellei, 2002, p. 15).

Por esses e outros motivos, ao longo dos tempos, mas principalmente nessa época do advento de novas tecnologias, qualquer alteração ou modificação nas formas de arquivar o conhecimento polariza os meios acadêmicos em torno de duas concepções antagônicas: ora vista como ameaça, ora como inovação benéfica, repleta de esperanças relativas à ampliação e à democratização do conhecimento.

No que diz respeito especificamente ao surgimento do texto eletrônico, essa polarização logo se fez perceber. Como uma espécie de saudosismo ou defesa do texto impresso, Birkert (apud BELLEI, 2002, p.22) se coloca contrário à leitura em ambientes hipertextuais por acreditar que tal prática não seria capaz de proporcionar o mesmo tipo de experiência cognitiva oferecida pelo livro impresso. Segundo o autor, haveria “um tempo livresco, humano e profundo, de meditação e reflexão, radicalmente diverso do eterno presente e da simultaneidade do texto virtual”.

Conforme Birkert, na leitura impressa, o indivíduo pode se constituir como um sujeito pensante, o qual emerge num estado de espírito em que se percebe e se constitui como tal. Assim, o autor defende uma posição um pouco pessimista, encontrando, parece-nos, mais perdas do que ganhos nessa pós-modernidade eletrônica.

Outras ponderações vêm sendo feitas nesse sentido. Alguns autores têm firmado que o ciberespaço está harmonizado com a “sociedade do conhecimento” e que, portanto, precisa ser visto no seu comprometimento com o modo de produção do capitalismo globalizado. Em seu artigo, Saldanha (2006) afirma que “é preciso examinar as práticas de leitura no ciberespaço, tanto nas suas possibilidades quanto nos seus riscos e desafios à formação do sujeito”(p.2). O autor pretende evitar julgamentos precipitados, que levem a pensar no hipertexto como algo com valor pedagógico ilimitado.

Na mesma linha, Rosemberg (apud SALDANHA, 2006) afirma que os hipertextos são compostos de rotinas, com regras sutis e operando sempre de forma regular. Mesmo as possibilidades de escolha estariam estabelecidas previamente num plano superficial do eterno presente do ciberespaço. Türke(2006),

também citado por Saldanha (2006, p. 5), adverte que as práticas do hipertexto reduzem a liberdade de escolha ao que é previsto, na medida em que “nenhum caminho conduz para fora”.

Bolter (1992), outro autor convocado por Saldanha (2006), afirma que a pretensa liberdade do leitor é uma outra forma de aprisionamento, em redes, confinando-o à dependência do sistema operacional do computador e do programa por ele utilizado. Os próprios *links*, responsáveis por uma navegação hipertextual, alteram a maneira pela qual um texto vai ser lido, pois são definidos por um conjunto fixo de relações dadas ao leitor. (BURBULES apud SALDANHA, 2006).

Apesar das críticas trazidas por Saldanha, o autor vê semelhanças entre os campos discursivos do hipertexto e os da teoria literária, principalmente no que se refere ao pós-estruturalismo, sem deixar, no entanto, de fazer ressalvas quanto ao fato de que as características hipertextuais alardeadas por seus entusiastas já estavam presentes no texto impresso.

O conflito de opiniões no que diz respeito ao hipertexto parece-nos pertinente, uma vez que é dessa tensão que uma reflexão crítica pode se alimentar e abastecer. De um lado, os teóricos mais “pessimistas”, ou não-entusiastas quanto ao hipertexto, baseiam a maior parte de suas críticas no argumento de que as características hipertextuais não seriam uma prerrogativa exclusiva dessa nova tecnologia, pois já podiam ser vistas e vivenciadas pelos leitores desde muito tempo atrás.

Por outro lado, defensores entusiasmados afirmam que essa não-exclusividade em nada diminui o caráter revolucionário do hipertexto. Segundo esse raciocínio, apesar de haver hipertextualidade, em sentido amplo, já no texto impresso, o que torna o hipertexto em meio exclusivamente eletrônico uma prática cultural inovadora e revolucionária [apenas para manter os adjetivos usados por Bellei, Chartier, Lévy, Santaella e outros] é a capacidade que as tecnologias em rede têm de potencializar as características hipertextuais do texto impresso e de

amplificá-las, superando-as e chegando ao que autores como Wirth e Simanowski (apud Kirchof 2007) chamam de transmedialidade.⁷

Coover (apud BELLEI, 2002, p.25), um romancista interessado em obras de ficção mais independentes quanto à linearidade, entende que tanto a nova subjetividade pós-moderna, quanto o novo leitor de livros virtuais, são diferentes em relação aos do passado, mas não necessariamente piores. Isso porque Coover vê o texto impresso bastante limitado pela linearidade e “repressivo em relação às tendências expansivas e disseminadoras do pensamento”, denominando essa força controladora de “tirania da linha”.

Chartier (1999), de certo modo, alinha-se com o grupo que vê, no texto eletrônico, um sentido formador, o qual oportuniza fronteiras menos visíveis. O autor fala em uma “revolução nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler.”

Lévy (1996), também um otimista em relação às possibilidades do ciberespaço, ao observar as formas de interação do leitor com o texto eletrônico, faz uma distinção entre hipertexto exploratório e hipertexto construtivo. No primeiro, o navegador se emaranha na conectividade das redes, tendo mais chances de se perder nas possibilidades pré-programadas. Já no hipertexto construtivo, o leitor coloca-se como um co-criador, participando da criação coletiva do texto, em igualdade de condições.

Para Bellei (2002, p. 73), o grande diferencial do hipertexto é que, diante de uma página que também poderia ser lida como a de um livro impresso, o leitor tem a opção de ler cada unidade de significado conectando-a a um grande número de outras unidades de sentido, dando forma a esse mosaico.

Tantas opiniões e posturas teóricas, umas entusiastas e outras bastante céticas em relação ao poder transformador do hipertexto e da cibercultura, servem-nos com um termômetro da penetração e da consolidação dessas práticas culturais

⁷ Será explicada no item a seguir, onde são abordadas as características do hipertexto.

em nosso cotidiano, a ponto de gerarem questionamentos e inquietudes quando ao futuro do livro, tal qual o conhecíamos até então. Essa posição “apocalíptica” tem se polarizado em torno de duas questões principais: o fim do livro ou sua redefinição como suporte de leitura.

Muito se falou, desde a década de 1970, sobre o fim do livro impresso, em função do advento do computador, mas esse parece ser um prenúncio que, ao menos a curto prazo, provavelmente não se tornará realidade. Historicamente, quando foram inventadas a tipografia e a imprensa, suportes anteriormente existentes – como a escrita a mão – não deixaram de existir. De forma semelhante, provavelmente a leitura em suporte digital não suplantará a leitura em texto impresso. Segundo Chartier (2002), deverá ocorrer uma redistribuição dos papéis na ‘economia da escrita’, a concorrência [ou a complementaridade] entre diversos suportes dos discursos e uma nova relação, física, intelectual e estética com o mundo dos textos, que pode abrir caminho para mudanças significativas.

O computador tornará alguns livros obsoletos, como os de consulta, por exemplo, mas outros continuarão a ser utilizados. Bellei (2002) lembra que tal fenômeno já ocorreu em tempos anteriores, com outras tecnologias:

a fotografia alterou o sentido da pintura, mas não a substituiu; a televisão ocupou certos espaços do cinema, mas não todos; o correio eletrônico criou uma nova forma de comunicação, mas as agências de correios e telégrafos continuam operando (p. 40).

Chartier (2002) vê a originalidade das revoluções da cultura escrita atual no fato de estarem se desenrolando simultaneamente. Trata-se de “uma revolução da técnica de produção dos textos, do suporte do escrito e das práticas de leitura” (p. 113). Tais modificações substituíram a proximidade física do livro impresso, redefinindo a materialidade das obras e transformando a percepção e o manejo dos textos em uma nova relação, totalmente original.

Nesse contexto, pode ser interessante resgatar duas revoluções anteriores no que diz respeito à história da escrita: a invenção do códex e a da imprensa,

tendo presente que o suporte atua como um dos fatores de influência na construção e no deslocamento quanto à identidade do leitor.

3.1 Um breve histórico do texto impresso

Nessa história marcada por rupturas e continuidades, a oralidade, o manuscrito, o impresso estão muito mais articulados do que pode parecer. Mais do que formas de inscrição e transmissão dos textos, são elos articulados que estruturam a cultura escrita e aos quais muito se faz referência antes de procurar compreender a “civilização da tela”.

Segundo Kirchof (2007), a categoria do *leitor* é uma construção histórica, determinada, em grande parte, pelo uso que se faz dos artefatos que permitem o ato físico da leitura: inicialmente, o pergaminho, entre vários outros, e, mais recentemente, o livro.

A fim de ilustrar o aspecto histórico da leitura, vale apresentar alguns relatos de Abreu (2007). A autora nos narra concepções bizarras de leitura, como por exemplo, a do médico suíço Tissot, que afirmava ser a mesma responsável por doenças no estômago, olhos, esôfago, cérebro e nervos, recomendando-a com moderação.

Acreditava-se, também, que a leitura tinha efeitos maléficos para as mulheres, segundo Payno, escritor mexicano do séc. XIX, citado por Abreu (2007). Ele afirmava que, para uma mulher, entre ler romances ou novelas, o melhor seria ler *novenas*. Isso num contexto de colonização, em que as metrópoles tinham preocupação em proibir leituras e dificultar o acesso ao livro.

São bastante diversas as práticas de leitura ao longo da história: ler em voz alta ou em silêncio, individualmente ou em grupo, com espaços entre as palavras ou aglutinando-as. Viegas (2004) nos lembra que a leitura silenciosa, importante para que o leitor interiorize significados, só foi possível devido à criação do livro como códice, pois os manuscritos medievais eram lidos habitualmente em voz alta.

O livro, enquanto veículo de conhecimento, alterou, por isso, não só a forma da leitura, como também a relação do indivíduo com o conhecimento. É óbvio que a leitura feita através do pergaminho ou quando das enormes encadernações do século XVIII era muito diferente da leitura que hoje é possível através das edições de bolso.

As conseqüentes transformações ocorridas com a passagem do rolo para o códice foram, na opinião de Chartier (2002), as mais importantes, porque transformaram os hábitos de leitura e nos forneceram o livro tal como o conhecemos hoje.

Depois de Gutenberg, as conformações de leitura não mudaram muito, pois a idéia de um livro com páginas, numeração, índice e capa surgiu como a primeira fase de um ciclo, deixando o leitor livre para escrever ao mesmo tempo em que lê, o que era impossível quando se segurava o rolo com as duas mãos.

Segundo Chartier (1999), a imprensa representou uma grande revolução, pois concedeu, à palavra escrita, uma autoridade que nunca havia experimentado até então. Anteriormente, os textos eram copiados pelos monges, num processo moroso e nem sempre fidedigno aos escritos originais, posto que estavam sujeitos a alterações feitas à revelia pelos copistas.

A imprensa proporcionou a reprodução em grande escala, baixando os custos e, de certo modo, democratizando [em relação ao período anterior] o acesso ao livro. A partir daí, foi necessária a presença do editor, responsável pela regulação da mediação entre autor e leitor. Ainda hoje [e de forma bem mais complexa e organizada], segundo Bellei (2002, p. 13), o livro como instituição envolve “todo um circuito de produção e consumo, com autores, editores, leitores, críticos, comunidades interpretativas institucionalizadas”.

Contudo, com o aparecimento da reprodução eletrônica, tanto a função do editor como a questão dos direitos autorais foram ameaçadas. A relação hierárquica anteriormente posta, na qual autor, editor e leitor eram desta forma

colocados por ordem de importância, foi muitas vezes substituída pela relação direta autor / leitor.

Atualmente, devido à facilidade de acesso e de impressão de um texto através das impressoras domésticas, torna-se impossível controlar as reproduções, influenciando novamente as relações de autoria, direitos autorais, comercialização etc. Esse problema tem sido discutido no sentido de evitar que os autores e as editoras possam vir a ter ainda mais prejuízos do que quando da reprodução mecânica. Porém, diante da complexidade da situação, esse impasse parece longe de ser resolvido.

Essa história de longa duração da cultura escrita provém da “sedimentação” de três inovações identificadas pelo autor como fundamentais: a primeira, entre os séculos II e IV, refere-se à difusão de um novo tipo de livro, composto de folhas e páginas reunidas dentro de uma mesma encadernação (denominada códex) e que substituiu os rolos de pergaminho da Antigüidade Clássica; a segunda, entre os séculos XIV e XV, refere-se ao aparecimento do “livro unitário”, que era a presença de obras compostas em língua vulgar por um único autor, dentro de um mesmo livro manuscrito, até então, prerrogativa exclusiva das autoridades canônicas; e a terceira, no século XV, refere-se à invenção da imprensa, que continua sendo, até agora, a técnica mais utilizada para a reprodução do escrito e a produção de livros.

No séc. IV d.C, segundo Chartier (2002), a forma de códice se impôs definitivamente. Com isso, gestos antes impossíveis viraram cenas cotidianas, tais como escrever e ler concomitantemente, folhear uma obra, buscar uma página específica, ler índices, inaugurando-se, assim, uma nova relação entre a obra e o suporte de sua transmissão.

Hauser (apud KIRCHOF, 2007) afirma que, no final do século XVII e início do século XVIII, pela primeira vez na história ocidental, o livro literário se torna mais popular do que livros religiosos ou edificantes. A partir de então, seu fácil acesso a um público cada vez mais popularizado e menos erudito fez com que surgisse uma nova categoria social: o grande público leitor.

Ainda no século XVIII, com a popularização da literatura e sua crescente adaptação a esse público pouco iniciado, desenvolveu-se aquilo que Hauser denominou de “um novo antagonismo, uma tensão entre a literatura da elite culta e a do público leitor em geral”. Segundo Kirchof (2007), é possível afirmar que o século XVIII presencia a polarização entre duas novas categorias de leitor: o erudito, de um lado, e o leitor comum, de outro.

É importante entender a categoria dos “leitores” como membros de diferentes “comunidades interpretativas” que partilham as mesmas habilidades, códigos, hábitos e práticas. Historicamente, tais grupos estão sujeitos a diferentes efeitos sociais, produzidos pelos textos, devido a suas diferentes formas de publicação e de transmissão. A encarnação do texto em uma materialidade específica influencia as compreensões e usos de seus diferentes públicos.

Chartier (1999) destaca que,

no século XVIII, a teoria do direito natural e a estética da originalidade fundamentam a propriedade literária. Uma vez que se justifica, para cada uma, a posse dos frutos do seu trabalho, o autor é reconhecido como detentor de uma propriedade imprescritível sobre as obras que exprimem seu próprio gênio. Esta não desaparece com a cessão do manuscrito àqueles que são seus editores. Não é, portanto, de espantar que sejam estes últimos os que tenham moldado a figura do autor-proprietário (p.49).

Chartier (2002) identifica, nesse processo histórico de múltiplas encarnações do livro, não obstante as rupturas mencionadas, uma certa continuidade entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso. Nessa mesma linha de reflexão, o autor salienta que “devemos ser bastante lúcidos para não tomarmos o virtual por um real já presente” (p.113), uma vez que esse tipo de leitura não traduz a realidade de todos os leitores.

Sem perder de vista a perspectiva histórica, o autor afirma que

o mais provável para as próximas décadas é a coexistência, que não será forçosamente pacífica, entre as duas formas do livro e os três modos de inscrição e de comunicação dos textos: a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica. (Chartier, 2002, p. 107)

Portanto, a biblioteca do futuro provavelmente se constituirá em um espaço no qual serão mantidos o conhecimento e a convivência da cultura escrita nas formas que foram e são ainda hoje majoritariamente as suas, segundo Chartier (1999).

Mas, afinal, como se configuram essas diferenças do hipertexto em relação ao texto impresso?

3.2 Características do hipertexto

Segundo Chartier (2002), o mundo eletrônico provoca uma ruptura tríplice na ordem dos discursos: propõe uma nova técnica de difusão da escrita, incita uma nova relação com os textos e lhes impõe uma nova forma de inscrição. Ou seja, mudam a modalidade técnica de produzir escrita, de perceber as entidades textuais e de estruturar o suporte da escrita e da leitura.

Para entendermos um pouco mais tais mudanças, devemos levar em conta que, ao migrar para o computador, o livro pode ser afetado basicamente de duas formas. No primeiro caso, simplesmente transferem-se os conteúdos do códice para a tela, num processo de simples reprodução; no segundo caso, o texto passa a adquirir as características típicas do ambiente digital – que serão abordadas adiante – transformando-se em um *hipertexto*, em sentido restrito.

Lévy (1995, p. 33) define o hipertexto da seguinte forma:

É um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, imagens, gráficos ou parte de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

Como exemplo bastante típico do primeiro tipo de interação entre suportes, pode-se citar o pioneiro *Projeto Gutenberg*, de Michael Hart, da Universidade de

Illinois, já na década de 1970. Nesse projeto, Hart procurou criar um acervo digitalizado de títulos previamente escolhidos, a serem acessados gratuitamente por qualquer um que tivesse um computador equipado com um modem e uma linha telefônica.

Porém, logo se percebeu que a simples migração direta do suporte impresso para o suporte eletrônico é uma prática bastante reducionista, uma vez que desconsidera e negligencia todas as possibilidades semióticas específicas do meio eletrônico. Conseqüentemente, não tardaram a surgir experimentos os mais variados, em diversas áreas, explorando as especificidades da linguagem hipertextual, os quais não serão detalhados aqui.

O hipertexto pode ser colocado como um exemplo dos usos atribuídos às novas tecnologias pela sociedade. Para alguns autores, como Bolter e Coover (apud de Bem & Kirchof, 2006), ele se apresenta como o formato de escrita dos novos tempos, traduzindo eficazmente a idéia de pós-modernidade: é um texto mais flexível, sem limites muito rígidos, com apagamentos da noção de autoria e uma enorme abertura para a criação coletiva. Nele, as possibilidades de re-criação da escrita são imensas, inclusive, a própria noção de livro é posta em questão, o que lhe confere um caráter revolucionário, de acordo com Chartier (2002).

Ted Nelson, precursor do uso do termo, definiu o hipertexto, no início da década de 1970, como “uma forma de escrita não-sequencial – um texto que se espalha em ramificações e permite ao leitor escolher caminhos [e que deve ser] preferencialmente lido em uma tela interativa”. (apud BELLEI, 2002, p.43)

Tal acepção, para Bellei, parece problemática, uma vez que define o hipertexto com base em preconceitos a respeito do texto impresso. Por exemplo, apesar da tendência multilinear do hipertexto, o texto impresso também pode ser lido alterando-se a ordem das páginas, indo direto para o final e subvertendo a ordem dada pelo autor, assim como o hipertexto pode ser lido de forma linear. Isso mostra que nunca se deve esquecer que o hipertexto é também um texto e, como tal, apresenta propriedades que já se encontravam presentes em um texto impresso, desde tempos remotos.

Umberto Eco (apud Kirchof, 2006) chamou a atenção para o fato de que o uso que algumas pessoas fazem da bíblia também pode ser considerado uma experiência hipertextual, na medida em que não seguem um roteiro linear.

Wandelli (2003), ao caracterizar o hipertexto, igualmente inicia fazendo a constatação de que o procedimento hipertextual, “marcado por características como a escrita em teia, a conexão, a quebra de linearidade, a variedade de recursos gráficos” (p. 24), não surgiu no computador. Não se trata, aqui, de auferir a primazia de tais características ao hipertexto, mas de enfatizá-las, redimensionando sua imensa potencialidade, quando em contato com esse novo suporte eletrônico. Em vista disso, o que parece ser de maior bom senso é a relativização, admitindo-se que há no hipertexto, tanto rupturas, quanto continuidade em relação ao texto impresso.

Viegas (2004) afirma que o hipertexto possui um caráter mutante e permite ao leitor, “liberado de leis rígidas, movimentar-se em busca de possibilidades plausíveis, adaptáveis a seus desejos, necessidades ou percepções” (p. 106). Mais do que causar mudanças, essa nova tecnologia parece ser um sintoma, como produto e potência das transformações sociais, servindo à permanente “movimentação dos homens e das coisas, à desterritorialização característica da contemporaneidade” (p. 106).

Wandelli (2003) faz uma retomada teórica bastante ampla a partir do que chama de “rupturas epistemológicas”, as quais teriam dado suporte para uma nova maneira de ver e pensar a literatura e a autoria textual, preparando terreno para a elaboração da idéia de hipertexto:

1) a teoria da intertextualidade, dando conta da tessitura de significações em um texto e da co-presença de uma obra em outra; 2) descentralização do sujeito escritor ou a fragmentação do autor-criador em diversas vozes e funções; 3) a idéia do texto como produtividade, que se desprende da disposição estática nas páginas; e 4) as teorias da recepção, mostrando que o sentido de uma obra não pode ser estabelecido fora da interação com o leitor (...) (p. 30).

A mesma autora inspira-se no pensamento de Deleuze e Guattari, especialmente na imagem do rizoma, como um paradigma teórico para uma reflexão sobre o hipertexto. A autora explica que a imagem do processo de germinação das ervas daninhas, descentrado e desvinculado de uma raiz-mãe, reúne alguns princípios próprios do hipertexto, na medida em que se opõe à arquitetura vertical e hierárquica de uma árvore, cujos galhos se subordinam a uma raiz central: “rizoma é um crescimento orgânico caótico, interceptado e ramificado pelo meio, de forma que todos os extremos, funcionando como pontos de entrada, mantêm entre si uma comunicação em rede.” (p. 31)

No hipertexto, a hipertextualidade seria uma potência, podendo ou não ser ativada, de acordo com os recursos encontrados para tal. Esses recursos, que estariam sempre atuando de forma articulada, são atualmente estudados por vários teóricos, que podem ser encontrados nos trabalhos de Wandelli(2003), Bellei (2002), Kirchof (2006), entre outros. Nesse contexto, alguns dos principais traços destacados são a interconectividade, a multilinearidade, o multicentramento (ou descentramento), a multimedialidade e a performatividade, explicadas a seguir.

Segundo Bellei (2002), o princípio estrutural do hipertexto é a **interconectividade**, ou seja, a íntima vinculação entre os blocos de significados, que permite ao leitor escolher possibilidades não lineares de leitura. Seja com textos de algumas linhas ou grandes volumes de informação, “tudo pode, teoricamente, relacionar-se com tudo, em um volumoso banco de dados” (p. 46).

Por este princípio, qualquer ponto deve ser conectado a outro, de forma que o sentido não seja determinado por um centro regulador. Alguns autores, segundo Wandelli (op. cit.), defendem a igualdade entre os nós, mas as teorias do hipertexto tendem a acreditar em centros provisórios, estabelecidos na integração leitor/obra.

Devido à possibilidade de que todos os blocos de significado relacionem-se com os demais, a estrutura do hipertexto tende para o **multicentramento**: um texto pode não permanecer como central por muito tempo, pois um salto para outro texto coloca nesse segundo uma centralidade transitória, e assim a cada deslocamento ou salto efetuado ao gosto e à escolha do leitor.

Segundo Bellei (2002), “a estrutura hipertextual encoraja a navegação errática, na qual o leitor pode facilmente perder o rumo e esquecer-se das origens da leitura” (p. 46). Esse tipo de navegação é muito comum na *Internet*, a qual se configura como um grande labirinto de hipertextos e múltiplas possibilidades de conexão, onde não há uma hierarquia rígida quanto à centralidade do corpo do texto, ou seja, prevalece o multacentramento.

Uma das características que já havia no texto impresso de forma reprimida e que aparece como uma forte tendência no hipertexto é a **multilinearidade**. Isso significa o não-seguimento da rota [prevista pelo autor], que normalmente propõe, no livro impresso, uma leitura que inicie na primeira e termine na última página:

Quando o leitor clica em um *hyperlink*, estabelece uma interface com outro texto, o que confere, à sua leitura, um caráter multilinear. É possível ler (...) vários sítios, abertos a partir de diferentes *links*. (KIRCHOF, 2007, p. 4)

No caso da multilinearidade, o leitor escolhe seus próprios caminhos, buscando, em seu universo de significados, aquele que vai continuar a tecer o texto:

O que caracteriza estruturalmente o hipertexto não é a sequência linear de blocos de significado (...), mas a possibilidade de leituras multilineares (...) tornadas possíveis pelas linguagens de programação SGML (Standard Generalized Markup Language). Essas permitem que um significado qualquer em um texto escrito no computador seja “marcado” de tal forma que, cada vez que a marca é ativada (normalmente pelo *mouse*), ocorra um salto imediato daquele significado para qualquer outro significado ou blocos de significados do conjunto de dados disponíveis (...) (BELLEI, 2002, p. 45-6)

Para Wandelli (2003), os recursos paratextuais e a possibilidade de múltiplos *links* fazem com que o leitor se sinta instigado a se mover de um intertítulo a outro de forma não-sequencial. Desse modo, à medida que passa a euforia pelo novo, o leitor percebe que o hipertexto não é só um aparato tecnológico, mas um [novo] processo de escrita que se descortina e do qual se sente apto a participar.

Portela (2006), ao abordar a **interatividade** no contexto digital, afirma que há duas formas a considerar: “num sentido técnico, o computador é interativo porque responde em tempo real às solicitações feitas pelo usuário e, num sentido semiótico,

essa interatividade se manifesta uma vez que suas propriedades materiais não ficam completas sem a intervenção do leitor”.(p. 32)

As redes e sua multilinearidade suscitam a participação do leitor na estrutura da trama, exigindo dele certa responsabilidade para escolher caminhos e perceber unidades de significado organizadas reticularmente, num constante processo de conexão :

O que caracteriza essa nova forma de textualidade é o que se poderia chamar de paradigma da rede mais ou menos aberta, em contraste com o paradigma da linha. Em uma rede, um ponto liga-se a outro, não em termos da horizontalidade da linha e da progressão de começo, meio e fim. Liga-se, antes, horizontal e verticalmente, a todos os outros pontos da rede, em uma estrutura marcada pela conectividade, pelo descentramento e pela dispersão (BELLEI, 2002, p.68).

A escrita eletrônica, caracterizada pela possibilidade de imediatas conexões no universo das redes, constitui-se como um novo tipo de textualidade que parece alterar significativamente o ato de ler e o conceito de **autoria**, bem como a relação entre autor e leitor.

A arquitetura de um texto em rede, para Wandelli (2003, p. 41), já não permite mais o pensamento dicotômico parte-todo, margem-centro, leitor-criador. Para ela, esse funcionamento em rede gera conseqüências estéticas importantes: “na ausência de um todo aparente e organizado, o leitor vê-se obrigado a arregaçar as mangas e traçar seu caminho em uma floresta escura.”

Assim como no texto impresso a figura central do autor produziu um sujeito com relativo controle do objeto, na rede hipertextual a transitoriedade dos centros, as dispersões e as imensas capacidades de conexão tornaram o autor “desprovido de uma voz clara e única capaz de identificá-lo” (BELLEI, 2002, p. 70).

Nesse contexto, autor e leitor são colocados lado a lado como colaboradores ativos, ao que alguns teóricos denominaram *lautor*, remetendo à fusão das palavras autor e leitor. Novamente, porém, precisamos destacar que essa parceria não ocorre

somente no hipertexto, mas também no texto impresso, como explicitaram já os teóricos da estética da recepção. Wolfgang Iser, por exemplo, afirma que

um texto qualquer pode resultar em leituras diversas, e nenhuma delas pode exaurir o potencial pleno do texto, porque cada leitor preencherá os vazios da sua própria maneira, excluindo assim várias outras possibilidades; ao ler, tomará suas próprias decisões a respeito de como o vazio será preenchido. (ISER apud BELLEI, 2002, p. 72)

Devido ao caráter ainda incipiente dos experimentos realizados com redação e leitura em ambientes virtuais, é prudente uma certa cautela na definição de conceitos destinados a dar conta de práticas hipertextuais. Uma confusão freqüente nesse contexto, diz respeito aos termos *interatividade* e *liberdade*. Segundo Bellei(2002), “o ‘lautor’, em última instância, ao escapar da tirania da linha impressa, acaba aprisionado nas malhas de uma rede pré-programada”. (p. 75)

Tal limitação imposta aos leitores pode ser atenuada por hipertextos que possibilitem a execução de versões do material, criadas por cada leitor participante naquele texto, dando-lhe a capacidade de criar, modificar e recuperar partes da rede em expansão. Nesse caso, o leitor autoriza e executa possibilidades previstas de antemão na estrutura hipertextual ou até produz novas configurações:

(...) o operador de um hipertexto construtivo (...) tem um grau de liberdade muito maior [do que o leitor do hipertexto exploratório] (...) Não é mais um explorador, descobrindo o que foi deixado de antemão para ser descoberto, mas um construtor ou co-criador, alguém que participa tardiamente, mas em igualdade de condições, do texto “social”. (MOULTHROP apud BELLEI, 2002, p. 77-8).

Para Bellei (2002), o leitor de um texto eletrônico é um leitor de banco de dados, um organizador de informações dispersas, um leitor-construtor de topografias, mais do que de narrativas. Para o meio eletrônico, o leitor ideal percebe a conectividade, justapondo blocos de significado, realizando uma bricolagem.

Ainda tendo o leitor como foco, pode-se perceber, no hipertexto, uma forte **performatividade**. Ao mesmo tempo em que é um co-autor, o leitor é um espectador, pois está diante de um espetáculo. O hipertexto se reveste, aqui, de um caráter de encenação, permitindo ao leitor a experiência estética da fruição,

semelhante à vivência do prazer estético ao entrar em contato com uma obra dramática.

Outra característica a destacar no hipertexto é a **multimedialidade**⁸. Agregar fotografia, pintura, cores, formatos, sons, animações, vídeos e toda sorte de signos não-verbais é o que melhor caracteriza a multimedialidade. Esta coloca-se como a possibilidade de superar o aspecto híbrido, criando-se, dessa maneira, uma nova linguagem [chamada hipertextual] a partir da fusão de várias outras.

O Brasil, desde a década de 1950/ 1960, conforme Kirchof (2006), está sintonizado com tais inovações tecnológicas, pois os poetas que hoje desenvolvem a poesia digital o fazem a partir de identificações com a poesia concreta daquele período, na qual a tecnologia digital encontrou um campo aberto para fazer suas experimentações.

Portanto, é dentro de um contexto teórico rico e complexo que nasce a teoria do hipertexto que, como refere Wandelli (2003), emerge “do novo no antigo (...), que não apaga as anteriores, mas as reassimila e as transforma” (p.32). A oralidade, a escrita e o texto eletrônico, não substituem um ao outro, mas atuam em deslocamentos, com permanente alternância dos centros de gravidade.

Num texto em rede, como já vimos, as fronteiras entre autor, leitor e texto estão borradas, complicando-se, também, a noção de intencionalidade. Bellei (2003, p. 143) fala em colaboração entre agentes, fazendo interagir o humano e a máquina.

3.3 A quem esses *sites* se destinam?

Uma questão extremamente relevante, na perspectiva dos Estudos Culturais, é saber a quem se destinam ou se endereçam os hipertextos produzidos a partir do ciberespaço. Ellsworth (2001), a partir dos estudos de cinema, sua área de origem,

⁸ Autores como Lévy (1995) e Landow (1995) não fazem distinção entre hipertexto e hipermídia, podendo o primeiro abarcar, além de textos escritos, também textos sonoros e visuais.

reflete sobre modos de endereçamento, para tratar de questões pedagógicas. Suas conclusões podem fornecer um valioso subsídio para uma reflexão acerca do endereçamento do hipertexto.

Em cinema, o modo de endereçamento “se refere a algo que está no texto do filme e que, então, age, de alguma forma, sobre seus espectadores originais ou reais, ou sobre ambos” (p. 13). De forma mais elaborada, é um evento que ocorre entre o social e o individual, num espaço psíquico e/ou social, entre o texto do filme e o uso que o espectador faz dele. Já no ambiente da educação, podemos dizer que os artefatos culturais são idealizados *para* alguém, imaginados para um determinado público, que normalmente é presumido, mas também pode ser real. Existe uma “posição” no interior das relações e dos interesses de poder, no interior das construções de gênero e raça, para a qual os artefatos culturais são dirigidos.

Em outras palavras, somos todos convocados, por aqueles que dominam a produção dos artefatos culturais, a ocupar uma posição e um espaço social, construído para nós segundo interesses políticos, sociais, econômicos etc. Mas o interessante é que, normalmente, há um erro de alvo e é necessário uma negociação por parte do espectador, que buscará, então, endereçamentos indiretos [também já disponibilizados no filme], com os quais poderá se identificar para atingir a fruição desejada.

Há, nesses modos de endereçamento, um potencial revolucionário [e uma esperança por parte de alguns]. Os artefatos culturais – como os filmes - são capazes de produzir novos sujeitos sociais e, conseqüentemente, transformações sociais.

Porém, a autora se refere a uma falta de ajuste entre o endereçamento e a resposta obtida do público-alvo. Em outras palavras, o modo de endereçamento nunca é o que o público deseja, nem o que pensa que é, nem o que os idealizadores quiseram que fosse. O espaço entre o que pretendem que nós sejamos e o que somos ou pensamos ser é muito mais indeterminado do que imaginamos.

No caso específico do hipertexto como produção cultural ou como prática social, sempre há um público-alvo presumido, o qual deve ser atingido em seu desejo, a fim de que produza as identidades sociais dele esperadas. Seríamos, então, produtos de uma montagem, um mosaico híbrido, uma invenção?

4 PAISAGENS DE VIAGEM

No trabalho aqui proposto, são analisados os *sites* de Sérgio Capparelli, disponível em www.capparelli.com.br e de Ângela Lago, disponível em www.angela-lago.com.br.

A partir disso, contagiada pela metáfora da navegação, convido o leitor a entrarmos juntos nesse barco, levando conosco a curiosidade dos viajantes, porém sem a pretensão dos grandes descobridores, satisfeitos se, ao término do percurso, os produtos finais forem apenas o prazer da viagem e um diário repleto de observações.

4.1 Um porto chamado www.capparelli.com.br

Bastante rico em recursos hipertextuais, serve como laboratório de pesquisas e experimentações aos seus autores. Tendo como origem o livro *Poesia Visual*, publicado no ano de 2000, pela editora Global, de São Paulo, o *site* criado por Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski é dos mais extensos dentre os que pesquisei.

A apresentação inicial (imagem 1) se dá a partir de sete *links*, onde há as seguintes possibilidades de acesso⁹: Jardim das Letras, Tigre Albino, Diários de Pequim, Ciberpoesia, Amarelinha, Terrarium Kid e Quem é.¹⁰

As cinco primeiras imagens a serem mostradas, dizem respeito aos sete *links* acima mencionados, cada uma reproduzindo a abertura dos respectivos *links*.

⁹ Para maior clareza quanto à seqüência de navegação, numerarei os caminhos escolhidos por mim, iniciando a partir do 1, na página inicial, e identificando-os com uma legenda em que poderá ser lido *imagem 1, 2, etc.*

¹⁰ Gostaria de ressaltar que, desse espaço em diante, é possível que ocorram algumas quebras de páginas, em virtude das figuras e do tamanho das mesmas para a transferência. Apesar do prejuízo estético, preferi manter o tamanho das imagens, a fim de não prejudicar a legibilidade.

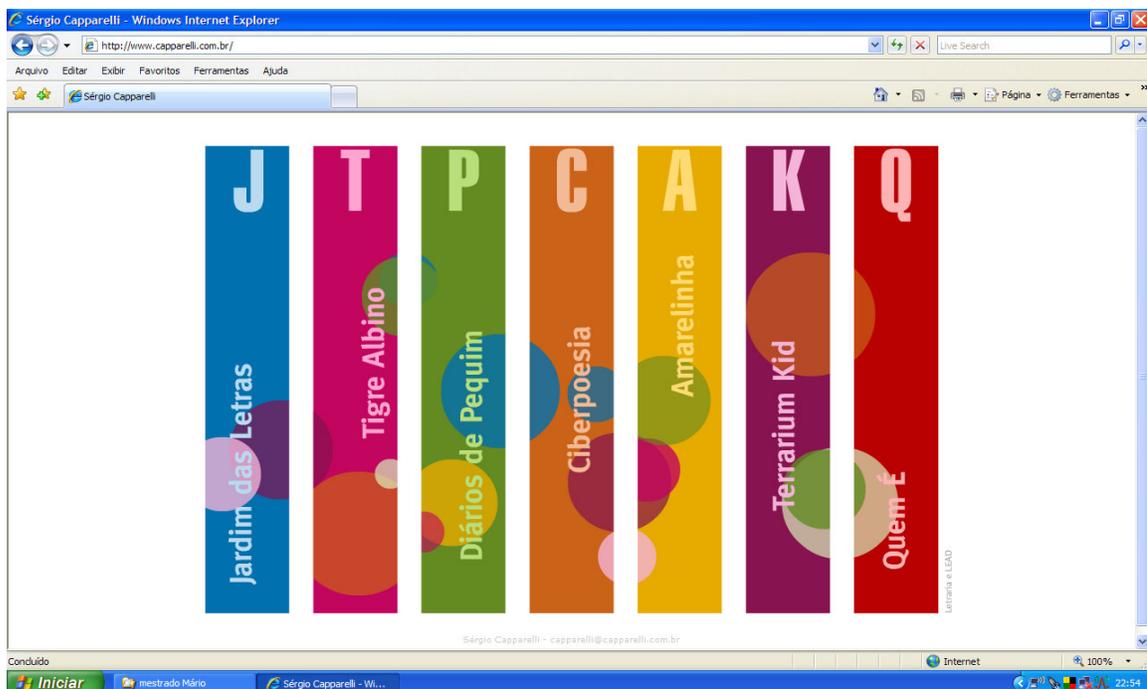


Imagem 1

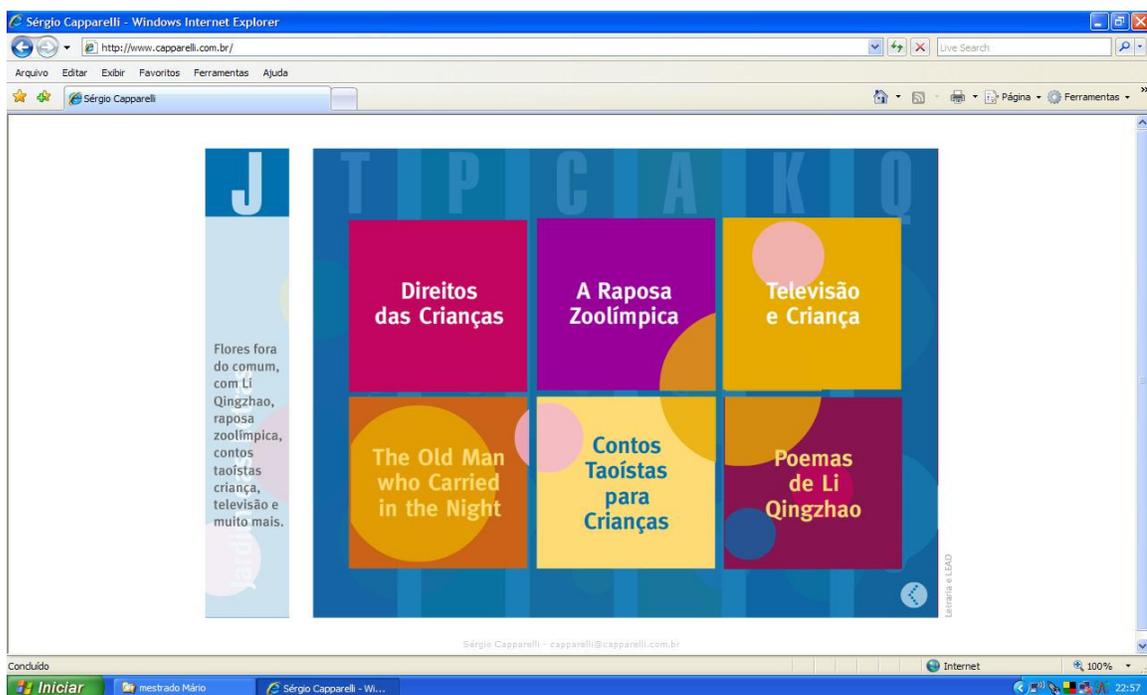


Imagem 2



Imagem 3

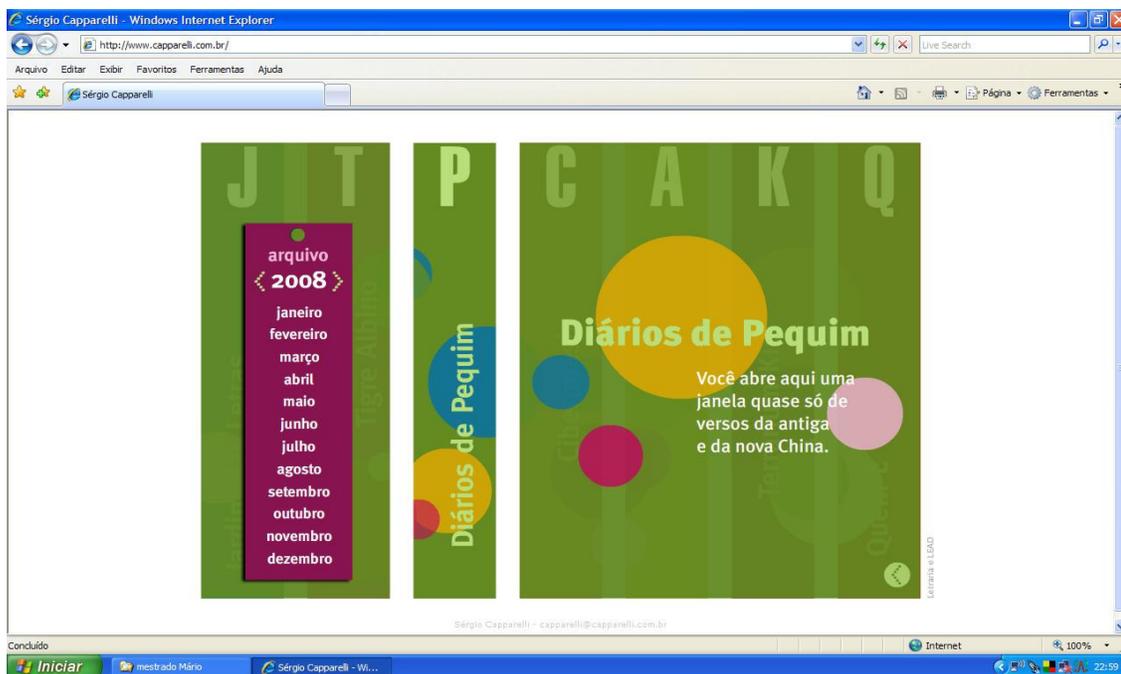


Imagem 4

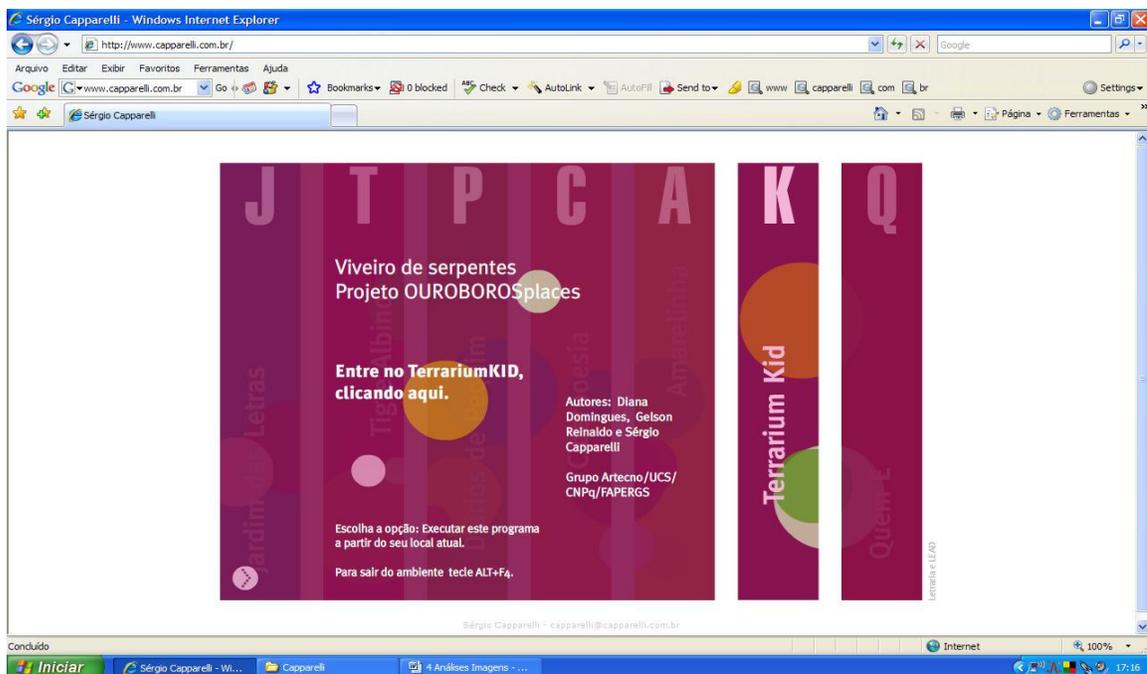


Imagem 5

Seguindo um tratamento visual uniforme, com cores e grafismos semelhantes, os autores conseguem dar idéia de ludicidade, alegria e movimento aos *links*.

Quanto ao endereçamento, os autores deixam pistas de que pensam em múltiplos leitores, tanto ao selecionar as temáticas quanto ao tratar as imagens no *site*. O colorido da página inicial (imagem 1), o uso dos círculos e dos tons suaves, remetem ao efeito do vento e da delicadeza das paisagens orientais.

Algo significativo, pois o autor viveu recentemente na China, por cerca de dois anos. Também esse colorido, presente em todo o *site*, parece ser uma tentativa de resgate da ludicidade da infância, pois esta normalmente é associada à profusão de cores, embora o conteúdo dos *links* nem sempre seja de interesse ou entendimento das crianças.

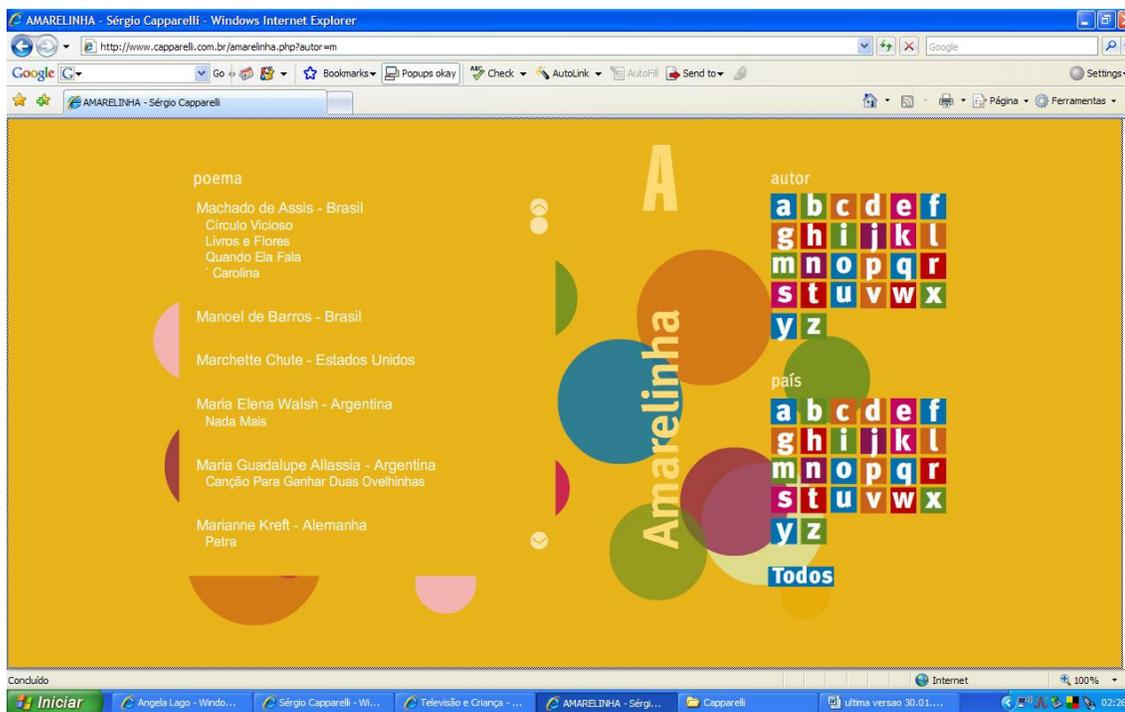


Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8

Em *Jardim das Letras* (imagem 9), há, inclusive, palavras que indicam o endereçamento explícito às crianças, o qual está contido no próprio título: *contos chineses para crianças*.



Imagem 9

Os outros dois abordam temas da infância, mesmo que não unicamente dirigidos às crianças, quais sejam: *direitos das crianças* e *TV e criança*. Porém, por apresentarem diferentes níveis de conteúdo e vocabulário, parecem endereçados a faixas etárias variadas.



Imagem 10

O texto *Os direitos das crianças* é endereçado diretamente a elas, com a utilização do pronome você [se **você** tem menos de dezoito anos, esse artigo lhe diz respeito.], mas também parece supor a leitura por parte de algum adulto, uma vez que o léxico não é de domínio total do público infanto-juvenil.



Imagem 11

Os textos de *TV e criança*, bem como *The old man who carried in the night* e a resenha crítica à obra da escritora Li Qingzhao são escritos em linguagem que supõe um domínio de vocabulário e semântica de um adulto, iniciado e interessado em crítica e teoria literária. Isso também se aplica a outras partes do *site*, como à revista Tigre Albino e Diários de Pequim.

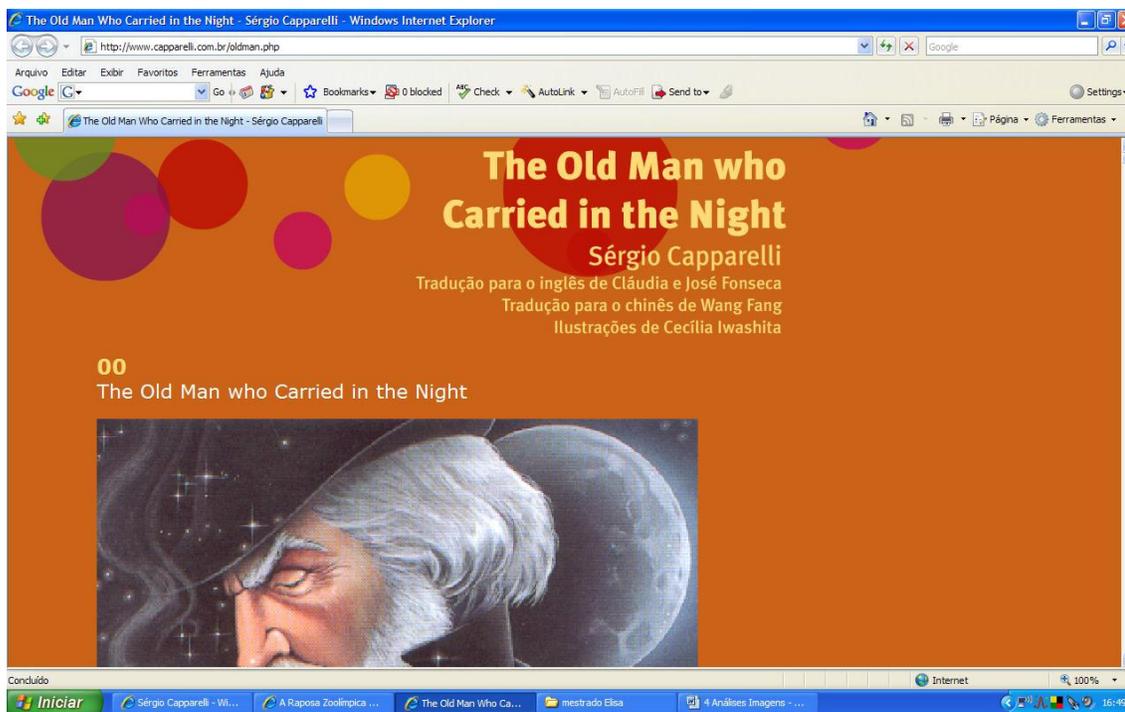


Imagem 12

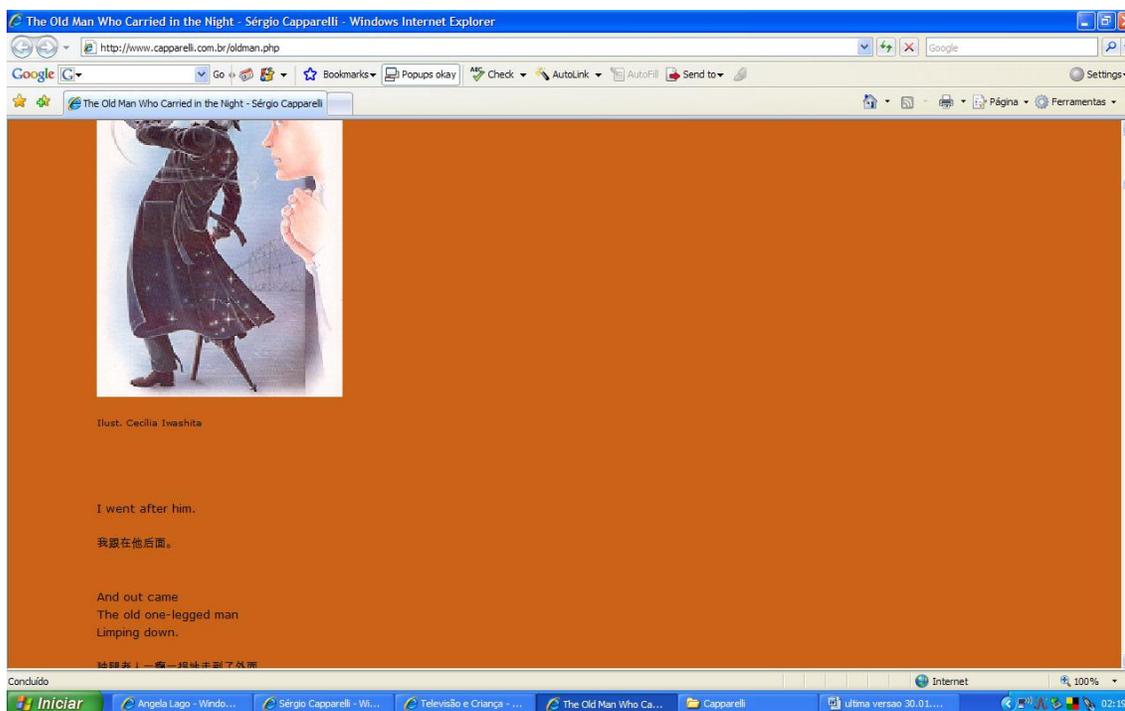


Imagem 13



Imagem 14

Apesar de ter interesse notadamente acentuado para dialogar com a infância e com a adolescência, que crianças são essas que os autores pensam que navegam em seu site?

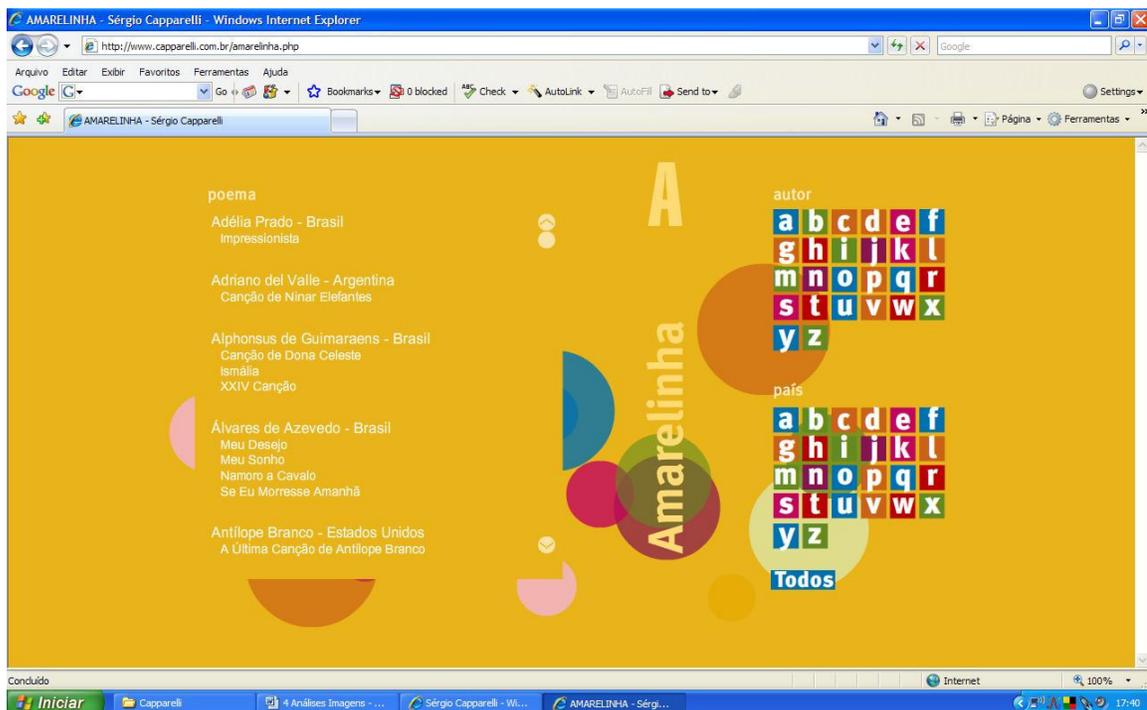


Imagem 15

No link *Amarelinha* (imagem 15) o autor avisa que se trata da seleção de poemas infantis de autores brasileiros e estrangeiros. Os recursos hipertextuais aqui são escassos, comparados ao *Ciberpoesia*. A criança acessa alguma letra colorida a sua escolha, procurando pelo nome do país ou do autor, clica sobre ela e, assim, obtém um poema. O texto aparece fixo, rígido, em uma página como a de um livro: o computador é utilizado apenas como um suporte novo para o impresso, não levando em conta a renovação da linguagem, numa alusão a uma espécie de biblioteca virtual.



Imagem 16

Assim como a maior parte dos *sites* criados por autores de literatura infanto-juvenil, esse também promove o livro impresso, só que de forma sutil. Nesse espaço, a listagem dos livros do autor configura-se muito mais como uma dentre muitas informações a seu respeito, do que propriamente com interesses comerciais em suas obras. Para os pessimistas, que insistem em prever o fim do livro, cabe considerar que o ciberespaço parece estar auxiliando na divulgação do texto impresso, numa amostragem daquilo que pode vir a ser uma convivência pacífica e cooperativa entre os suportes de leitura.

Ao olhar para o *site* como um todo, o *link Ciberpoesia* parece ser o mais rico em recursos hipertextuais.

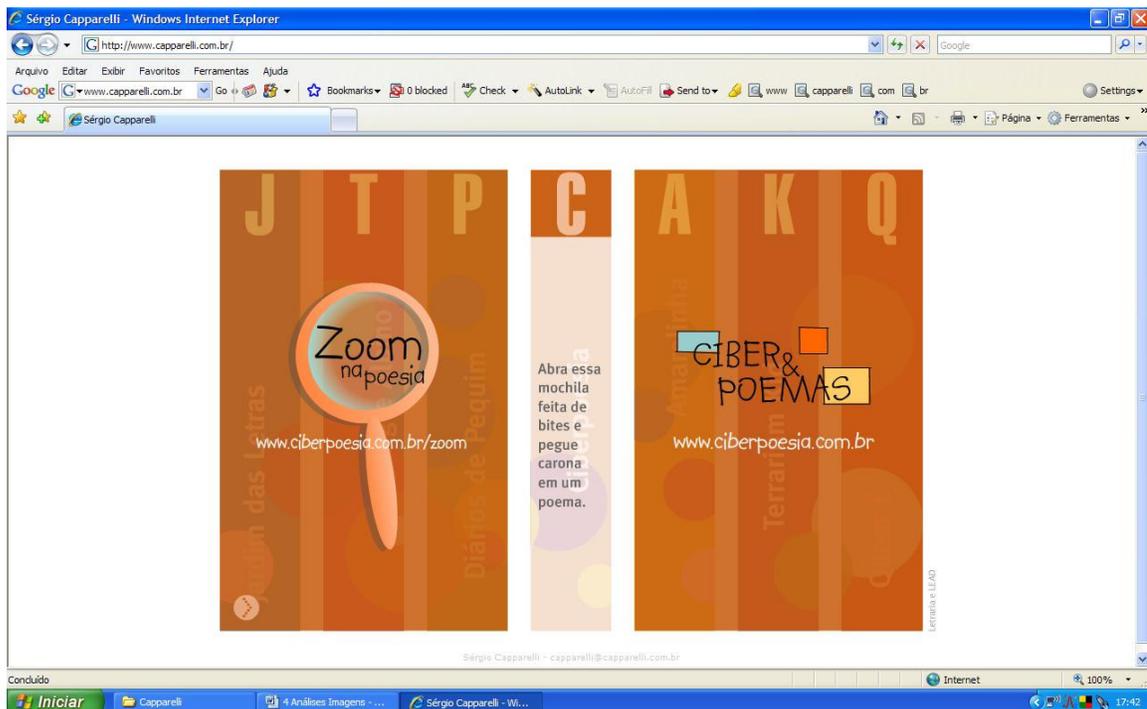


Imagem 17

Nele é possível notar uma hibridação¹¹ das linguagens verbal e não-verbal, com o uso de tecnologias tradicionais, como a imagem e a escrita e novas tecnologias, como a imagem sintética (de sintetizadores) e a escrita eletrônica, reunindo, tanto no aspecto técnico quanto no estético, o texto escrito e o design, a pintura e outros tipos de desenhos. Por isso, será olhado com mais atenção.

¹¹ Conforme SANTAELLA (1998).

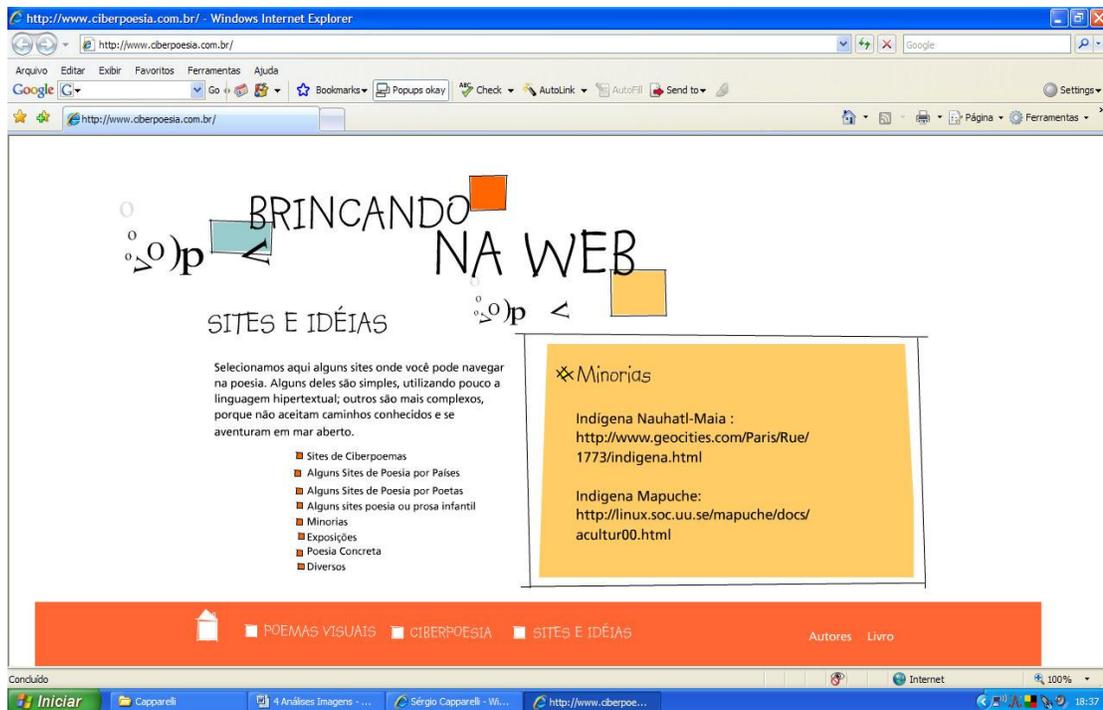


Imagem 18



Imagem 19

Esse link *Ciberpoesia* é dividido em dois outros: *Zoom na poesia* e *Cyber & Poemas*, cada um deles abrindo outras tantas possibilidades interativas, algumas das quais já foram mostradas acima (imagem 22).

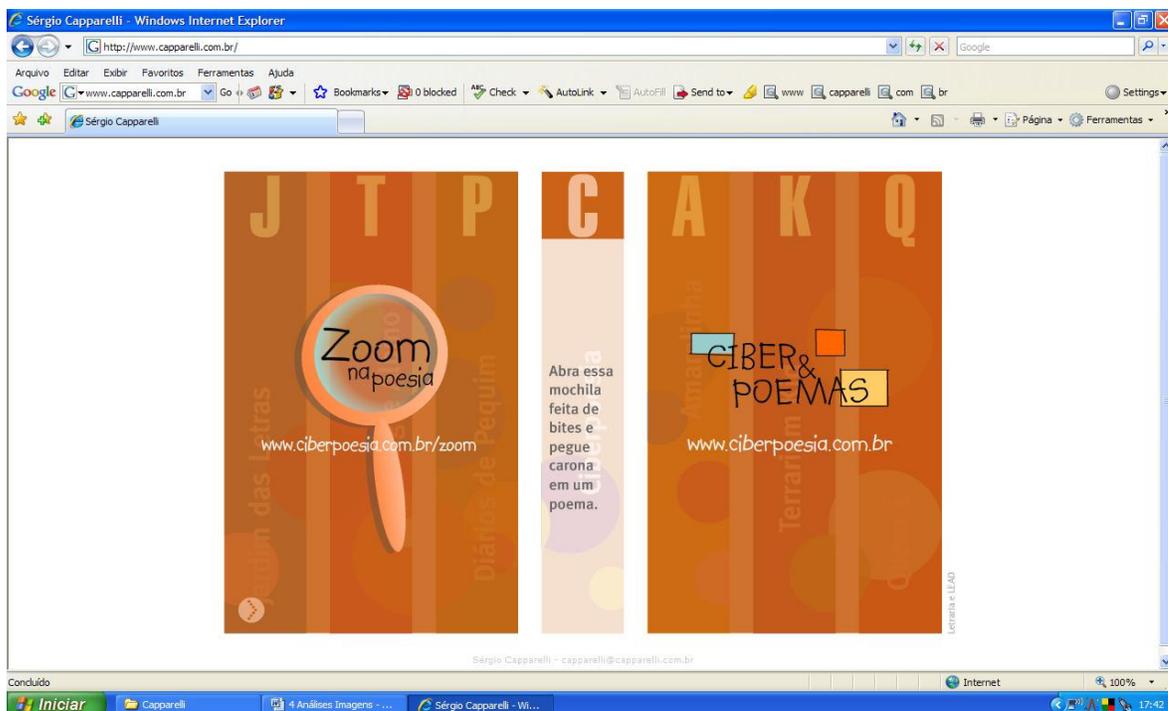


Imagem 22

Em *Ciberpoesia*, é possível observar um tratamento visual, temático e interativo voltado ao público infanto-juvenil. Apesar disso, na seção que se refere ao livro impresso, os autores afirmam ter pensado num livro infanto-juvenil, mas depois “acharam que poemas independem da idade”.



Imagem 23

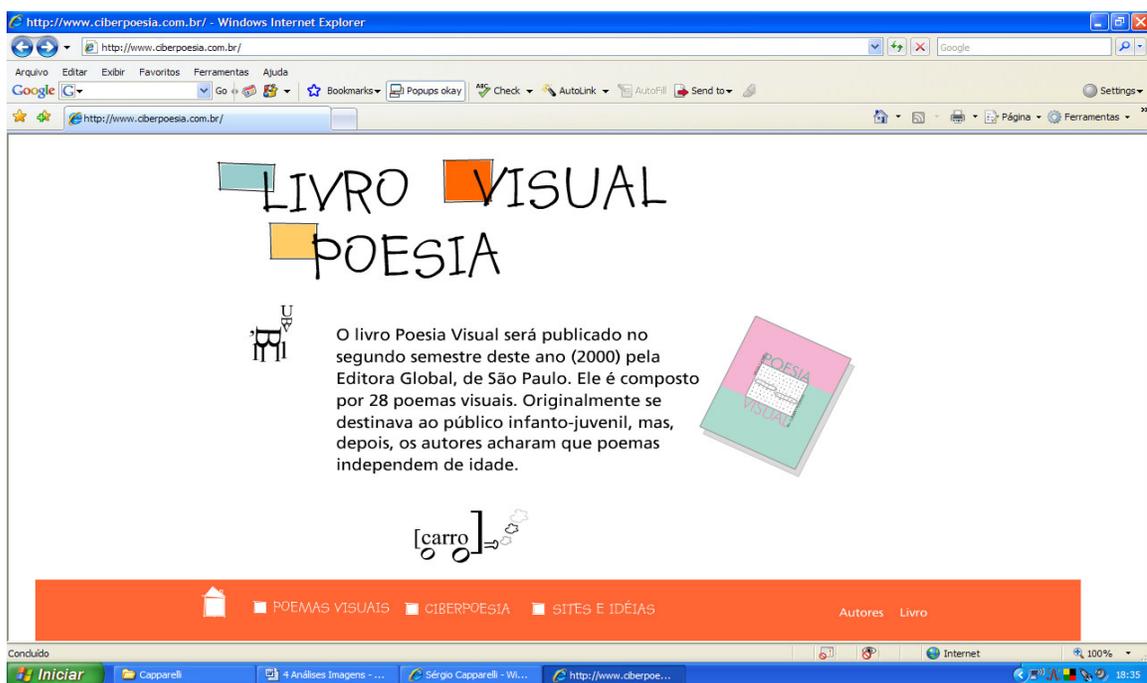


Imagem 24



Imagem 25

O autor disponibilizou dez de seus poemas visuais, reunindo-os em dois grupos de quatro e um de dois poemas. São eles: *Chá*, *Xadrez*, *Van Gogh*, *Navio*; *Zigue-zague*, *Primavera*, *Flechas*, *Gato Letrado* e, por fim, *Babel* e *Cheio/Vazio*, havendo sempre uma versão correspondente também na forma de ciberpoesia.

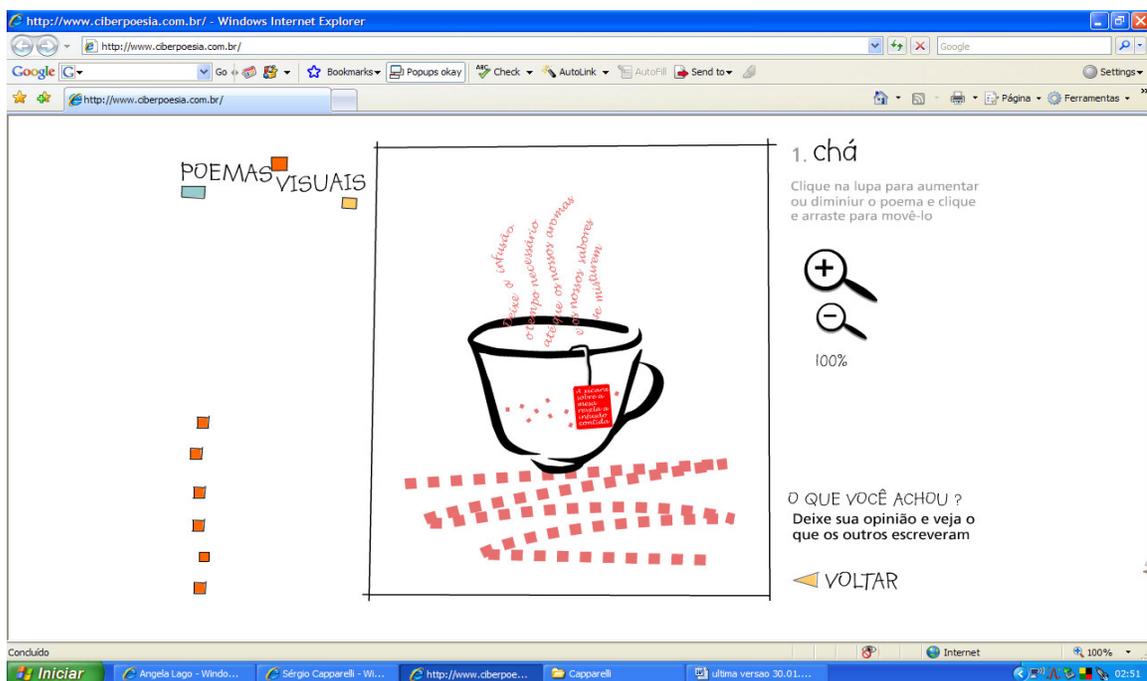


Imagem 26

Nesse último formato, os poemas são interativos, desde a linguagem, através da qual o leitor é convidado a entrar, clicar e produzir seu poema. Aqui, o leitor vira autor e este, por sua vez, se reveste de auxiliar, fornecendo os instrumentos para a criação de uma poesia em permanente re-construção (imagem 27).

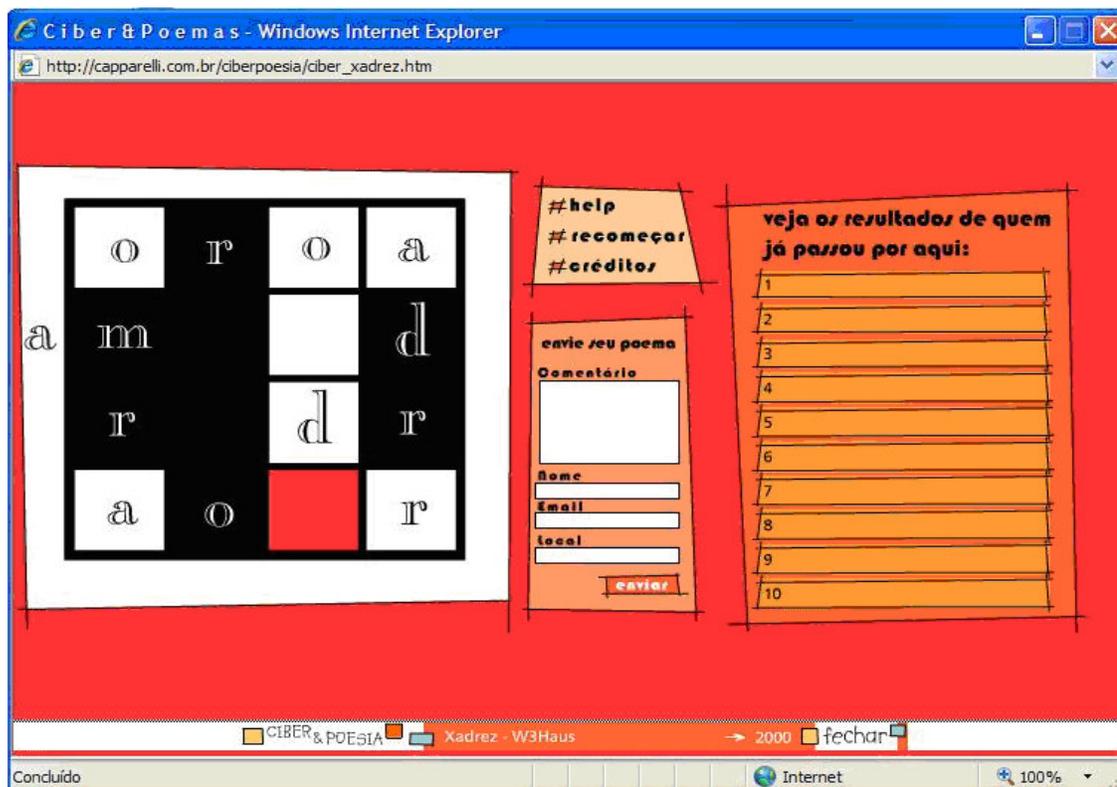


Imagem 27

Também é possível alterar o tamanho com o recurso de zoom, arrastar o texto do poema para os lados, dentro do quadro, ouvir os sons, suprimir texto, som ou imagens. Há a possibilidade de recomposição, de alteração, de re-configuração. Logicamente também fica claro ao leitor que sua liberdade está confinada aos limites do programa utilizado para produzir tais efeitos.

Mesmo assim, durante o tempo em que interage, o leitor cria novos textos, tornando-se um co-autor. Ao escolher a seqüência a ser seguida, percebe-se a multi-seqüencialidade a cada nova leitura e interação.

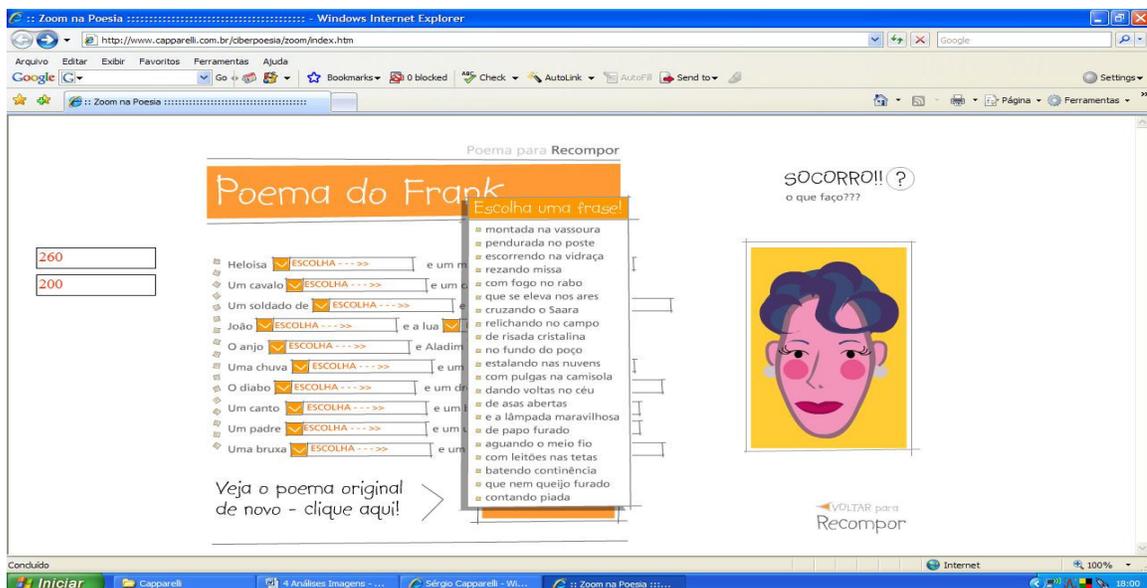


Imagem 28

O caráter performativo aparece no tratamento das imagens, as quais criam um efeito de apresentação, no qual somos convidados a ser, ainda que co-autores, espectadores embevecidos e seduzidos pela multimedialidade, ocupados na tarefa da fruição, que pode, a exemplo da leitura no livro impresso, gerar o prazer de desfrutar da arte.



Imagem 29

Através da ciberpoesia, saímos dos quadros estáticos, limitados pelo papel, tornando possível vermos o dinamismo das imagens, sons, formas, cores, integrados ao texto, num conjunto coeso capaz de gerar inúmeras leituras a cada tentativa.

Essa integração nos remete à multimedialidade, característica através da qual vários recursos de diferentes origens são integrados para compor a mensagem. Um bom exemplo da utilização desse recurso é encontrado no ciberpoema *Cheio/Vazio*, onde se agregam sons, vídeos, foto e vários outros elementos para produzir efeito estético.



Imagem 30

Nos ciberpoemas, a linguagem hipertextual também procura ser explorada, firmando o site como um espaço de pesquisa e experimentação de novas linguagens. Bem mais interativos do que os poemas visuais, criam uma espécie de brincadeira ou jogo, a cada novo texto.

No poema Chá, por exemplo, o leitor é convidado a fazer o seu chá, escolhendo ingredientes, dentre os que se encontram a sua disposição. Nesse aspecto, fica clara a liberdade limitada de que falavam os autores, no capítulo quatro. Mas nossa postura, aqui vai além de julgamentos, pois o que nos interessa é investigar como se apresentam os recursos hipertextuais.



Imagem 31

Passando o *mouse* sobre as imagens, o leitor é surpreendido com sons variados. Desse leitor/navegador é exigido um certo domínio semântico e simbólico para que perceba a infusão de estrelas, corações, água, açúcar e outros ingredientes, numa alusão polissêmica ao fazer poético. Ao final, se escolhemos utilizar algum dos

ingredientes mais simbólicos, como beijos ou corações, aparece uma mensagem, como fumaça na xícara, e o leitor ouve aplausos.



Imagem 32

Percebe-se que, no caso dos ciberpoemas, a comunicação deixa de ser um processo centralizado e passa a apresentar-se de forma mais interativa, pois a reação diante do hipertexto envolve as experiências anteriores de cada leitor/navegador. Cada um tem seu mar, seu navio, sua fumaça, não importando se aqui ou no Canadá, na China, ou em Fortaleza.

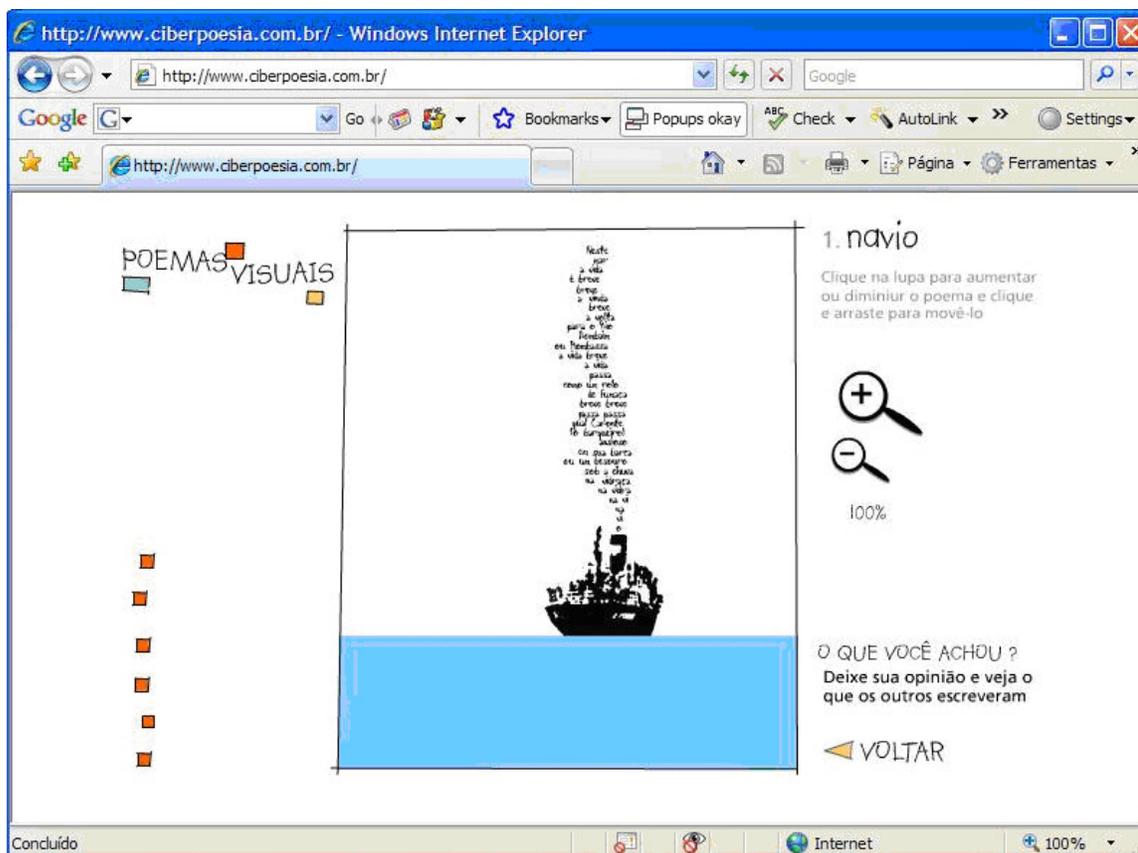


Imagem 33

Segundo os próprios autores, “só vagamente vinha à lembrança o fato de que aquele poema visual seria destinado ao público infanto-juvenil ou a um congresso científico”. O endereçamento, consciente ou não, está presente, mas as platéias a que são dirigidos os poemas são tão distintas entre si que, por algum momento, podemos pensar que perderá sua força. No poema *Navio*, o barqueiro, por exemplo, por chamar-se Caronte, pede um leitor adulto, conhecedor, pelo menos em parte, de mitologia, a fim de que se remonte a Orfeu e Eurídice e seu simbolismo.

Outros poemas, como *Zigue-zague* e *Cheio/Vazio* seguem marcadamente a experimentação da multilinearidade, na qual o texto toma a forma de blocos ou nós [também chamados de lexias], unidos em uma rede, que dão origem a novas formas de produção de imagens, através da hibridação das linguagens, de que fala Santaella (1998).

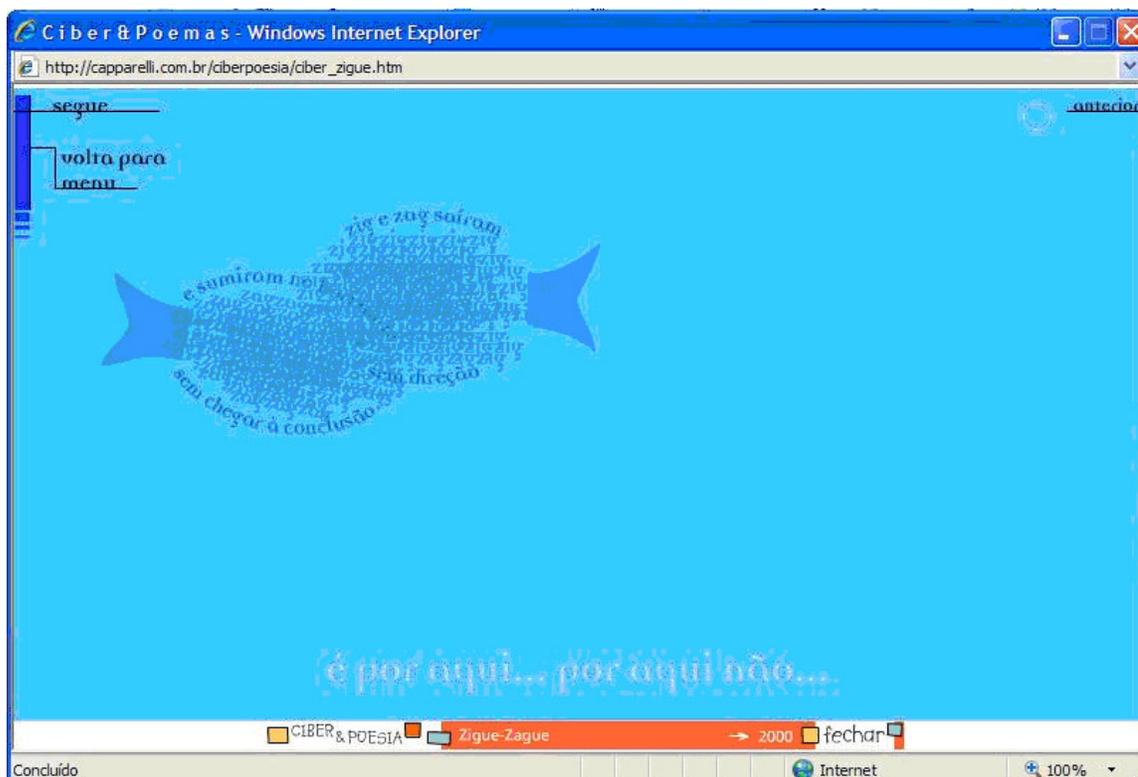


Imagem 34

Esses poemas podem ser lidos em diferentes níveis hipertextuais: de forma menos interativa, o leitor é levado a assistir aos peixes nadando e ter a sensação, através da movimentação [feita pelo programa, sem a ação do leitor] do título, que parece nos fazer mergulhar, ouvindo o barulho das gaivotas e das ondas. Ao ingressar no poema, é disponibilizado um menu, onde se pode visualizar rotas dos personagens, percorrendo a história, mas, ainda assim, num grau de baixa interatividade, pois não considera as respostas do leitor para propor novas rotas, nem permite *links* fora do poema. É indiscutível, nos dois exemplos apresentados, o caráter performático dos poemas. Inclusive, no poema Zigue-Zague, os peixinhos aparecem um a um, apresentando-se à platéia, mediante a palavra *estrelando*.

Não podemos deixar de mencionar alguns problemas como erros de digitação, por exemplo, nos contos e nas fábulas da *Raposa Zoolímpica* e nos poemas e contos chineses de *Diários de Pequim* e *Jardim das Letras*. Também o *Terrarium* permanece

inacessível durante bom tempo, não permitindo a vivência do poema em três dimensões, devido às dificuldades de acesso. Além disso, é questionável o endereçamento de alguns poemas com recursos hipertextuais pobres e pouco instigantes, como em *Primavera*.

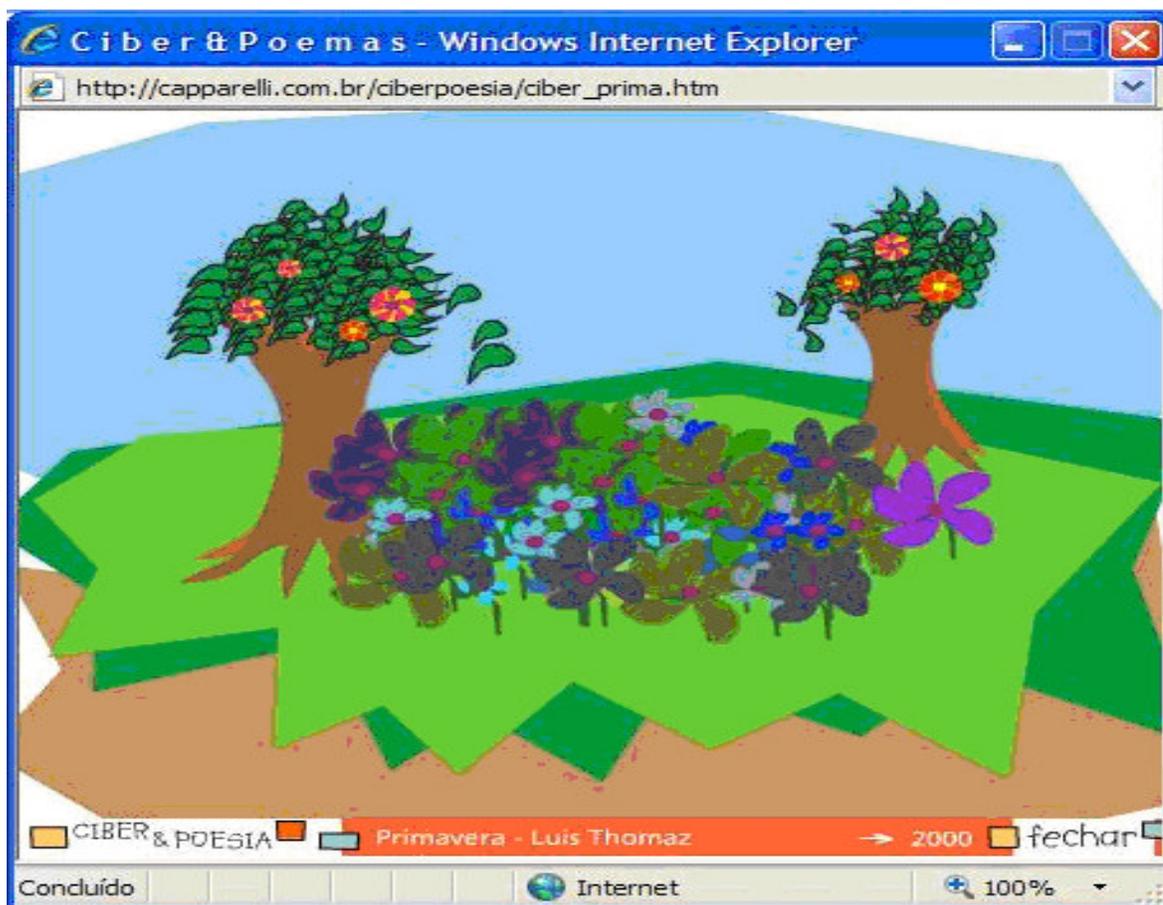


Imagem 35

Apesar de todos esses problemas, não podemos nos esquecer de que são essas experiências que movimentam as pesquisas e tensionam os conhecimentos instalados e sedimentados.

4.2 Uma nova parada em www.angela-lago.com.br

O hipertexto construtivo, de um modo geral, a exemplo da maioria dos ciberpoemas que foram aqui apresentados, exige um leitor atento, possuidor de habilidades técnicas, capaz de ser co-autor de uma obra coletiva, consciente das

transformações que ajuda a construir e do poder da técnica que utiliza, a qual participa da obra muito mais do que como instrumento, como geradora de sentido.

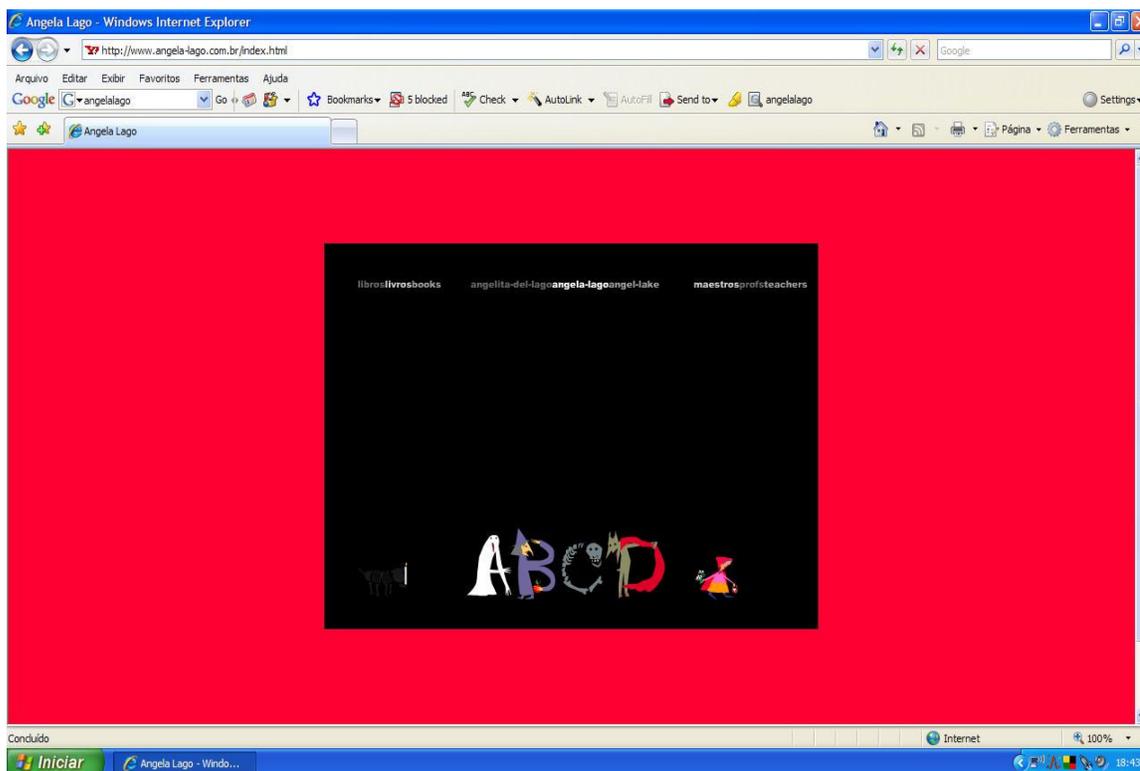


Imagem 36

Em mais um porto de nossa viagem, avistamos o site de Ângela Lago e somos, desde o início, convocados a visitá-lo. Nosso primeiro contato é com uma imagem impactante: fundo vermelho, um retângulo preto ao centro, letras desenhadas com formato de animais, passeando junto ao esqueleto de um cão e à figura inconfundível de Chapeuzinho Vermelho, que canta, como se estivesse passeando na floresta, enquanto o lobo não vem (imagem 36).

Não é difícil entender o interesse de Ângela Lago pelos recursos hipertextuais: como ilustradora premiada e artista plástica interessada nos novos

rumos da imagem em tempos de ciberespaço, nada mais natural do que sua arte seguir esse novo campo de experimentações e expressão.

O domínio do desenho e a personalidade dos traços denotam alguém que, como a própria autora nos conta em seu *site*, aprendeu a utilizar os recursos do computador para criar o seu trabalho, sem, contudo, perder a paixão pelo lápis e pelo papel.

O *site* vai se revelando aos poucos, à medida que o leitor se permite a exploração na escuridão. Não há muitos *links* a serem visualizados, apenas acima da página o nome da autora e duas outras possibilidades de acesso. Mas as surpresas são reservadas àqueles que se aventuram a experimentar: clicando com o *mouse*, vamos descobrindo várias possibilidades de navegação, caminhos invisíveis na tela escura, mas que se descortinam a um leve toque.

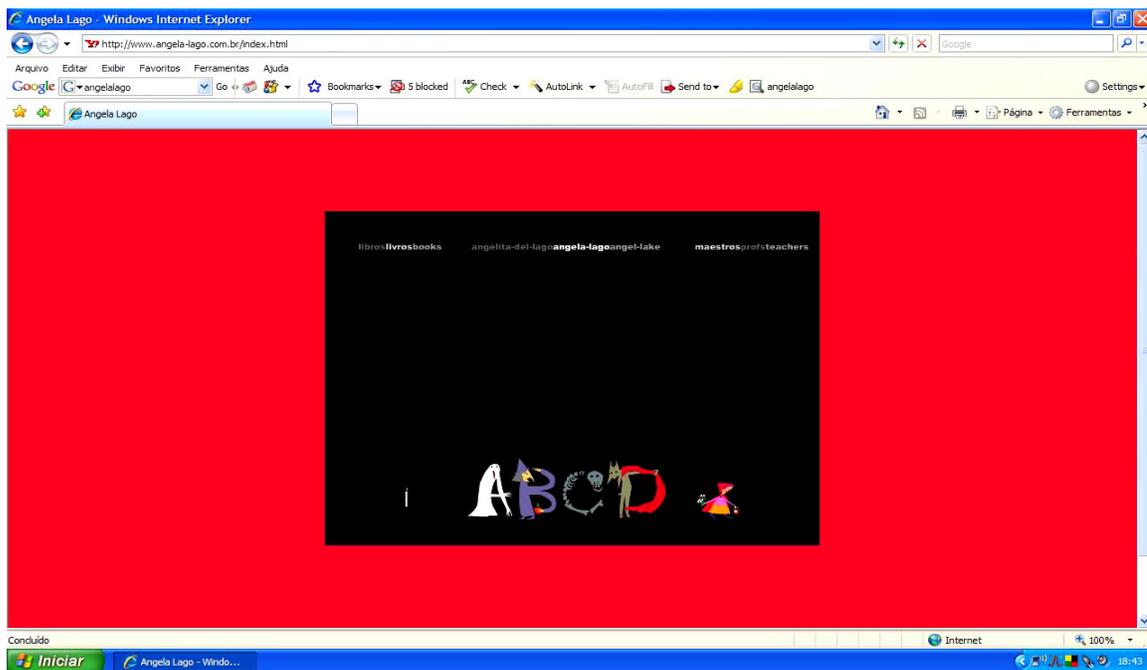


Imagem 37

A tela com fundo preto não se mantém como centro da página por muito tempo. Num excelente exemplo de multacentramento, a autora nos convoca a uma navegação exploratória – única forma de conhecer o seu espaço.

Não há índices ou mapas, o que obriga o navegador a escolher caminhos, lançando mão de toda multilinearidade do *site*: apesar da inevitável página inicial, a uma ação do navegador, há um deslocamento da centralidade textual, a qual é encaminhada a outro nó da rede, num dinamismo bastante sedutor ao público infanto-juvenil.

Volto, então à figura de Chapeuzinho e, a um click, sinto-me espectadora de uma conhecida narrativa, agora re-significada e recontada. A personagem-atriz se coloca para representar e narrar sua história. Movimentando-se como em um palco, dirige-se aos bastidores para trazer de lá aquela que [inferimos] é a vovozinha. A partir daí, uma história pode ser iniciada, ao toque no *mouse*.

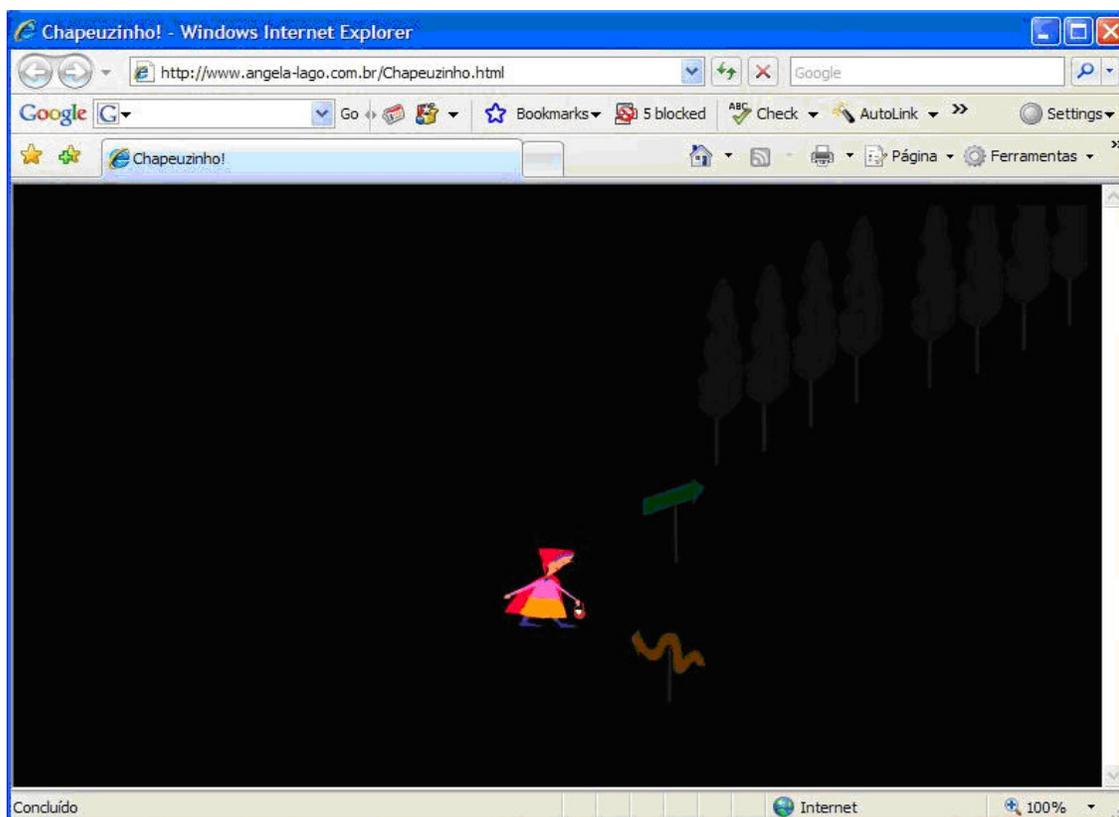


Imagem 38

Esse é um dos exemplos de performatividade que podemos encontrar no *site* em análise. Embora o visual seja predominante, a composição sonora é fundamental para marcar, no jogo de silêncios e sons, os caminhos da narrativa. Somos levados

a uma ação contemplativa, com total atenção para captar o maior número possível de sinais e recursos metalingüísticos, sem perder a estruturação narrativa.

Ângela Lago lança mão de várias formas de endereçamento: na página inicial, há um *link* com a palavra *criança*, nos três idiomas do site (português, inglês e espanhol), e outro com a palavra *professores*, também nos três idiomas mencionados. Com isso, pode-se supor que a autora queira estabelecer um diálogo tanto com crianças [que são o foco inicial do seu trabalho] quanto com adultos, mas já direcionada aos educadores.

Também procura construir, nos leitores/navegadores de todas as idades, uma representação de si como autora: seu nome, na página inicial, na versão em inglês, transforma-se em *angel-lake* e, em espanhol, *angelita-del-lago*.

Ainda no link de sua biografia, declara: “Não sei porquê (sic) resolveram me chamar de anjo. Este diabo de nome me dá um trabalho que vocês nem imaginam”. Ao centro da página, sua foto vai sendo acrescida de finos traços coloridos, formando a auréola e as asas como de um anjo. Porém, para finalizar, aparece uma cauda vermelha com a ponta em forma de flecha.

Na foto, ela sorri maliciosamente, reforçando a brincadeira em torno de seu nome e reafirmando a dicotomia anjinho/malvada. Ao lado, na versão em espanhol, afirma que é latino-americana: “dura y tierna a la vez.”

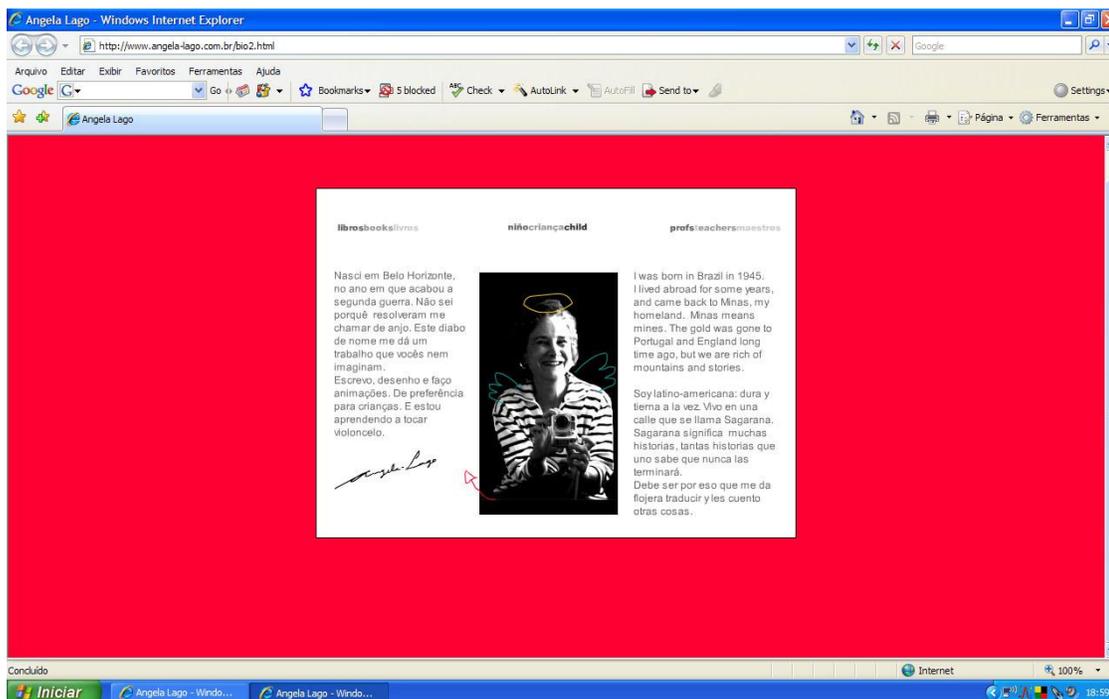


Imagem 39

Também no mesmo espaço, percebemos a presença da multimedialidade. A foto da autora é acrescida de traços de desenho, ao som de um violoncelo-instrumento que declara estar aprendendo a tocar. Além disso, num processo metalingüístico, ao ser fotografada, aparece segurando uma máquina fotográfica, como se também ela tirasse uma foto do leitor.

Nesse *site*, os recursos hipertextuais são explorados com propriedade, permitindo-nos observar muitas das características teoricamente estudadas. Uma delas é o caráter volátil do texto, ao embrenhar-se nas redes, e a importância e autonomia das partes que formam essa cadeia de percursos.

Em outros *links*, como aquele acessado através das letras ABCD, que nos levam a uma nuvem de letras, há jogos sonoros para fixação das vogais, o que nos faz pensar em crianças em início de alfabetização.

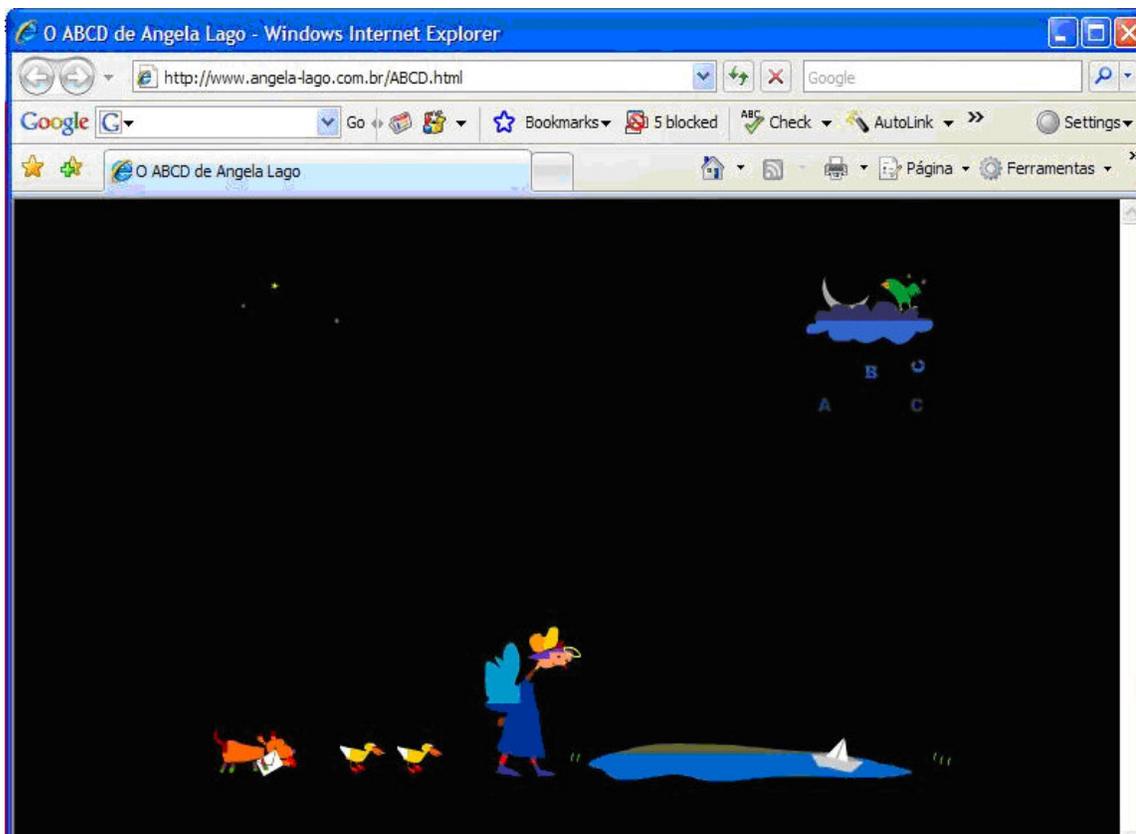


Imagem 40

No *link* dedicado aos professores, há uma oficina intitulada *O livro para a criança*, no qual a autora coloca um roteiro para pesquisa, sugestões de atividades e trechos de livros clássicos, com comentários. Nesse espaço, percebe-se a interconectividade, através da qual os blocos de significado apresentam-se intimamente relacionados, permitindo leituras não-lineares. Como consequência, o leitor escolhe seus caminhos, recria e reconstrói o texto, de acordo com suas demandas pessoais.

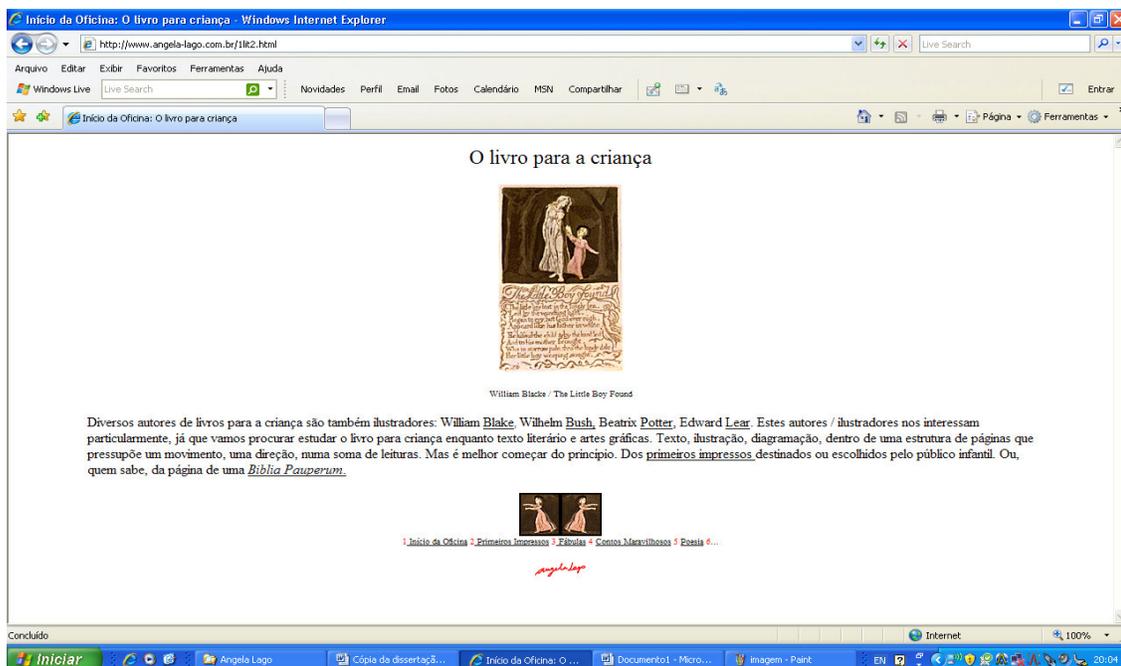


Imagem 41

Ainda quanto à interconectividade, observa-se que no texto da oficina mencionada acima, são exploradas várias possibilidades de interface no espaço do próprio *site*, com a abertura de novos *links*. Aquele leitor ideal do qual nos falava Bellei, encontra, no *site* de Ângela Lago, amplo espaço para bricolagens e experimentações.

Impossível passar despercebida a referência feita ao livro de areia, dos contos de Jorge Luis Borges, ainda que o mencione apenas no título de um relato de sua infância. Se o faz, é porque é conhecedora de seu simbolismo e do uso que os estudiosos do hipertexto fazem da carga imagética de tal argumento.¹²

Cabe aqui ressaltar a preocupação da autora, notadamente no *link* dedicado aos educadores, com as questões de leitura e suas novas conformações em tempos de *Internet*, com suas reflexões acerca da comunicação através da imagem e, com o prazer, de um modo geral, com a leitura e com a arte. Nesse aspecto, seus artigos

¹² Wandelli (2003), por exemplo, menciona o seu *dicionário* de areia, como uma metáfora ao conto de Borges, ao introduzir observações sobre a narrativa hipertextual de *O Dicionário Kasar*.

complementam e verbalizam, por assim dizer, o que pensa e como percebe a relação do computador com o livro impresso:

A informática certamente favorece algumas experimentações na área do projeto visual, e facilita barbaremente todo o trabalho. Mas, para o livro, talvez seja só mais um instrumento: não revoluciona a linguagem. A revolução do computador está acontecendo (ou deve acontecer, ou será que já aconteceu?) no próprio computador. Mais especificamente, na Internet. E talvez o seu reflexo no livro seja, comparativamente, muito tênue.

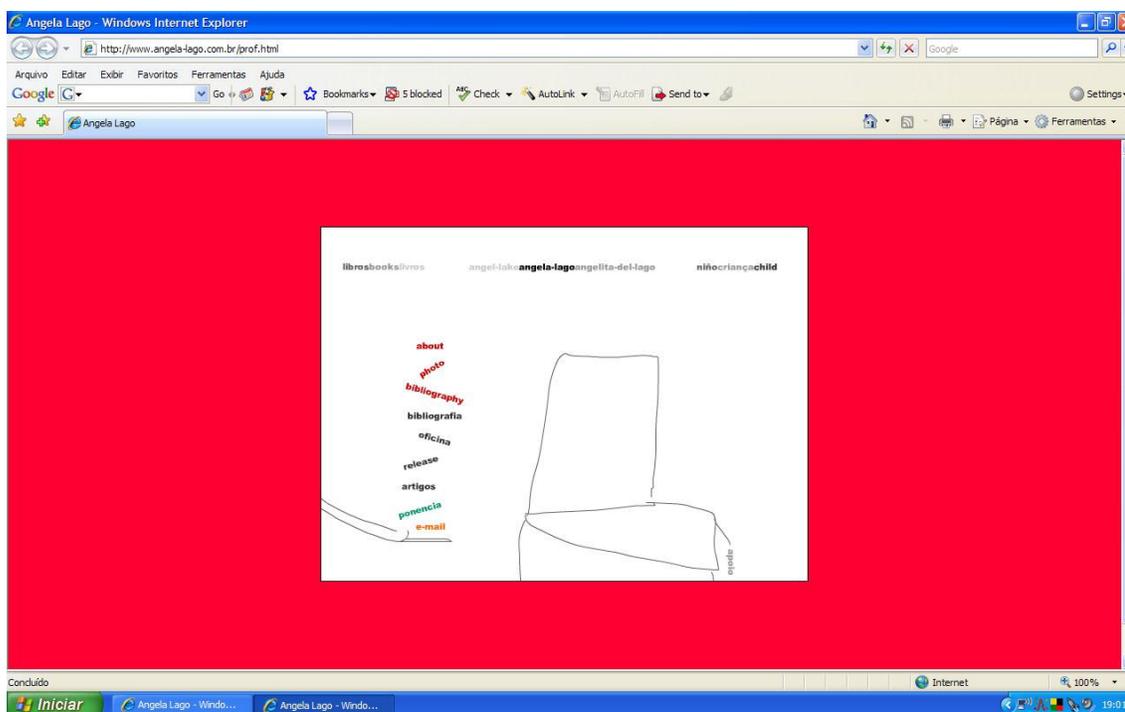


Imagem 42

Talvez por esse motivo, o *link livros* seja apenas uma tímida divulgação de suas obras mais significativas ou recentes, uma vez que a autora não vê como possível a tradução do meio impresso para o hipertexto.

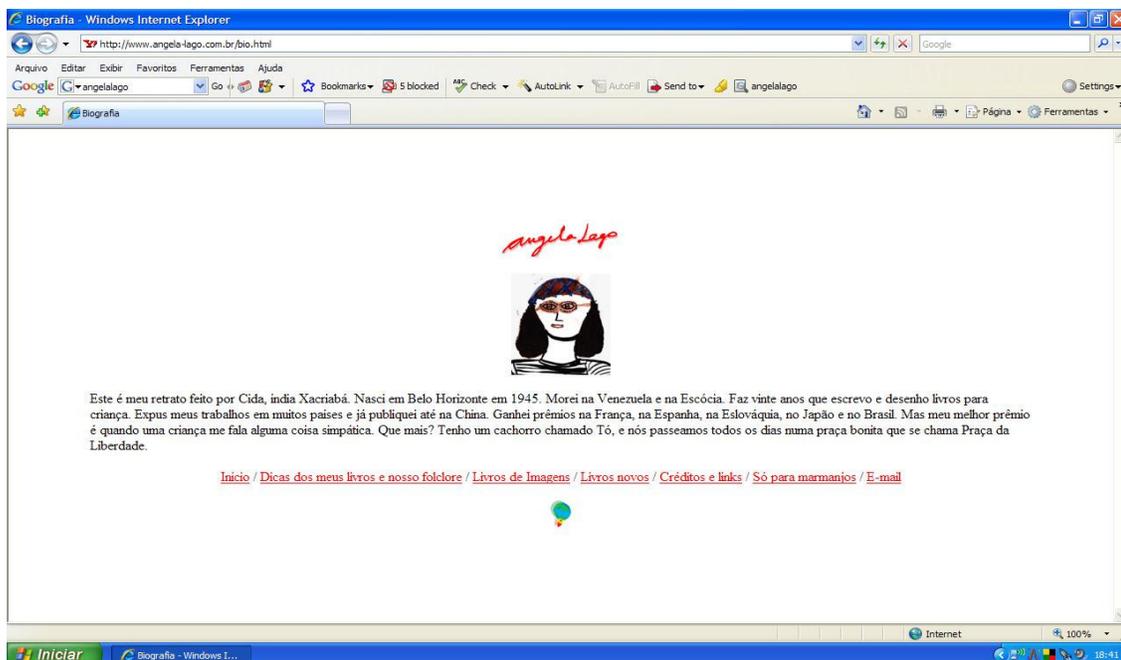


Imagem 43

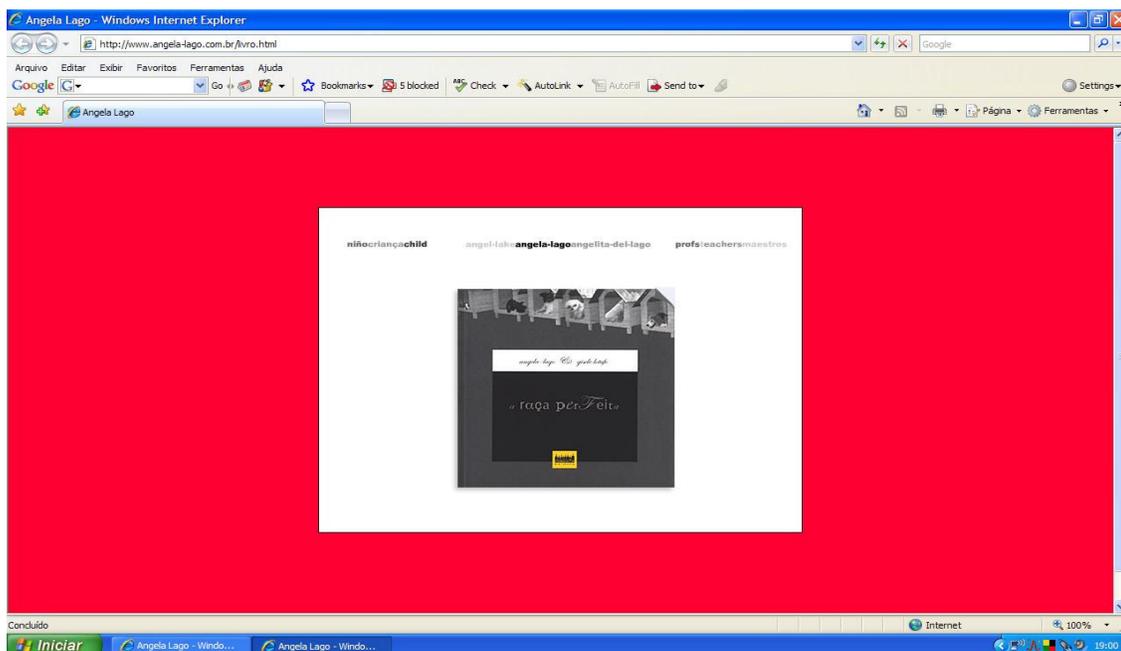


Imagem 44

O *link ciberespacinho*, que é acessado da página inicial, traz uma coletânea de textos populares, como rezas, adivinhações e tangolomangos, com o convite da autora para que os leitores enviem outros textos que conhecem. Nesse ponto, abre-

se um *link* de e-mail para a comunicação com a autora, no qual se experimenta um outro tipo de interação, não mais leitor/texto, mas leitor/autor.

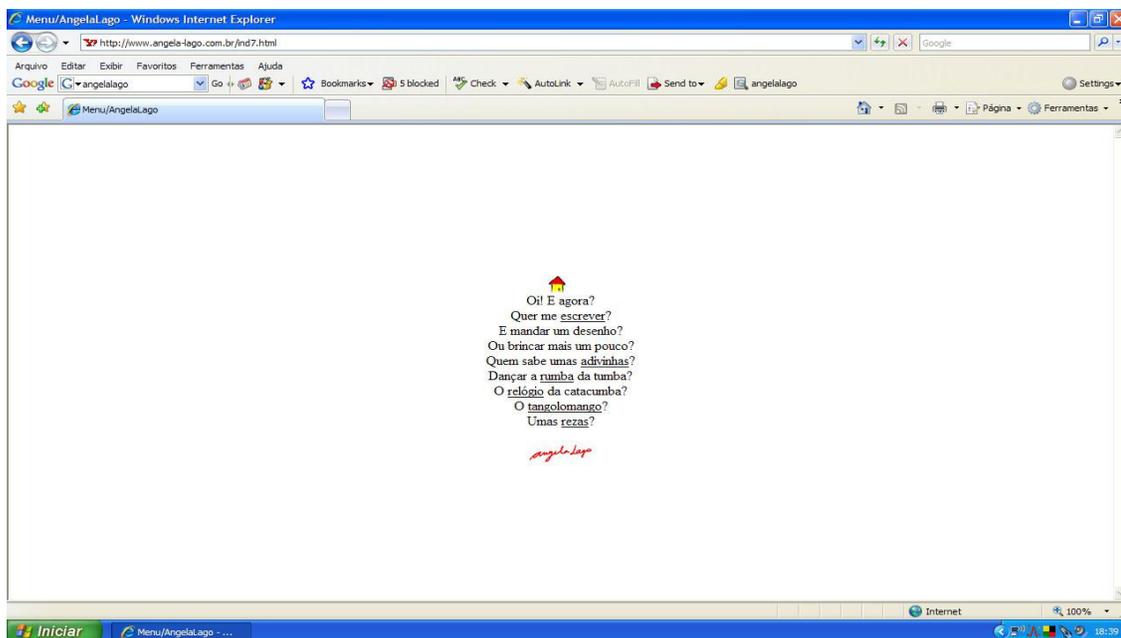


Imagem 45

Também em ciberespacinho observa-se a íntima relação entre jogo e poesia, ludicidade e sonoridade, ritmo e imagem, lembrando as origens da poesia digital na poesia concreta.

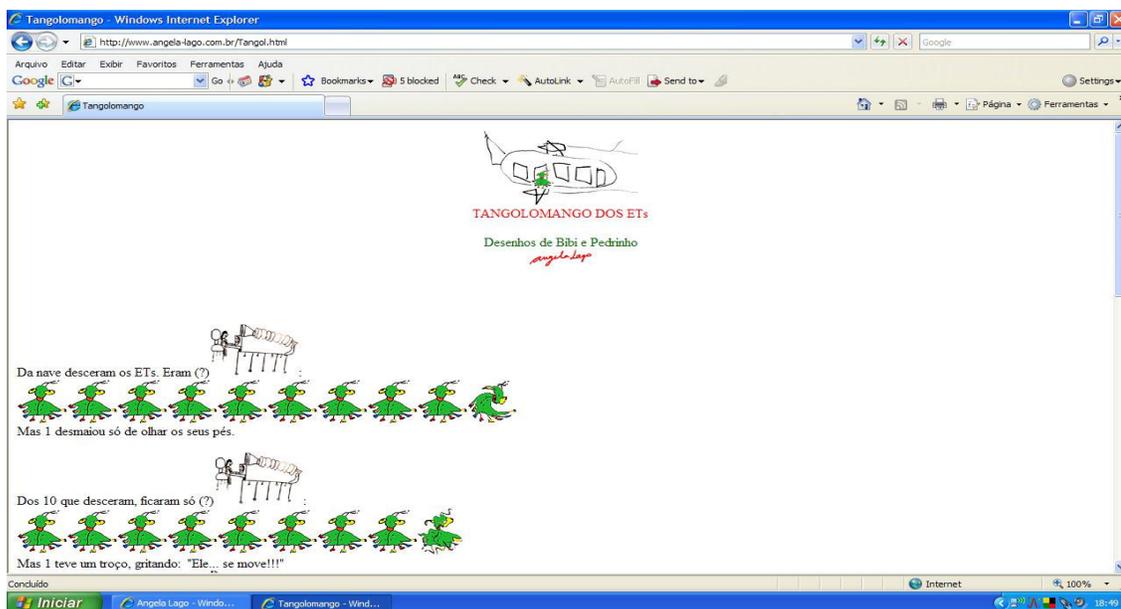


Imagem 46

Não se vê uma obra acabada, mas incontáveis possibilidades, à espera de um escritor, disposto a investir em seus próprios percursos e conexões. Sem ele, tal estrutura seria um monte de areia à espera de um escultor que lhe desse forma.

Desde a página inicial, o referido site é marcado por sinais, links, sons e janelas que movimentam seus recursos em múltipla direções e variadas conexões entre as redes, transgredindo a lógica centralizada da leitura [impressa].

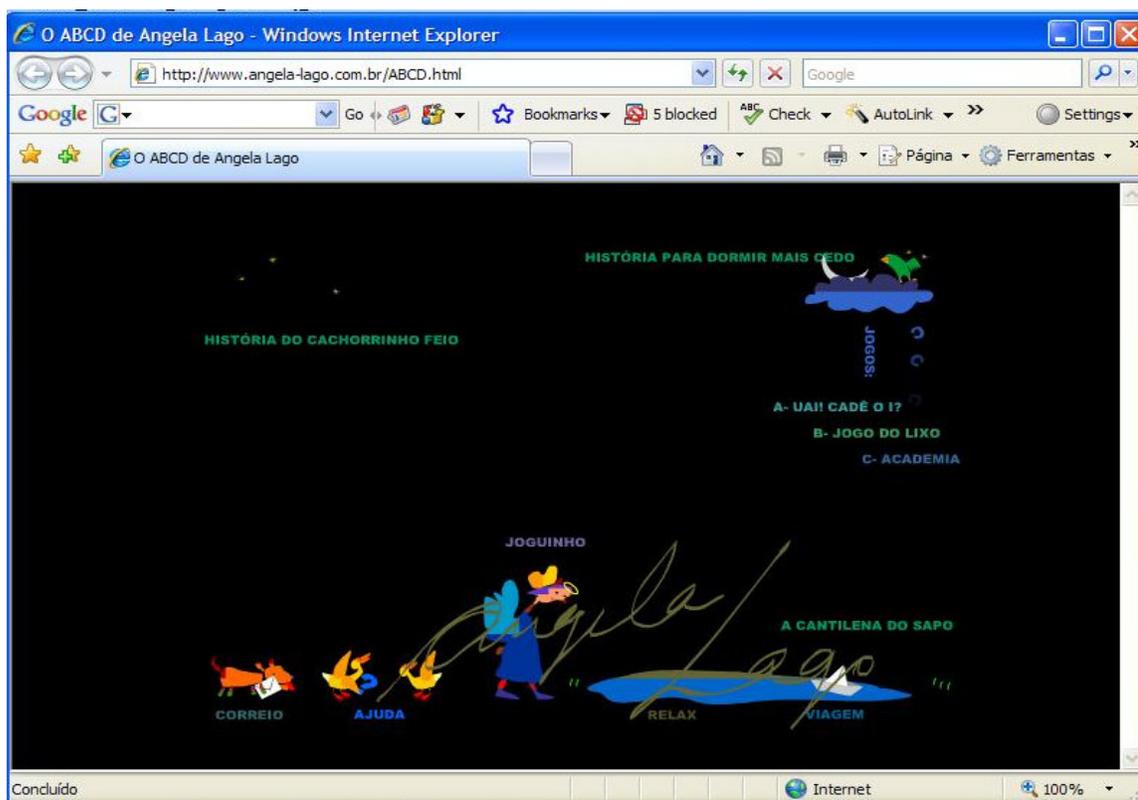


Imagem 47

A autoria não é centralizada na figura de Ângela Lago, mas compartilhada e diluída ao longo dos links. Isso pode ser notado em links como *Oh!terrorgames*, no qual os navegadores são convocados a montar a sua própria história, a partir de elementos visuais e sonoros, sem a intermediação da escrita.

Pela riqueza do *site*, muito ainda pode ser dito, principalmente se o objetivo for enumerar, descrever e comentar as características hipertextuais com as quais ele

foi idealizado. No entanto, é importante seguir a viagem, pois outros portos precisam ser explorados.

4.3 Retomando o ponto de partida para salvar lembranças de viagem

Em um percurso tão rico quanto o que fizemos, nosso olhar foi surpreendido e maravilhado por imagens cuidadosamente trabalhadas, construídas e ofertadas em *sites* que primavam pelo prazer da fruição e da leitura. Nossas mentes receberam inúmeras e variadas informações, que postas em teia, vão nos permitir, ainda por muito tempo, momentos de reflexão e pesquisa. Porém, como em qualquer viagem a um lugar desconhecido, há momentos de embotamento, em que precisamos descansar o olhar e reordenar as informações. Só assim, o viajante se torna apto a fazer novas assimilações e buscar novas rotas.

Até aqui, olhamos o ciberespaço e vimos que o mesmo exige do leitor, mais do que ser um usuário de programas e um consumidor de tecnologias. Ele é convocado a uma co-autoria, a uma construção, a colocar sua subjetividade e seu diferencial neste novo suporte textual.

A indústria cultural, de um modo geral, e os filmes, mais especificamente, criam uma representação do espectador ideal e desejado, endereçando a ele a sua mensagem, através de recursos como imagens, estereótipos, vocabulário, personagens e outros tantos mecanismos de identificação.

Também os *sites* analisados têm sua representação de leitor ideal e buscam atingi-lo ou seduzi-lo por meio de imagens, sons, jogos e do uso dos recursos hipertextuais. Ainda assim, é importante salientar que esses endereçamentos (pois nunca há um só), apesar de estarem sempre presentes, conscientemente ou não por parte do autor, são apenas possibilidades ou suposições por parte de quem os analisa ou interpreta. Para que se realizem, é preciso que o leitor aceite colocar-se no lugar que reservaram a ele.

Além disso, para fazer tais análises, é necessário que eu me envolva como alguém que acessou tal site, pois é o que sou, no momento em que o vejo, interajo

com ele, escolho caminhos e re-escrevo poemas. E, sempre como uma navegadora desse *site*, ainda que com instrumentos metalingüísticos, procurei perceber as novas maneiras de que dispomos para interagir no ciberespaço.

5 FIM DO PERCURSO, FIM DA VIAGEM?¹³

Navegar é preciso.
[Descobrir a América, nem tanto...]

Por ora, vamos ficando por aqui. Não é o fim da viagem, apenas a conclusão de uma das rotas programadas, a finalização de um percurso que se propôs a analisar sites de literatura infanto-juvenil à luz dos Estudos Culturais e de pesquisas sobre o hipertexto.

A perspectiva dos Estudos Culturais nos leva a examinar práticas culturais do ponto de vista de suas representações, entendendo que a produção de significados se dá através da linguagem, no discurso e no circuito da cultura, em suas inúmeras significações, produzindo, deslocando e alterando processos identitários.

A *Internet*, como um artefato cultural, contribui para que esses processos identitários se desterritorializem, pois ela é um constructo, instável, volátil e fragmentado, nos moldes da contemporaneidade.

Desse modo, olhar para *sites* de autores infanto-juvenis, como os de Capparelli e Lago, é procurar vê-los como um espaço [além da escola] de aprendizagem, tal como a mídia, o cinema, a publicidade e os meios de comunicação de massa, nos quais as identidades infanto-juvenis são formadas, arranjadas, deslocadas e construídas.

A geração Net, da qual nos fala Garbin (2001), é composta por jovens que cresceram em permanente contato com os meios digitais, o que afeta seu comportamento e sua percepção de mundo. Então, por extensão, poderíamos, afirmar que afetaria, também, suas formas de ler e de escrever, abrindo a possibilidade para o surgimento de uma nova categoria de leitor.

¹³ Parodiado do título do livro de Bellei, *Fim do livro, fim dos leitores?*(op. cit.).

Após a reflexão a respeito das leituras que fiz, acredito que cibercultura, no plano ideal, explorados seu caráter inclusivo e seu imenso potencial interativo, poderia democratizar a aprendizagem, o acesso à informação e permitir um sem-número de práticas culturais extremamente enriquecedoras, como derivação.

Ao dizer isso, não pretendo um raciocínio simplista ou a idéia da cibercultura como cura para todos os males. Estou ciente de que, como qualquer tecnologia afetada pelo capitalismo, seu uso não se dá de forma inocente, mas depende dos objetivos e dos interesses de quem dela se utiliza [e dos grupos que a dominam] porque eles sempre existem. Mas a tecnologia em si é promissora e sua força ainda está, em grande parte, esperando para ser descoberta.

Um rico exemplo do uso produtivo dessa tecnologia são os *sites* de Ângela Lago e Sérgio Capparelli. Nele, os autores usam seu talento e seu potencial criativo para buscar novas linguagens, experimentar formas, sonoridades e interações com o leitor, aprofundando seus conhecimentos e sua prática de navegação em rede.

A respeito de hipertexto, tudo ainda é muito recente e está em estágio inicial. No entanto, sua capacidade de gerar novas formas textuais, alterando o que até então era conhecido como texto, autor, leitor, já está comprovada. Por extensão, acredito, também, ser possível pensar que, ao produzir tais deslocamentos, possam estar sendo produzidas novas identidades no ciberespaço, ainda que não tenhamos distanciamento histórico e temporal suficientes para descrever tal fenômeno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Diferentes formas de ler*. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio6.html>. Acesso em 19/12/2007.

ARAÚJO, Ricardo. *Poesia visual. Vídeo poesia*. São Paulo: Perspetiva, 1999.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. *O livro, a literatura e o computador*. São Paulo: EDUC; Florianópolis: UFSC, 2002.

_____. *O Fim do Livro e o Livro sem Fim*. Disponível em <http://members.tripod.com/~1filipe/bellei.html>. Acesso em 28 de outubro de 2007.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

CAPPARELLI, Sérgio; GRUSZYNSKI, Ana Cláudia; KMOHAN, Gilberto. Poesia visual, hipertexto e ciberpoesia. In: *Revista FAMECOS*, nº 13. Porto Alegre: PUCRS, 2000.

CAPPARELLI, Sérgio e LONGHI, Raquel. A produção cultural digital para a criança. *XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação*. Núcleo de Tecnologias da Informação e da Comunicação, Belo Horizonte/MG, 02 a 06 de setembro de 2003.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP- Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. *Cultura escrita, Literatura e História: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

_____. *Inscriver e apagar: cultura escrita e literatura, séc. XI-XVIII*. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos : mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 14ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa V. & VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2ª ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e Educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria H. (org). *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em Educação*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2005.

COSTA, Marisa V., SOMMER, Luis H., BUJES, Maria Isabel E.(orgs.) *Anais do 2º Seminário Brasileiro de Estudos de Cultura e Educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

DOMINGUES, Diana(org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

EISENKRAEMER, Raquel Eloisa. Leitura digital linguagem cifrada dos internautas. In: *Revista Texto Digital*, Florianópolis: UFSC Ano 2, n° 3, 2006.

ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, Rogério de Souza Sérgio. A estrutura narrativa de romances eletrônicos na língua inglesa: uma análise em *Patchwork Girl*, de Shelley Jackson. Disponível em <http://www.revistaipotese.ufjf.br/volumes/8/cap013.pdf>. Acesso em 09.01.2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber.(org.) *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Técnicas de si e tecnologias digitais. In: SOMMER, Luís Henrique e BUJES, Maria Isabel E.(org.) *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. 2º Seminário Brasileiro de Estudos de Cultura e Educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

GARBIN, Elisabete Maria. *www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br* – um estudo de *chats* sobre música da internet. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. UFRGS, 2001.

_____ Cultor@s juvenis, identid@des e Internet: questões atuais. In: *Revista Brasileira de Educação*. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, 2003.

GIROUX, Henry. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. The work of Representation. In: HALL, Stuart. (org) *Representation. Cultural representations and signifying practices*. Sage/Open University; London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

_____. The spectacle of the “other”. In: HALL, Stuart. (org) *Representation. Cultural representations and signifying practices*. Sage/Open University; London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997a.

_____. A centralidade da cultura: nota sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, v.22, nº2, 1997b.

_____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 10ª ed., 2005.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007.

HEINE, Palmira. Considerações sobre o hipertexto e os gêneros virtuais emergentes no seio da tecnologia digital. In: *Revista Inventário*. 4. ed., jul/2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04pheine.htm>.

KAC, Eduardo. *Luz & letra: ensaios de arte, literatura e comunicação*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2004.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Da intertextualidade à hipertextualidade. In: II Encontro Nacional de Línguas & Literatura, 2006, Novo Hamburgo. *Anais do II Encontro Nacional de Línguas & Literatura*. Novo Hamburgo : Feevale, 2006.

KIRCHOF, Edgar Roberto & BEM, Isabela Vieira de. O impacto da tecnologia sobre a literatura contemporânea. *Revista Texto Digital*, Florianópolis: UFSC Ano 2, nº 3, 2006a.

KIRCHOF, Edgar Roberto & BONIN, Iara Tatiana. Identidades e diferenças em rede: um estudo sobre hipertextualidade e participação indígena em páginas virtuais. In: *IV*

Seminário Internacional: as redes de conhecimentos e a tecnologia: Práticas educativas, cotidiano e cultura, 2007, Rio de Janeiro/RJ Educação Texto Imagem Som, 2007.

LANDOW, George. *Hipertexto: la convergência de la teoría críticacontemporánea y la tecnologia*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

_____. *O que é o virtual?* São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. *A Máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACHADO, Arlindo. *Hipermídia: o labirinto como metáfora*. In: DOMINGUES, Diana(org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais emergentes e atividades lingüísticas no contexto da tecnologia digital*. Apresentado na 50ª Reunião Anual do GEL (Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo), 23-25 de maio de 2002. São Paulo: USP (mimeo), 2002.

MOTTA, Leda Tenório da (org.). *Céu Acima: para um “tombeau” de Haroldo de Campos*. São Paulo: Perspectiva, FAPESP, 2005.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. *Estudos culturais: uma introdução*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PELLANDA, Eduardo Campos & PELLANDA, Nize Maria Campos (org.). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina. (org) *Produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. PORTELA, Manoel. In: Diglitmedia – literatura e media. Disponível em diglitmedia.blogspot.com/2006_03_01_archive. Acesso em 25.10.2007.

SALDANHA, Luis Cláudio D. Literatura e semiformação no ciberespaço. In: *Revista Texto Digital*, Florianópolis: UFSC Ano 2, n° 3, 2006.

SALES, Cristiano de. Para uma poeticidade do texto literário em meio eletrônico. In: *Revista Texto Digital*. Florianópolis: UFSC, Ano 2, n°1, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. Três paradigmas da imagem. In: OLIVEIRA, A. & BRITO, Y. C.(org.) *Imagens técnicas*. São Paulo: Hacker Editores, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

SHEPHERD, Tânia M. G. Informática e Literatura: revelando identidades textuais. In: *Revista Texto Digital*, Florianópolis: UFSC, Ano 1, n°1, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOMMER, Luís Henrique e BUJES, Maria Isabel E.(org.) *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. 2º Seminário Brasileiro de Estudos de Cultura e Educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

STEINBERG, Shirley R. & KINCHELOE, Joe L. (org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

THOMPSON, Kenneth. Estudos Culturais e Educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, Rosa Maria H. (org.). *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em Educação*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2005.

VIEGAS, Ana Cláudia. Quando a técnica se faz texto ou a literatura na superfície das redes. In: *Revista Texto Digital*, Florianópolis: UFSC, Ano 1, nº1, 2004.

WANDELLI, Raquel. *Leituras do hipertexto: viagem ao dicionário Kazar*. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2007.

WORTMANN, Maria Lúcia C. Algumas considerações sobre a articulação entre Estudos Culturais e Educação (e sobre algumas outras mais). In: SILVEIRA, Rosa Maria H. (org.). *Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em Educação*. Canoas: Ed. da ULBRA, 2005.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. In: ZILBERMAN, Regina. (org) *Produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

UNICAMP. Site Memória da Leitura. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria> Memória da Leitura. Acesso em 25/01/2008.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)