UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE ESTUDOS COMPARADOS DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Literatura infantil e cultura hipermidiática

relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura

José Augusto de A. Nascimento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho

São Paulo
2009

FOLHA DE APROVAÇÃO

José Augusto de A. Nascimento

Literatura infantil e cultura hipermidiática

Relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

RESUMO: Utilizando como quadro teórico-metodológico os Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, a presente pesquisa estuda a relação entre literatura e sociedade no que concerne à influência das novas mídias (hipermídia) na literatura infantil/juvenil no Brasil. A relação entre práticas textuais, suportes para os textos e práticas de leitura é evidente ao longo da história. Com o advento da computação e da internet, surgem novos suportes com características que têm modificado as práticas textuais e de leitura. Três traços definem a linguagem hipermidiática contemporânea: diálogo intercódigos, hipertextualidade e interatividade. O *corpus* literário utilizado apresenta uma série de obras com características dessa linguagem, em especial: *A interminável Chapeuzinho* (Angela Lago), o ciberpoema “Chá” (Sérgio Capparelli), *Princesas esquecidas ou desconhecidas...* (Philippe Lechermeier) e *Todos contra D@nte* (Luís Dill).

PALAVRAS-CHAVE: 1. Literatura infantil/juvenil — 2. Hipermídia — 3. Práxis de leitura.

TITLE: Children’s literature and hypermedia culture: historical and sociological connections between text supports, reading and literature.

ABSTRACT: Based on the theoretic-methodological panel of the Comparative Literature in Portuguese, this work studies the relation between literature and society and how Brazilian children’s literature has been influenced by new media (hypermedia). The similarity between text support and practices of reading and writing is very clear through History. The computer and Internet are responsible for the emergence of new book supports that changed the practice of reading and writing. Nowadays hypermedia has three major characteristics: dialogue between different codes, hypertextuality and interactivity. The books used to confirm this work are: *A interminável Chapeuzinho* (Angela Lago), the cyberpoem *Chá* (Sérgio Capparelli), *Princesas esquecidas ou desconhecidas...* (Philippe Lechermeier) and *Todos contra D@nte* (Luís Dill).

KEYWORDS: 1. Children’s literature — 2. Hypermedia — 3. Praxis of reading.

Aos formadores de leitores.

Aos promotores da leitura.

*Aos que acreditam na leitura como meio para
uma sociedade mais consciente e humana.*

AGRADEÇO

*ao Professor Doutor José Nicolau Gregorin Filho,
pela confiança, pela amizade
e pela orientação paciente, respeitosa e dedicada;*

*à Professora Doutora Nelly Novaes Coelho
e ao Professor Doutor Mário César Lugarinho,
pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação;*

*à Professora Doutora Maria Zilda da Cunha,
pela atenção e pelo desprendimento
ao compartilhar sua pesquisa;*

*ao Professor Ivan Soida, pela consultoria
sobre a história da computação e da hipermídia.*

*A todos os familiares, amigos e colegas
meu sincero muito obrigado.*

*“Afinal, se com certeza ler não desempenha mais
os mesmos papéis que a tradição lhe reservou,
apesar dos avanços técnicos de toda espécie,
continua sendo chave para sonhos e segredos
que podem concernir a todos nós.”*

Edmir Perrotti (1990)

SUMÁRIO

```
graph LR; A[1. Introdução 13]; B[2. A literatura infantil 24] --- C[2.1. Breve histórico da literatura infantil 25]; B --- D[2.2. A literatura infantil/juvenil contemporânea 39]; C --- E[2.1.1. Relações entre literatura oral e literatura infantil 26]; C --- F[2.1.2. Os novos conceitos sobre a infância e o surgimento do livro infantil 29]; F --- G[2.1.2.1. O surgimento da literatura infantil no Brasil 31]; F --- H[2.1.2.2. A obra precursora de Monteiro Lobato 35]; D --- I[2.2.1. O boom da literatura infantil: experimentalismo e questionamento 40]; D --- J[2.2.2. O "objeto-novo": práticas intertextuais e diálogo verbal-visual 47]; D --- K[2.2.3. A literatura hipermidiática para crianças 49];
```

1. Introdução	13
2. A literatura infantil	24
2.1. Breve histórico da literatura infantil	25
2.1.1. Relações entre literatura oral e literatura infantil	26
2.1.2. Os novos conceitos sobre a infância e o surgimento do livro infantil	29
2.1.2.1. O surgimento da literatura infantil no Brasil	31
2.1.2.2. A obra precursora de Monteiro Lobato	35
2.2. A literatura infantil/juvenil contemporânea	39
2.2.1. O boom da literatura infantil: experimentalismo e questionamento	40
2.2.2. O "objeto-novo": práticas intertextuais e diálogo verbal-visual	47
2.2.3. A literatura hipermidiática para crianças	49

1. Introdução

Direitos Imprescritíveis do Leitor

I - O direito de não ler.

II - O direito de pular páginas.

III - O direito de não terminar um livro.

IV - O direito de reler.

V - O direito de ler qualquer coisa.

VI - O direito ao bovarismo (doença textualmente transmissível).

VII - O direito de ler em qualquer lugar.

VIII - O direito de ler uma frase aqui outra ali.

IX - O direito de ler em voz alta.

X - O direito de calar

Daniel Pennac (1997)

O escritor francês Daniel Pennac, em seu *Como um romance*, escreveu que o primeiro direito do leitor é o de “não ler”; direito cada vez mais difícil de se exercer na sociedade contemporânea. O leitor de hoje não precisa empreender muito esforço para alcançar o texto (objeto da leitura). Este se encontra bem perto dele: na revista, no jornal, na televisão, na internet (e nos próprios livros, cada vez mais difundidos e populares). Isso quando o texto não lhe salta diante dos olhos, sem pedir permissão: como nos *outdoors* das ruas, nos *banners* e *pop-ups* da internet, nas publicidades das revistas, do cinema, da televisão, nos alto-falantes dos carros de som... e até nos anúncios que cobrem as janelas dos ônibus e as paredes dos banheiros públicos. Aliás, é raro, no dia-a-dia de uma cidade grande, passarmos uma ou duas horas sem lermos um texto.

Nesse contexto, precisamos repensar o sentido que “ler”, “texto” e, conseqüentemente, “literatura” assumem no momento atual; expressões com significado bastante diferente daquele que vislumbrava Daniel Pennac nos seus “direitos imprescritíveis do leitor”. Ali subjaz de certo modo a idéia do “livro” como suporte privilegiado para veiculação de textos. Será que esse modelo ainda nos serve? Olhemos à nossa volta... O que as pessoas estão lendo? Livros sim, mas também revistas, jornais, páginas da web, legendas de filmes, anúncios, bulas de remédio, letreiros, grafite nos muros, embalagens: toda uma sorte de textos, com cores, tamanhos, formas, disposição, movimento... que encantam, seduzem, divertem e conquistam os leitores.

São textos muitas vezes com sonoridade, visualidade e outras características que, para além da escrita, não deveriam ser ignoradas durante a leitura. Por que não lê-las? Por que não decodificá-las, interpretá-las, reconceituá-las?

Desprezando-as perdemos a oportunidade de fruir melhor o texto, de entendê-lo em sua plenitude e de ter uma postura mais consciente e crítica diante do discurso ali transmitido. E, quando se trata da educação dos pequenos, se trabalhamos com um conceito limitado (de “texto”, de “leitura” e de “literatura”, corremos o risco de apresentar modelos limitantes, pouco significativos para a criança, não atendendo suas necessidades e desejos, desestimulando-a.

Esta dissertação estuda a relação entre literatura e sociedade no que concerne à influência das novas mídias (hipermídia) na literatura

infantil/juvenil no Brasil. A relação entre práticas textuais, suportes para os textos e práticas de leitura são evidentes ao longo da história. Com o advento da computação e da internet surgem novos suportes com características que têm modificado as práticas textuais e de leitura. Uma vez que estamos preocupados com a formação dos leitores (e pelos motivos explicados mais adiante), privilegiamos a literatura infantil como objeto de estudo.

Dentro da multiplicidade de textos a que temos acesso hoje, recortamos nesta dissertação aqueles veiculados nas novas mídias (com destaque para o computador e para a rede WWW), suportes digitais que vêm transformando profundamente o modo com que nos comunicamos e mediamos nossas relações. Os sinais dessas mudanças são bastante evidentes, como podemos notar no trecho a seguir:

Estudantes carregam pendrive e laptop

Na mochila de Luiz Maurício Jardim Filho, 16, há espaço para pendrive, celular e laptop. Se não deu tempo de terminar o trabalho, ele leva o arquivo para dar os últimos retoques junto a colegas ou professores. Se precisa de um livro, mas não o encontra na biblioteca, pesquisa o conteúdo na internet.

“A gente acaba dependendo da tecnologia para fazer tudo com mais agilidade”, diz o aluno do Colégio Pueri Domus. “E, também, para ter mais fonte de pesquisa. Se for depender só da escola — onde existem cinco computadores por prédio — a gente não sabe se vai ter alguém querendo usar.”

Para Felipe Tricate, 14, aluno do Colégio Magno, o destaque entre as inovações que chegam à sala de aula vai para a lousa eletrônica, que permite a exibição de imagens do computador e a escrita manual, além da gravação do conteúdo

em CD ou DVD. “O professor pode desenhar na página, fazer esquemas. Acho positivo a escola usar a tecnologia, porque isso desperta o interesse da gente para estudar mais”, diz Tricate.

Camila Amâncio, 15, deixa o celular e o iPod desligados enquanto está em aula, no Colégio Pio XII. Mas o pendrive com trabalhos e fotos de visitas pedagógicas está sempre com a estudante, que até faz algumas provas no computador.

Em casa, Camila usa a internet para complementar os estudos. “É um meio mais interativo de aprender as coisas”, diz.

E a facilidade de já encontrar tudo pronto na internet? “Eu pesquiso, copio e colo o material, para leitura. Mas é para ler, entender e, só depois, escrever. É mais um processo para organizar as idéias”, diz Camila.

Para Vitor Finotal, 16, que vai para o segundo ano do Ensino Médio, também no Pio XII, “é difícil controlar a vontade de copiar e colar. Mas você sempre tem que saber que aquilo não é 100% confiável. Tem que pesquisar em livro também.”

(Arrais, Daniela. “Estudantes carregam pendrive e laptop”. Em: Folha de S.Paulo, Informática, 30/1/2008)

Como aponta a reportagem, as mídias digitais têm participado cada vez mais efetivamente do cotidiano das crianças. E não só destas, mas de grande parte da população.

É claro que a popularização da informática ainda está longe do ideal, do seu potencial. Isso se deve em boa parte ao custo dos aparelhos informatizados. Mesmo com preço cada vez menor, ainda é inviável à população mais pobre. Além disso, muita gente ainda não sabe como interagir com essa tecnologia, é o chamado analfabetismo digital.

Contudo, ainda assim, a computação e a internet têm mudado significativamente o dia-a-dia de uma parcela cada vez mais expressiva da população. Vinte anos atrás, internet, *pendrives*, I-Pods, lousa digital seriam possíveis apenas em filmes de ficção científica. Hoje, não só tais ferramentas são viáveis, como são comuns em nossa sociedade. Trabalho, educação, lazer, atividades domésticas... Profissionais que trabalham em casa, ou que usam o computador como ferramenta essencial; educação à distância e professores que usam as mídias digitais como instrumento didático; crianças que brincam com *games*, na internet, que recorrem ao computador em pesquisas e trabalhos escolares; *chats*, redes de relacionamento, TV digital; *sites* de compra, bancos *on-line*, celulares que tiram fotos, tocam música, organizam agenda e contatos... a digitalização tem entrado em todos os ambientes e modificado as práticas sociais.

As artes, por sua vez, não ficam alheias a esse processo. Por todo mundo já existem experiências de arte digital, vide a mostra Emoção Art.ficial, promovida anualmente pelo Instituto Itaú Cultural em São Paulo, que traz trabalhos de apropriações estéticas da tecnologia de todo o mundo. Além disso, o uso de ferramentas digitais para a elaboração de obras de artes gráficas e audiovisuais — como programas de mixagem de som, de animação, de pintura e desenho no computador, de tratamento e fusão de imagem — são amplamente difundidas.

Seguindo esse raciocínio, parece natural que o fazer literário acompanhe essas mudanças, e se posicione esteticamente diante delas. E é o

que vem acontecendo. E como se dá essa relação? Queremos demonstrar que por um lado, as mídias digitais têm sido suporte para a literatura e têm imprimido nela suas marcas: interatividade, hipertextualidade, diálogo intercódigos... Por outro, as práticas hipermidiáticas também têm influenciado a literatura “convencional”, em papel. Notamos que textos impressos têm recorrido com frequência a certos modelos e práticas textuais evidenciados pelas mídias digitais (diálogo intergêneros, linguagem de *e-mail*, simulações de *blogs*). Isso ocorre por vários motivos: por um hábito de leitura navegativa dos autores; por uma apropriação estética dessas características hipermidiáticas; e com o objetivo de alcançar um público-leitor acostumado à leitura navegativa e atraído por tais modelos e práticas.

E essas mudanças nos suportes e nos textos têm levado também a alterações nas práticas de leitura como um todo. Isso acontece porque, como veremos, a hipermídia exige uma forma de leitura — hipertextual, navegativa, interativa, intercódigos — de certo modo diferente daquela dos livros tradicionais. Com isso, abre caminhos para que o leitor treine e aplique essas habilidades.

Ao longo do nosso trabalho procuraremos verificar como se dá essa relação hipermídia-literatura, e como ela tem influenciado as práticas textuais e de leitura.

Dentro da grande área “literatura”, interessa-nos em especial a literatura para crianças e adolescentes, pois estamos preocupados com a formação dos novos leitores que, ao que tudo indica, precisarão cada vez mais

destas habilidades de leitura. Além disso, a literatura infantil/juvenil é um gênero privilegiado para estudar o fenômeno, uma vez que:

- a) por seu aspecto pedagógico, a literatura infantil deve trazer (e em muitos casos tem trazido) em seu bojo os conceitos e as práticas mais atuais de texto e leitura, preparando as novas gerações para os desafios sociais de leitura com que se confrontam no presente e se confrontarão no futuro;
- b) por gozar, em geral, de pouco prestígio junto ao público adulto, e por possuir pouca atenção dos teóricos e da crítica especializada, a literatura infantil é um gênero menos monitorado, controlado, sobre o qual a tradição pesa menos. Assim, trata-se de um tipo de texto que tende a resistir menos a experimentações e às mudanças sociais e culturais;
- c) por o leitor infantil ter pouca habilidade com a escrita, os textos voltados a esse público tendem a dar maior atenção às linguagens visuais e sonoras de modo a estabelecer uma comunicação mais fluente e efetiva com a criança.
- d) por já ter nascido em meio à revolução digital, o público infantil contemporâneo tem se mostrado mais habituado às novas tecnologias e, conseqüentemente, em tese,

mais receptivo a textos produzidos segundo esses moldes.

Ainda que tenhamos preferido a literatura infantil, a teorização deste trabalho serve também aos interesses da literatura de forma geral, uma vez que a tecnologia digital não influencia especificamente as crianças e os adolescentes, mas, em maior ou menor grau, todas as parcelas da sociedade. Além disso, pesquisas têm demonstrado que as especificidades da literatura infantil, com relação à adulta, são bem menores do que se pode parecer.

Assim, nossa abordagem parte dos seguintes pressupostos (e procura demonstrá-los):

- a) A tecnologia da comunicação e, em particular, os suportes, com suas características e potencialidades, influenciam a produção textual;
- b) Os textos, por sua vez, modificam (ao lado de outros fatores sociais) historicamente a práxis e o conceito de leitura;
- c) Em contrapartida, essa nova práxis de leitura (ao lado de outras práticas sociais) influencia a escrita (o fazer textual) e o conceito de texto como um todo.

Uma vez verificados esses pressupostos, partiremos para os objetivos principais deste trabalho, a saber:

- a) detectar a influência da hipermídia na literatura para crianças;
- b) delinear os contornos e as potencialidades dessa influência, tanto nos suportes virtuais (computador, rede WWW), quanto nos suportes impressos;
- c) analisar alguns textos contemporâneos que evidenciam essa influência, demonstrando as possibilidades de leitura que os textos hipermidiáticos propiciam;
- d) ensaiar algumas formas de ler esses textos de forma mais proficiente e plena.

A fim de alcançarmos nosso intento, seguiremos a seqüência metodológica a seguir:

- a) No próximo capítulo, traçaremos um percurso histórico da literatura para crianças no Brasil e no mundo, apontando algumas transformações, nos seus suportes e nos textos, relacionadas ao desenvolvimento tecnológico. Também delineamos as principais características da literatura para

crianças hoje, a fim de compreendermos o contexto em que emerge a literatura infantil hipermidiática.

- b) No terceiro capítulo faremos um caminho semelhante, mas agora com relação aos suportes e a comunicação. Dessa forma, procuramos demonstrar como a hegemonia da cultura escrita é bem delimitada no tempo, e que outras formas de mediação de cultura são possíveis e eficientes na preservação e transmissão do conhecimento. Também nesse capítulo procuramos verificar como as características dos textos variam de acordo com o suporte e com o desenvolvimento tecnológico.
- c) O quarto capítulo sintetiza as noções e idéias dos dois anteriores: depois de demonstrar que os suportes variam historicamente e que os textos (e a literatura infantil, de forma específica) carregam marcas deles, propomos uma reconceituação do que é “texto”, “leitura” e “literatura”, no âmbito das práticas textuais contemporâneas. É dentro desses novos conceitos que contemplamos as práticas literárias hipermidiáticas para crianças.
- d) No quinto capítulo, exploramos as características e potencialidades da hipermídia, verificando os principais modos com que ela vem influenciando o fazer textual

contemporâneo. Aqui, procuramos compreender de que modo se dá a relação entre literatura infantil e hipermídia. As classificações propostas nesse capítulo são ferramentas para as análises do capítulo 6.

- e) No último capítulo do desenvolvimento, analisamos algumas obras em que as influências da hipermídia são bastante evidentes. O objetivo aqui é confirmar e aplicar a teorização e as classificações que realizamos ao longo de nosso estudo, bem como ensaiar algumas formas de se fazer uma leitura mais aprofundada desse tipo de texto.

Metodologicamente, optamos pelo comparativismo, pois, em nossa pesquisa, confrontamos e relacionamos áreas do conhecimento aparentemente distintas, a saber: Literatura, Comunicação e Tecnologia. Desse modo, investigamos como a linguagem hipermidiática tem transformado estruturas textuais tradicionais. Daí a relevância deste trabalho para os Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, já que ele revela o modo com que as inovações tecnológicas podem levar a transformações profundas nos suportes e na mediação da cultura.

2. A literatura infantil

Evidentemente, tudo é uma Literatura só. [...] Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para as crianças se escreve. Seria mais acertado, talvez assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer.

Cecília Meireles (1984)

A fim de delimitar e compreender o objeto sobre o qual nos debruçamos e os conceitos com os quais trabalhamos, convém recuperar o processo histórico pelo qual passou a literatura para crianças e adolescentes no mundo e, especificamente, no Brasil, desde seu surgimento, ligado à literatura oral (também conhecida como oratura), até sua atual configuração. Nosso objetivo com esse percurso é mostrar que a literatura infantil é um fenômeno mais ou menos recente (tanto quanto o conceito de infância assim o é) e que, mesmo assim, sua forma, seus suportes e funções variaram ao longo da história.

Em seguida, delinearemos as principais características da literatura infantil hoje, mostrando assim o contexto em que emerge o objeto de nosso estudo: a literatura infantil hipermidiática.

2.1. BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

Para se compreender o ponto de partida desse histórico é preciso notar que é só entre o final do século XVII e início do século XVIII que surge um conceito de infância. Até então, a criança não era levada em conta no processo de socialização e no contexto humano. “Criança sempre existiu, mas infância não”, afirma o professor Paulo Ghiraldelli Jr. (2006: 17). De fato, antes do início da Modernidade (século XVII), a criança era tratada como um “homúnculo” (um adulto em miniatura). Assim, exceto pela diferente estatura, considerava-se que a criança não diferia em nada do adulto, sendo tratada da mesma forma que este. Não havia uma educação diferenciada, espaços específicos de convivência para as crianças, até suas vestes eram semelhantes às dos adultos (FIGURA 2.1).

Assim, não se pode falar de uma literatura feita para crianças antes da Modernidade. Da mesma forma, não se pode falar em vestuário infantil, educação infantil etc., já que, em tudo, eram tratadas como adultos.

Figura 2.1 — No quadro *As meninas* (*Las meninas*, de Diego Velásquez), de 1656, como em tantos outros, pode-se notar como historicamente as vestes das crianças e dos adultos não se distinguiam.

2.1.1. Relações entre literatura oral e literatura infantil

As origens da literatura infantil/juvenil remontam à literatura popular oral. Esses textos têm como características principais o uso de linguagem verbal oral, a coloquialidade e o recurso à gestualidade e à expressão facial. São transmitidas oralmente, recontadas de pessoa para pessoa, de geração em geração. Pela ausência de registro, cada vez que a história é contada e escutada se transforma, sendo, assim, sempre uma paráfrase.

Desse modo, a novelística popular, a partir da Idade Média, quer pela simplicidade (de estrutura, linguagem e compreensão), quer pelo fundo

exemplar/moral, transformou-se no que chamamos hoje de literatura infantil/juvenil clássica. Textos esses que foram mais tarde registrados por escritores como Perrault, Grimm, Andersen, La Fontaine, mas que não nasceram ligados à cultura escrita, mas sim à oratura.

Sobre o assunto, escreve Nelly Novaes Coelho (1991: 13):

[...] com relação à gênese da Literatura Popular/Infantil ocidental, sabe-se que está naquelas longínquas narrativas primordiais, cujas origens remontam a fontes orientais bastante heterogêneas e cuja difusão, no ocidente europeu se deu durante a Idade Média, através da transmissão oral.

Dessas narrativas primordiais orientais nascem, pois, as narrativas medievais arcaicas, que acabam se popularizando [...] e se transformando em literatura folclórica [...] ou em literatura infantil.

Há, inclusive, contos registrados por mais de um desses escritores, com diferentes versões, como é o caso da *Chapeuzinho Vermelho*, que aparece tanto em Perrault, quanto em Grimm. As diferenças entre as versões são prova de que, pela contação oral, essas histórias foram se modificando, incorporando marcas pessoais e indicando as transformações da sociedade.

De acordo com Ghiraldelli (2006: 17), com o início da Modernidade (século XVII) aparece pela primeira vez o conceito de infância. Os pensadores da época começam a difundir a idéia de que as crianças são seres qualitativamente diferentes dos adultos, necessitando, pois, de cuidados e ambientes especiais.

Assim, é nesse século que se esboça pela primeira vez no ocidente certa intencionalidade de uma literatura para crianças e jovens. É o que acontece, por exemplo, com parte da obra de Charles Perrault. Não que seja uma literatura feita para crianças, pois, como dissemos anteriormente, Perrault não é propriamente autor das histórias, mas as reuniu da literatura popular oral. A novidade é a consciência de que tais obras serviam bem à diversão e à formação moral das crianças.

Perrault escreve no prefácio da primeira edição de *A pele de asno*:

Houve pessoas que perceberam que essas bagatelas não são simples bagatelas, mas que guardam uma moral útil e que a narração que as conduz não foi escolhida senão para fazer entrar (tal moral) de maneira mais agradável no espírito, e de uma maneira que instrui e diverte ao mesmo tempo. (*Apud* COELHO, 1991: 88)

Outro indício da preocupação de Perrault com uma literatura para crianças está na sua obra mais conhecida: *Os contos da mãe gansa*. A mãe gansa é uma personagem do folclore francês, que conta histórias para seus filhotes (na cultura brasileira, algo como o “preto velho” ou, nesse sentido, a personagem Dona Benta de Monteiro Lobato). Está aí um forte indício da suposição de um público infantil para essa obra, ou seja, seriam histórias para os mais velhos contarem para os pequenos.

Além disso, alguns desses contos trazem normas de comportamento diretamente para crianças. Um dos exemplos mais clássicos é a própria *Chapeuzinho Vermelho*. A mãe de Chapeuzinho alerta a menina sobre os

perigos da estrada (que pode simbolizar a vida). Orienta-a a não falar com estranhos e a não desviar do caminho (alusão às tentações). Mas a menina não escuta os conselhos da mãe e sai do caminho, para colher frutos silvestres para a avó (representando a ousadia própria da juventude). O lobo é a figura do homem conquistador, viril, que, por meio do discurso, seduz Chapeuzinho. Como consequência de sua imprudência, a menina e sua avó acabam devoradas pelo lobo. Fica claro o ensinamento de precaver as meninas contra os perigos da vida e, mais especificamente, contra a sedução amorosa.

Acontece que, ainda que no século XVII se esboçasse um conceito de infância, ele era diferente do que o temos hoje. Partindo das idéias do filósofo francês René Descartes (1596-1650), a infância era vista como uma fase específica, mas negativa, inferior, que deveria passar o quanto antes. Essa teoria é baseada no racionalismo iluminista, para o qual o lúdico, a imaginação, os sonhos (próprios da criança) não devem ser valorizados. Ao contrário, precisam, sim, ser substituídos, o mais rápido possível, por intermédio do ensino, pela razão, pela lógica cartesiana, pela disciplina: qualidades do homem adulto, civilizado.

2.1.2. Os novos conceitos sobre a infância e o surgimento do livro infantil

É só na segunda metade do século XVIII que outro filósofo francês, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), revê as idéias de Descartes,

contrapondo-se a elas. Para Rousseau, a civilização perverte as qualidades inerentes do ser humano. Trata-se do mito do “bom selvagem”, influenciado pelo romantismo, segundo o qual o homem é bom por natureza, e é a sociedade que o macula. Assim, a infância é estabelecida como o período mais perfeito e puro do indivíduo, cujas características deveriam ser valorizadas e preservadas, de modo a levá-las para a fase adulta: “O idealismo romântico [...] criou o *mito da infância* (como a idade de ouro do ser humano) e o da *adolescência* (como o da pureza e sensibilidade instintivas, que o mundo adulto corromperia ou decepcionaria)” (COELHO, 1991: 139).

É nessa época que começa a ser produzida uma literatura mais propriamente infantil, que estimula e valoriza a criatividade, a imaginação, a fantasia. São exemplos: a literatura aventureira de William Defoe (1660-1731), os contos fantástico-maravilhosos de Lewis Carroll (1832-1898) e a ficção científica de Julio Verne (1828-1905).

É importante notar, quanto à forma, que essa literatura para crianças, criada durante a Modernidade, sobrevaloriza a linguagem verbal escrita em detrimento das demais. Isso é natural se levarmos em conta a época, que tem seu auge com o Romantismo na literatura, em que a cultura escrita (materializada pelo livro) é a principal forma de veicular cultura e conhecimento. Além da linguagem verbal escrita, nesses textos há algumas ilustrações em que predominam as funções descritivas e narrativas (de acordo com a classificação de Luis Camargo (1998)) (FIGURA 2.2).

Figura 2.2 — Ilustração da edição de 1867 de *Cinco semanas em um balão*, de Júlio Verne (*Cinq semaines en ballon: voyage de découvertes en Afrique, par trois anglais*, p. 98). Nela, predominam as funções descritivas (a savana africana, o elefante, o balão) e narrativas (o elefante arrastando o balão, a personagem atirando no elefante). Legendas (como a que aparece nessa página) são típicas nas ilustrações dos livros infantis do período. Elas indicam o trecho específico da história que a imagem está ilustrando (muitas vezes sendo reproduções *ipsis litteris* desse trecho) o que reforça a subordinação da linguagem visual à linguagem verbal escrita nesses textos. (Fonte: http://www.sil.si.edu/OnDisplay/JulesVerne100/Verne_ImagesSelected.cfm?book_id=SIL28-092. Acesso em 19/6/2008.)

2.1.2.1. O SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

As primeiras manifestações da literatura infantil/juvenil brasileira surgem no fim no século XIX, em um período de grandes mudanças na política e na economia do país. São marcos maiores desse momento, a Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação da República (1889). Frente a isso, nasce

um apelo a novos valores, principalmente, de cunho nacionalista. No intuito de adequar o ensino a esse novo ideário, há uma importante reforma no sistema escolar do país. Acompanhando-a, surge a necessidade de uma literatura infantil/juvenil própria, que levante a bandeira nacional.

Conforme Nelly Novaes Coelho (1991: 207), as principais características dessa literatura são: o nacionalismo, o intelectualismo (valorização do estudo e da leitura), o tradicionalismo cultural (resgate das grandes obras do passado, como modelos a serem seguidos), o moralismo e a religiosidade (retidão de caráter, dentro dos preceitos cristãos).

Tais peculiaridades refletem valores consolidados ainda no período romântico (séc. XIX), sendo alguns deles (adaptado de COELHO, 2000: 19-22):

- a) *espírito individualista*: tudo na sociedade tradicional parte do individualismo. Na prática, o individualismo forte e competitivo acabou por se transformar no poder absoluto das minorias. Na literatura, essa valorização ideal do indivíduo está patente nas características dos heróis ou personagens românticos: todos, sem exceção, modelos das qualidades e virtudes consagradas pela sociedade.
- b) *obediência absoluta à autoridade*: para o pleno sucesso do sistema só haveria um caminho, a obediência absoluta às autoridades detentoras do saber e do poder (Igreja, governo, patrão, pai, esposo). Na literatura para crianças,

observa-se o domínio da exemplaridade; da rigidez de limites entre certo e errado, entre bom e mau.

- c) *valorização do ter e parecer, acima do ser*: valorização das minorias privilegiadas pela fortuna; respeito ao saber dos que ascenderam socialmente pelo estudo e incentivo ao paternalismo (como compensação ao desequilíbrio social). De um lado, o ideal democrata que valoriza o trabalho como fenômeno de realização do indivíduo; de outro, o ideal aristocrata que valoriza os privilegiados. A autoridade suprema e decisória na família é exercida pelo homem, enquanto é atribuída à mulher a responsabilidade pelo comportamento dos filhos e pelo funcionamento da família e do lar. Na literatura para crianças, todas essas características aparecem de maneira evidente, reforçando os limites entre o que é próprio de cada gênero.
- d) *moral dogmática*: maniqueísmo de caráter religioso, o prêmio à virtude ou o castigo ao vício seriam concedidos no além-vida. Na literatura infantil, essa moral aparece na rigidez de conduta, que se condensa na moral da história, ou no prêmio ou castigo recebido pelas personagens.
- e) *sociedade sexófoba*: é resultante dessa sociedade de base religiosa que estigmatizou o sexo como pecado. A

interdição do sexo acabou se restringindo mais às mulheres.

- f) *reverência pelo passado*: o passado é um modelo a ser seguido, cultuando-se os grandes mestres da literatura e das artes em geral.
- g) *concepção de vida fundada no transcendentalismo*: a vida é vista como uma passagem por este “vale de lágrimas”. Pelo culto das virtudes e das boas ações, os homens podem ser dignos de entrar novamente no paraíso.
- h) *racionalismo*: tudo deve ser explicado pela razão, apoiada ora pela fé, ora pela ciência.
- i) *racismo*: aparece como prolongamento da escravidão. Na literatura infantil, a separação entre brancos e negros é notória.
- j) *visão da criança como “adulto em miniatura”*: o período de imaturidade deve ser encurtado o máximo possível. Daí a educação, rigidamente disciplinadora e punitiva, e a literatura exemplar que procurava levar o pequeno leitor a assumir, precocemente, atitudes consideradas “adultas”.

As características desse modelo tradicional de literatura são encontradas até recentemente na maioria dos livros para crianças e adolescentes (principalmente, até a década de 1980). Ainda hoje, persiste em alguns meios essa concepção de educação e literatura infantil/juvenil exemplar, paternalista e modelar.

2.1.2.2. A OBRA PRECURSORA DE MONTEIRO LOBATO

Exceção, na primeira metade do século XX, a esse modelo de literatura exemplar se faz à obra de Monteiro Lobato (1882-1948). Ela traz, já na década de 1930, várias características da literatura infantil/juvenil brasileira contemporânea: uma literatura inventiva, que estimula a imaginação, misturando o realismo, ao mágico e ao fantástico.

Lobato foi um homem controverso. Em muitas idéias preso ao seu tempo, era, por exemplo, defensor do progresso aos moldes positivistas (costumava dizer que o desenvolvimento brasileiro dependia de quatro elementos básicos — ferro, petróleo, trigo e livros). Além disso, alguns teóricos vêem em sua obra certo preconceito contra os negros e contra a cultura popular (vide, por exemplo, a figura de Tia Nastácia e do Jeca Tatu).

Por outro lado, teve algumas posturas muito à frente do ideário da primeira metade do século XX. No campo editorial, por exemplo, foi proprietário de algumas das maiores e mais importantes editoras do país. Nesse setor, deu

importantes contribuições, trazendo para o Brasil o sistema de vendas por consignação (comercializava livros em mercados, quitandas, mercearias, o que contribuiu muito para um acesso mais amplo ao livro no Brasil) e imprimindo altas tiragens (mais de 20-30 mil exemplares, quantias grandes até mesmo para os padrões atuais).

No campo literário, pode ser considerado precursor da nova literatura infantil/juvenil brasileira. Suas personagens infantis (em especial a boneca Emília), já nas décadas de 1930 e 1940, apresentam muitas características dessa nova literatura, que ganha espaço somente a partir da década de 1980: questionamento da autoridade e da tradição, curiosidade, inventividade, “olhar de descoberta” (GÓES, 2003), com virtudes e defeitos. Segundo o próprio Monteiro Lobato (1986: 28), por sua personagem Narizinho:

[Narizinho] Viu também que [Emília] era de gênio teimoso e asneirenta por natureza, pensando a respeito de tudo de um modo especial todo seu. — Melhor que seja assim — filosofou Narizinho. — As idéias da vovó e Tia Nastácia são tão sabidas que a gente já as adivinha antes que elas abram a boca. As idéias de Emília hão de ser sempre novidades.

E, segundo Nelly Novaes Coelho (1991: 225): “Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as novas idéias e formas que o nosso século exigia”.

Prenunciadas por Lobato, tais características só ganham força a partir da década de 1970, no chamado “boom” da literatura infantil brasileira.

Quanto à forma, os textos de Lobato apresentam uma linguagem mais coloquial, inclusive com o uso de gírias e neologismos, principalmente nas personagens infantis (grifos nossos):

Emília empertigou-se toda e começou a dizer na sua falinha fina de boneca de pano:

— Pois foi aquela diaba da Dona Carocha. A *coroca* aparece na gruta de cascas... [...] Mas a *coroca* me unhou a cara e me bateu com a casca na cabeça, com tanta força que dormi. Só acordei quando o Doutor Cara de Coruja...

— Doutor Caramujo, Emília!

— Doutor CARA DE CORUJA. Só acordei quando o doutor CARA DE CORUJÍSSIMA me pregou um *liscabão*. (LOBATO, 1986: 28)

Em alguns trechos aparece inclusive alguma exploração da visualidade do texto, como no excerto a seguir, em que a forma do texto tenta se aproximar à de uma lápide (LOBATO, 1986: 38):

As formigas, muito contentes, continuaram o serviço e levaram para o fundo da cova o cadáver da vespa. Em seguida apareceu uma trazendo um letreiro assim, que fincou num montinho de terra:

AQUI NESTE BURACO JAZ
UMA POBRE VESPA ASSASSINADA
NA FLOR DOS ANOS
PELA MENINA DO NARIZ ARREBITADO.
ORAI POR ELA!

Na maioria das edições dos livros infantis de Lobato há também ilustrações (FIGURA 2.3). Mesmo assim, sua obra mantém uma hegemonia da linguagem verbal escrita sobre outras linguagens.

Figura 2.3 — Como nas ilustrações dos livros de Julio Verne (FIGURA 2.2), em Monteiro Lobato, predominam as funções descritivas e narrativas das ilustrações. No entanto, diferentemente daquelas, estas apresentam traço mais solto, menos realista, o que confere à ilustração outras funções secundárias (expressivas, estéticas, lúdicas). (Ilustração de Manuel Vitor Filho para edição de *O Sítio do Picapau Amarelo*, década de 1970.)

2.2. A LITERATURA INFANTIL/JUVENIL CONTEMPORÂNEA

O conceito de infância, como o entendemos hoje, é o produto das concepções de Descartes e de Rousseau (ver itens 2.1.1 e 2.1.2). A nossa educação infantil e os livros produzidos para crianças enfatizam ora o racionalismo e o moralismo dos adultos (cartesianianos), ora sobrepõem a isso a ludicidade, a inventividade e a imaginação (rousseauunianas). Na literatura infantil, são exemplos da sobrevalorização do primeiro, as histórias exemplares da Condessa de Ségur (*Sofia, a desastrada, As meninas exemplares*) e de Eleanor H. Potter (*Pollyana*). Já a obra infantil de Monteiro Lobato tende a valorizar o lúdico e a imaginação, em detrimento do racionalismo e do moralismo.

Nelly Novaes Coelho resume bem o processo que culminou na nossa concepção de infância:

[...] como é natural em todo fenômeno de transformação cultural, essa descoberta da infância não se fez de chofre. A criança começa por ser encarada como um *adulto em miniatura*, cujo período *infantil* deveria ser encurtado o mais depressa possível para que ela pudesse superá-lo e alcançar o *estado adulto*, ideal. A descoberta da *qualidade* específica do *ser criança* ou do *ser adolescente* (como estados biológicos e psicológicos valiosos, no desenvolvimento do ser) será feita em nosso século XX. (COELHO, 1991: 138)

Em meado da década de 1970, e com mais ênfase a partir da década de 1980, as características que aparecem pela primeira vez nas obras

de Lobato são retomadas e ampliadas na literatura infantil. Marcada pelo experimentalismo e pelo questionamento, essa concepção de literatura para crianças se difunde, sendo evidente na maioria dos autores contemporâneos: Tatiana Belinky, Eva Furnari, Leo Cunha, Ana Maria Machado, Angela Lago, Sérgio Capparelli e muitos outros.

2.2.1. O *boom* da literatura infantil: experimentalismo e questionamento

Essa “descoberta da qualidade específica do ser criança” (COELHO, 1991: 138) que ocorre durante o século XX, veio culminar no chamado *boom* da literatura infantil. Conforme Nelly Novaes Coelho:

A explosão de criatividade que, na década anterior [década de 1960, início da década de 1970], se dá na área da Música Popular Brasileira [especialmente com o movimento conhecido como “Tropicália”], em meados dos anos 70 vai-se dar com a Literatura Infantil/Juvenil (e também com o Teatro Infantil). (COELHO, 1991: 259).

E conforme Lucia Pimentel Góes:

Não se admitia um leitor ativo, movido por seus sentidos. Na literatura infantil e juvenil tradicional, ligada à pedagogia, a criança é um receptor passivo. A história era vista como um processo de transmissão de informações morais. A concepção atual rompeu com essa ideologia (GÓES, 2003:15).

Um novo momento da literatura infantil/juvenil no Brasil surgiu no último quarto do século XX. Em oposição à literatura moralista e dogmática de até então, aparece o *experimentalismo* e o *questionamento* de tudo que era tido como verdade absoluta:

Surgiram dezenas de escritores e escritoras, obedecendo a uma nova palavra de ordem: experimentalismo com a linguagem, com a estruturação narrativa e com o *visualismo* do texto; substituição da literatura confiante/segura por uma literatura inquieta/questionadora, que põe em causa as relações convencionais existentes entre a criança e o mundo em que ela vive, questionando também os valores sobre os quais nossa sociedade está assentada.

As novas forças estimulam os criadores a preparar as novas gerações para a estruturação/construção de um novo mundo; e não para a consolidação de um sistema já estruturado em suas bases (como aconteceu no século XIX, ao difundir através da Literatura Infantil/Juvenil os valores do Romantismo/Realismo).

[...]

Em diferentes estilos, formas ou linguagens (com a presença cada vez mais ativa da ilustração), a invenção literária atual oferece às crianças histórias atraentes, vivas e bem-humoradas que buscam diverti-las e, ao mesmo tempo, estimular-lhes a consciência crítica em relação aos valores defasados do sistema vigente e aos novos valores a serem eleitos. (COELHO, 1991: 259, 263)

Essa nova literatura nasce ligada a uma mentalidade ainda em gestação, cujas principais características, em contraposição à literatura infantil/juvenil tradicional, são (adaptado de COELHO, 2000: 24-27):

- a) *espírito solidário*: o espírito solidário, socializante, é a consciência de que o indivíduo é parte essencial do todo

pelo qual cada um é visceralmente responsável. Na literatura infantil/juvenil, surge a tendência de se substituir o herói pela turma (grupo), formada por meninos e meninas normais; ou, então, por personagens questionadoras das verdades que o mundo adulto lhes quer impor.

- b) *questionamento da autoridade*: repudia-se o autoritarismo. Cria-se uma consciência da relatividade dos valores e ideais criados pelos homens. A antiga uniformização de idéias tende a ser substituída pela convivência dos contrastes inevitáveis entre os seres, as coisas, os fenômenos etc.
- c) *valorização do fazer como manifestação do ser*: o ideal a ser atingido é fazer desaparecer as injustiças e aviltantes diferenças sociais que hoje se agudizam. O trabalho deve ser concebido como meio de realização existencial. Há uma tendência em substituir o núcleo familiar pelo casal (no qual, os direitos e deveres do homem e da mulher tendem a se igualar). Os efeitos dessa transformação já aparecem na literatura para crianças, ora por meio da perspectiva dos filhos que perderam o “porto seguro” representado pela mãe dona de casa; ora por meio da igualdade entre meninos e meninas. Há ainda uma

literatura juvenil “engajada” que se empenha em denunciar a miséria social decorrente do caos presente.

- d) *moral da responsabilidade ética*: valorização da responsabilidade individual, que deve agir conscientemente em face da relatividade dos valores atuais e em relação ao direito do outro.
- e) *sociedade sexófila*: o exagero do “interdito ao sexo” tradicional passa para o exagero da liberação sexual total. Urge que a força sexual seja redescoberta, para além do natural e da moral, como um ato existencial.
- f) *redescoberta e reinvenção do passado*: o passado é visto como origem, como forma criadora. Dessa atitude surge, na literatura, a intertextualidade, as paráfrases, as apropriações e as paródias, bem como a redescoberta de formas literárias do passado, recriadas pelo novo espírito dos tempos.
- g) *concepção de vida fundada na visão cósmica, existencial, mutante da condição humana*: a vida é concebida como mudança contínua. A tendência já não é o ideal de alcançar a realização completa e definitiva do ser, mas participar da evolução contínua da vida. Há um ideal de aperfeiçoamento interior profundo.

- h) *intuicionismo fenomenológico*: renasce a fantasia, o imaginário, a magia, o ocultismo... Na literatura, o mágico e o absurdo fazem desaparecer os limites entre real e imaginário.
- i) *anti-racismo*: as diferentes culturas são valorizadas. Na literatura infantil mesclam-se personagens das várias raças, e também é abordado frontalmente o problema do racismo.
- j) *a criança como ser-em-formação*: o potencial da criança deve-se desenvolver em liberdade, mas orientado no sentido de alcançar total plenitude em sua realização.

Destacamos, entre as novidades da literatura infantil/juvenil apresentadas pela professora Nelly Novaes Coelho, o experimentalismo com a linguagem, com a estrutura e com o visualismo do texto, o questionamento da autoridade e a redescoberta e a reinvenção do passado. Essas características fazem da literatura infantil/juvenil contemporânea terreno propício e receptivo às novidades e, no nosso caso específico, à influência das novas mídias. O experimentalismo torna o texto infantil aberto às novas formas de contar histórias. O questionamento da autoridade expõe a relatividade dos valores e nos impõe perguntas com relação ao formato do livro, às formas de se contar histórias, os gêneros literários... A redescoberta e a reinvenção do passado, por fim, nos revela a oralidade dos contos tradicionais e as transformações

pelas quais o livro, a literatura e a comunicação passaram ao longo da história. Em outras palavras, nos revela a diversidade de formas de se comunicar, de contar histórias e de se manifestar artisticamente.

Assim, a literatura infantil a partir da década de 1970 ganhou cores, novos suportes de impressão e formatos variados. Os livros, antes em preto-e-branco e com raras ilustrações, tornaram-se coloridos, com ilustrações de página inteira, nas quais muitas vezes o texto verbal é envolvido (FIGURA 2.4). Os papéis utilizados se diversificaram, para além do tradicional offset branco: papéis revestidos (como o couchê, que imprime imagens com mais qualidade), em várias cores e texturas. Os livros ficaram maiores (mais espaço para a exploração do código visual) e adquiriram formatos variados: quadrados, compridos, altos, inclinados e, até, com formas ovais e arredondadas.

Figura 2.4 — Nesta dupla de *Ponto & Linha* (BEHRENDT, 2004), ilustrado por Graça Lima, nota-se que, do lado esquerdo, o ponto amarelo (imagem) interrompe a narrativa, ou melhor está envolvido nela, é parte integrante dela. O mesmo acontece no lado direito, onde a palavra “big-bang!”, aparece em cor vibrante, corpo grande e envolvida por uma representação gráfica de explosão.

As razões para isso são por parte de ordem técnica, entre elas: o desenvolvimento de máquinas capazes de imprimir em formatos e materiais (tecido, plástico, metal) diferentes, a melhoria da qualidade de impressão, o aparecimento de papéis diferentes no mercado. Mas, para além disso, os novos formatos (maiores e diversificados), a impressão em cores e a utilização de papéis revestidos nos livros infantis refletem uma transformação cultural, em que o código visual deixa de se subordinar ao verbal nos textos para crianças.

Em outras palavras, durante o século XX, se processa uma transformação na concepção de texto e na prática de leitura (ver capítulo 4), em que múltiplos códigos (visuais, sonoros) ganham relevância no significado dos textos. Ao longo desse período, as mídias impressas (o livro, o jornal e a revista) passaram a dividir espaço, com a fotografia, com o rádio, com o cinema, com a televisão (mídias baseadas nos códigos sonoros e visuais), diversificando-se os meios de comunicação e as formas de se contar e ler histórias (e, de forma ampla, de se mediar a comunicação). No rádio, os códigos verbais orais, dividem espaço com os sonoros: os ruídos, as músicas, as variações de entonação... são linguagens que, ao lado do verbal, colaboram na construção dos discursos. No cinema, na televisão e nas histórias-em-quadrinhos, as crianças passam a ler em códigos múltiplos: o verbal aparece em diálogo com sons (onomatopéias) e imagens.

Essa transformação se reflete na literatura para crianças. O diálogo entre linguagens, com ênfase no diálogo verbal-visual, torna-se fundamental na literatura para jovens. Assim, diferentemente das ilustrações de antes (raras e

meros acessórios, com funções eminentemente descritiva e narrativa), nos novos livros para crianças a ilustração assume papel central, cumprindo toda uma variedade de funções: estética, simbólica, metalingüística, lúdica etc. Como decorrência disso, não em raros casos, se o leitor se limitar ao verbal, sem atentar para o visual, a leitura será gravemente prejudicada, como se alguém assistisse a um filme, apenas o escutando, sem atentar para o que se passa na tela.

2.2.2. O “objeto-novo”: práticas intertextuais e diálogo verbal-visual

O *boom* da literatura infantil, descrito pela professora Nelly Novaes Coelho, é explorado, mais tarde, por outra teórica da literatura infantil no Brasil, a profa. Lucia Pimentel Góes. Ela o denomina de “objeto-novo”: “objeto-novo é a denominação por nós sugerida para os livros que apresentam uma concentração de linguagens de natureza vária e variada. Para lê-lo em fruição plena é preciso um *olhar de descoberta*” (GÓES, 2003: 19).

A concentração de linguagens, própria do “objeto-novo”, produz uma obra rica de sentidos. O “olhar de descoberta” torna possível a fruição plena dessa obra.

O leitor da intertextualidade pode *ad-mirar*, pois tem os sentidos despertos, memória avivada e acionada, vendo o que existe, sem submeter-se às leituras-desvios, pois as

detecta. Conhece o texto como prática intertextual e intersemiótica, reconhece a inter-relação e a dialética da linguagem em movimentos circulares de renovação-revolução. Leitura, espaço deflagrador de outras ações-revoluções. Sinestesia da percepção, porque cruzamento de sensações. (GÓES, 2003: 24)

Algumas das características essenciais do “objeto-novo” seriam:

- a) textos plenos de significados e intertextualidades. Para uma leitura mais proveitosa dele é preciso um “olhar de descoberta”, sem condicionamento e identificação prévia;
- b) sua leitura se faz de forma lúdica e possibilita o aprendizado que as situações do mundo real não oferecem, antes bloqueiam, traumatizam ou subvertem;
- c) seu processo de significação parte da relação leitor-texto, a partir dos aspectos sensoriais, emocionais e racionais;
- d) o leitor que assim lê pode desenvolver sua expressão criadora ou sua capacidade de criar, inventar, relacionar, comparar, escolher, optar, desenvolver.

Por ser intersemiótico e intertextual, o “objeto-novo” contém o embrião do que denominamos literatura hipermidiática, tema de nosso estudo. Como veremos, a literatura hipermidiática leva a intersemiose a um elevado grau. Para além do diálogo ilustração-escrita típica do objeto-novo, essa

relação extrapola para outras linguagens, como as sonoras, além dos diálogos intergêneros (carta, artigo, mapa etc.). A intertextualidade, por sua vez, se conforma em parte como hipertextualidade: por meio dos *links*, as inter-relações de obras se explicitam e se concretizam.

2.2.3. A literatura hipermidiática para crianças

Tanto Lúcia Pimentel Góes, com seu “objeto-novo”, quanto Nelly Novaes Coelho, tratam, sob óticas diferentes, de um mesmo fenômeno: uma nova forma de conceber a literatura infantil. Ela surge em meados da década de 1970 no Brasil e é hoje evidente.

É dentro desse modelo — que reinventa o passado, que experimenta com a estrutura e o visualismo do texto, que questiona a autoridade, que é intertextual e intersemiótica, plena de significados — que se manifestam as relações entre hipermídia e literatura para crianças. A literatura hipermidiática trata-se de um conjunto de obras que aparecem a partir do final da década de 1990, e mais claramente neste novo século, e que são influenciadas por uma nova forma de mediar a comunicação: a hipermídia. Essa literatura, veiculada no suporte digital, ou mesmo no suporte impresso, traz fortes marcas das características do suporte hipermidiático.

Para além do diálogo cada vez mais inextrincável entre ilustração e escrita na literatura infantil, outras linguagens e gêneros têm se incorporado

aos textos literários: fotografias, sons, animações, mapas, notícias de jornal... toda uma variedade de linguagens e gêneros que inter-relacionados colaboram para a construção de significados.

Tal movimento deve-se em boa parte a influências da cultura hipermidiática. Como veremos adiante, o código binário, sobre o qual se estrutura a linguagem digital, permite reunir nele uma multiplicidade de linguagens — verbais, sonoras e visuais —, antes separadas em mídias distintas: literatura, filmes, reportagens, artigos, cartas, fotos, animações... tudo em um mesmo lugar e traduzido sob um mesmo código.

E mais, por meio dos *links* — conexões entre um bloco de texto e outro — o leitor da hipermídia se torna navegador, podendo ir mais ou menos livremente de um bloco ao outro e, em alguns casos, até gerando esses blocos. Tal forma de leitura, interativa-navegativa, também influencia o fazer literário para crianças, fazendo surgir obras em que o leitor opta por caminhos, interfere no texto, transformando-se, assim, de alguma forma em co-autor da obra.

Desse modo, a literatura infantil — que surgiu oral, ligada aos contos populares medievais — durante a Modernidade, ganha os livros e torna-se escrita. No século XX, processa-se uma nova transformação, e a visualidade (imagens, cores, formatos) deixa de se subordinar ao verbal, de modo que a leitura se dê pelo diálogo verbal-visual. E agora, na virada do século XXI, uma nova tendência desponta nos livros para crianças, com o diálogo intercódigos (verbal, visual, sonoro) e a explicitação/concretização da intertextualidade em hipertextualidade. É a literatura hipermidiática.

Vale ressaltar que concebemos as transformações culturais como aditivas, e não excludentes. Ou seja, não se substituem, mas sim se somam: a literatura infantil, que nasce oral, continua hoje oral — haja vista os inúmeros contadores de história, e a valorização do ato de contar histórias para as crianças — da mesma forma que segue escrita, visual-verbal e hipermidiática.

As especificidades da linguagem hipermidiática e a sua relação com a literatura infantil serão ampliadas e aprofundadas no capítulo 5. A seguir trataremos da evolução dos meios de comunicação até o surgimento das mídias de digitais, a fim de verificar como historicamente se dão as relações entre textos (literários ou não), leitura e seus suportes.

3. Os suportes do texto

As novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos, e a era do texto eletrônico será ainda, e certamente por muito tempo, uma era do manuscrito e do impresso.

Roger Chartier (2002)

Tendo traçado o percurso da literatura infantil do seu nascimento aos dias de hoje, cabe agora estabelecer histórico semelhante do outro lado da “moeda” do nosso estudo comparativo: a comunicação e seus suportes.

Todo texto é transmitido em um suporte: o ar, a luz, uma parede de caverna, o couro de um animal, a folha de papel, o livro, a revista, o *outdoor*, a tela da TV ou de um computador... Qualquer meio onde alguém (o autor, enunciador) possa veicular um texto (enunciado) para outro alguém — ou esse mesmo alguém — ler (o leitor, enunciatário). A partir da Renascença e em boa parte da Modernidade, a folha de papel impressa (principalmente o livro, mas também o jornal e a revista) foi considerada hegemônica nessa relação autor-leitor, gerando uma vasta cultura escrita. Esse predomínio foi tão forte a ponto de se criar a *noção equivocada* de que:

- a) texto, escrita, literatura e suporte impresso seriam indissociáveis;
- b) os conceitos de texto, livro e escrita se confundiriam.

Assim, diz-se “li (ou escrevi) um livro”, quando se quer dizer “li (ou escrevi) um texto”, ou ainda “Ana Maria Machado é autora de mais de cem livros”, no sentido de “Ana Maria Machado é escritora (e não autora) de mais de cem textos (ou história, e não livros)”. Usar “livro” (o suporte) em lugar de “texto” (o enunciado) é supor que o suporte é invisível, ignorar sua materialidade, características e limitações, como se livros e textos se confundissem. Atualmente, diz-se até “baixei¹ um livro no computador”, tão associados os conceitos “livro” e “texto” se encontram. Da mesma forma, dizer que Ana Maria Machado é autora de livros (e não escritora de textos, ou histórias) é negar, por exemplo, outros co-autores, como os ilustradores, autores tão relevantes para a literatura infantil de hoje quanto os próprios escritores. É negar também o processo editorial, que transforma textos manuscritos em livros. Tal transferência não se dá de forma neutra: o texto ganha paginação, índices, cabeçalhos, notas de rodapé, apresentação, um aspecto gráfico, tipografias, capa, textos de orelha e de contracapa. Isso sem

¹ “Baixar” aqui é usado no sentido de “fazer um *download*”, ou seja transferir dados que estão na internet para o computador.

falar em possíveis intervenções propriamente no texto do escritor a fim de torná-lo mais correto, claro, coerente e adequado ao seu público.

Com o advento das mídias audiovisuais e da hipermídia, a questão se recoloca. Em oposição às previsões catastróficas de que a perda da hegemonia da escrita como mediação de cultura representaria o fim do texto (e conseqüentemente da cultura), torna-se cada vez mais claro que o texto ultrapassa a cultura escrita e impressa e é transmitido e se preserva também em outros suportes. Da mesma forma se redescobre a materialidade do livro, que é explorada nas obras, e se reflete, por exemplo, em disposições não tradicionais do texto na página, no uso de formatos e materiais não convencionais, de tipografias diferentes... Enfim, de vários modos, texto e livro se distinguem e se reconhecem, podendo assim dialogar entre si.

A seguir, veremos que a cultura impressa e escrita é bem localizada no tempo e que, ao longo da história, as formas de mediação dos textos (e da literatura) se modificaram e impuseram suas características às obras. Mais a diante, no capítulo 4, voltaremos ao tema cruzando-o com o assunto do capítulo 2, de modo a restabelecer os conceitos de texto, leitura e literatura, a partir de suas principais variáveis históricas e de como esses conceitos se revelam nos textos atuais. Então, no capítulo 5, procuraremos traçar o perfil deste novo suporte, a hipermídia, suas principais características e manifestações atuais, verificando como a hipermídia e suas características têm influenciado o fazer literário para crianças.

Para além de uma mera história da comunicação e do livro, interessa-nos, sobretudo, fazer uma retrospectiva dos meios que foram ao longo da história (e são hoje) suportes dos textos e, mais especificamente, da literatura.

3.1. A CULTURA ORAL NÃO-MEDIADA

Antes de se inventar qualquer meio de comunicação, as pessoas já se comunicavam. Por meio de gestos e sons (primeiro não-verbais e, depois, verbais) um ser humano demonstra a outro emoções, sinaliza perigo, conta histórias... se comunica. Tal situação é bem ilustrada pelo filme *A guerra do fogo* (*La guerre du feu*, Canadá, França, EUA, 1981), de Jean-Jacques Annaud. O filme mostra atos comunicativos não-verbais e não-mediados de carinho, força, agressividade, amizade, perigo... por meio de gestual (arremessar pedra, movimentar os braços, bater objetos), oralidade (risos, gritos e outros sons), expressões faciais, olhares, toques etc.

Esses sinais e sons, originalmente espontâneos, pouco a pouco se sistematizam de modo a serem compreendidos mais ou menos da mesma maneira por toda a comunidade. Convertem-se, assim, em linguagem².

² As linguagens, nas suas diversas manifestações, podem ser quase todas divididas em três grandes grupos: linguagens verbais, visuais e sonoras. Essas três classes podem também estar unidas duas a duas (linguagens verbo-visuais, verbo-sonoras, visual-sonoras), bem como as três juntas (linguagens verbo-visual-sonoras). Exemplos: a escrita (verbo-visual), a fala (verbo-

Essa comunicação, que prescinde de qualquer suporte, que não seja o ar (que o aparelho fonador do emissor faz vibrar e chegar ao ouvido do receptor) e a luz (que reflete o emissor e seus movimentos, alcançando a retina do receptor-observador), é denominada “não-mediada”. Ar e luz, sons e sinais que se perdem, registrados apenas na memória de seus receptores.

É a forma de comunicação mais antiga que existe. É quase tão antiga quanto o homem e continua sendo amplamente utilizada (e é provável que assim continue enquanto houver comunidades humanas): quando dois amigos conversam, quando um pai conta algo para seu filho, quando duas pessoas flertam num bar ou quando um político discursa para uma platéia.

É por meio dessa forma de comunicação que surgem as primeiras histórias: contadas por um narrador a um ou alguns receptores, por meio de gestos, sons e palavras. Estes receptores podem então se tornar narradores do texto original para um novo público, recontando essa história com suas palavras e intervenções, tratando-se assim de uma paráfrase da história original (ver mais em “Leitura oral, dialógica”, no item 4.2.4).

Assim surge a literatura oral (ou oratura). Muitos desses textos mais antigos podem ter se perdido, mas outros conhecemos hoje por meio de

sonora), a pintura e o gestual (visual), a dança (visual-sonora), a música (sonora), o cinema (verbo-visual-sonora) (adaptado de SANTAELLA, 2001). Dizemos “quase todas” porque consideramos aqui somente os apelos visuais e auditivos aos nossos sentidos. Assim, desprezamos apelos táteis, gustativos e olfativos por dois motivos: (1) são pouco sistematizados havendo dúvidas se constituem propriamente linguagem; (2) são raras vezes estimulados pelos meios de comunicação contemporâneos, com poucas exceções como *joysticks* que vibram e páginas impressas com cheiros e texturas.

registros escritos, como as histórias de *As mil e uma noites*, ou mesmo por meio oral, como as lendas e as histórias populares. Como mostramos no capítulo 2, os textos inaugurais da literatura infantil foram concebidos desse modo: *Calila e Dimna*, os contos registrados por Grimm, Andersen, Perrault... contados, recontados, parafraseados, reinventados pela memória e pela criatividade de cada narrador, que divulgam tais histórias pelo mundo e através do tempo. É também sob essa forma de comunicação que se baseiam algumas artes, como o teatro, a dança e a música.

3.2. A CULTURA GRÁFICO-VISUAL E A APROPRIAÇÃO DO MEIO

Ainda que a comunicação oral, não-mediada, dê conta de muitas funções sociais da comunicação, ainda na pré-história surgem os primeiros registros gráficos, ligados a rituais religiosos, à magia e ao próprio desejo de contar histórias e registrar feitos.

Com desenhos nas paredes das cavernas (pintura rupestre), grupos nômades narravam suas caçadas. Arqueólogos divergem se haveria inclusive um caráter ritual nessas pinturas: esses grupos acreditariam que, narrando com desenhos a caçada e a morte do animal antes de sair para a empreitada, garantiriam o seu sucesso. Antes de caçar de fato, caçariam simbolicamente o animal (FIGURA 3.1). É com base nesse tipo de registro, gráfico-visual, que surgem as artes plásticas.

Figura 3.1 — Pintura rupestre em caverna de Altamira (Espanha), com datação do Paleolítico Superior (40 mil a 10 mil anos a.C.).

Outra manifestação de comunicação gráfico-visual são as pinturas corporais usadas também desde a pré-história. Nesse caso, é o próprio corpo que serve de suporte para comunicar o pertencimento a um grupo, beleza, coragem etc. E, para além das paredes das cavernas e da arte corporal, as construções e os instrumentos — templos, túmulos, vasos, armas — foram sempre usados como suporte para textos, seja qual for a sociedade.

Como manifestação contemporânea de apropriação do meio para suporte de textos, temos, por exemplo, desenhos e escritos em veículos, objetos e embalagens. Esse tipo de suporte também é explorado na grafiteagem urbana. Tais formas de apropriação, como explica Chartier (2002: 80-81), não são tão recentes quanto podem parecer:

entre os séculos XVI e XIX [...] escritos expostos (anúncios, libelos, pasquins, grafites etc.) trazem um conteúdo subversivo:

difamam os indivíduos, ridicularizam os poderosos, denunciam os poderes. Traduzem as aspirações de uma população semi-alfabetizada que disputa com os grandes e os poderosos seus monopólios sobre a escrita visível.

3.2.1. O surgimento da escrita

A escrita surge por volta de 3200 a.C. A partir de processo semelhante que levou as manifestações orais não-verbais a organizarem-se como “fala” (verbal), o que diferenciou a escrita (verbal) do desenho (não-verbal) foi fundamentalmente sua convencionalidade: na escrita, o registro perde seu sentido pictórico (o desenho de um boi, significando um boi, por exemplo) e adquire novos sentidos (fonéticos, ideográficos). Nesse processo, os desenhos vão perdendo o sentido pictórico original, de modo a, pouco a pouco, não se identificarem mais com o conceito e as formas originais (FIGURA 3.2).

Hieróglifo egípcio	Proto-semítica	Fenício

Grego	Etrusco	Romano

Figura 3.2 — Evolução da letra “A” do nosso alfabeto, a partir do hieróglifo representado por uma cabeça de boi (Fonte: www.arch.mcgill.ca/prof/sijpkes/arch374/winter2002/pssolange/ (acesso em 2/6/2008)).

Acredita-se que as primeiras manifestações de escrita sejam a cuneiforme mesopotâmica e a hieroglífica egípcia (FIGURA 3.3).

Figura 3.3 — Hieróglifos na entrada dos templos de Abu Simbel (século XIII a.C.). Os textos são exaltações aos deuses egípcios, ao faraó Ramsés II, sob cujo reinado a construção foi erguida, e à sua esposa Nefertari. Este é um exemplo de escrita monumental, uma apropriação da arquitetura como suporte para textos.

Apesar de a escrita se distinguir das representações pictóricas, pela sistematização e convencionalidade da primeira, ambas são registros gráficos. Assim, por toda a história encontramos (com maior ou menor intensidade) sempre as duas sobre os mesmos suportes, juntas nos mesmos textos (Figura 3.4).

Figura 3.4 — Detalhe do interior do templo de Abu Simbel. Nota-se, ao lado da escrita hieroglífica, uma representação pictórica do faraó Ramsés II rendendo um inimigo. A principal função dessa representação é narrativa (mostrar a ação do faraó Ramsés sobre seu inimigo), reforçando o que é contado por meio da escrita.

Apesar do surgimento da escrita, as principais formas de se contar histórias continuaram sendo a não-mediada (oral-visual) e a gráfico-visual, com desenhos e figuras, uma vez que as técnicas de escrita e de leitura do escrito foram, por milênios, dominadas apenas por uma pequena elite. Na Idade Média, por exemplo, os vitrais de igrejas góticas narravam, com seqüências de imagens, as principais passagens bíblicas, a fim de que a maioria dos fiéis, analfabeta, pudesse conhecer e recordar as histórias da tradição católica (FIGURA 3.5).

Figura 3.5 — Detalhe de vitral da catedral de Chartres (França). Percebe-se nela a narração de passagens bíblicas por meio de imagens. No caso, a representação do Natal (nascimento de Jesus), em estilo bizantino, é lida da esquerda para a direita, de baixo para cima. Quadro 1: o anjo Gabriel anuncia a Maria que ela está grávida. Quadro 2: Maria recebe a visita de sua prima Isabel, que reconhece a gravidez. Quadro 3: Maria dá à luz Jesus, em um estábulo (notam-se dois animais ao fundo), em companhia de José, seu esposo, nisso aparece a “Estrela d’Oriente” (canto superior direito). Quadro 4: os anjos anunciam o nascimento de Jesus a pastores (notam-se os cajados e duas ovelhas, que os caracterizam). Quadro 5: Herodes (à direita) manda matar todos os primogênitos com menos de 2 anos. Quadro 6: os três reis magos vêm visitar Jesus na manjedoura.

3.3. A CULTURA MANUSCRITA

Há cerca de 5 mil anos, começam a surgir suportes específicos para os textos, como placas de argila (FIGURA 3.6), blocos de pedra, tábuas de madeira... Eles serviriam para registros de informações contábeis de animais e

outros objetos, e também como selos administrativos (como um “carimbo” de assinatura).

Figura 3.6 — Placas de argila com escrita cuneiforme mesopotâmica.

Com o tempo esses suportes adquirem também funções de registro comercial, de leis, bem como de informações e conhecimentos médicos, religiosos, militares etc. A maioria desses suportes tem em comum o formato plano, que facilita a gravação e o armazenamento:

A questão da escrita é um dos aspectos mais interessantes das atividades dos habitantes da Mesopotâmia. É um dos povos que deixaram maior quantidade de documentos escritos. A escrita desempenhou um papel importante na sua vida cotidiana, porém, em razão da sua complexidade, a escrita foi privilégio de poucas pessoas, da classe que tinha a responsabilidade de guardar e transmitir o saber, a classe dos escribas, que estava na realidade ligada à dos sacerdotes. Os escribas pertenciam a todas as classes da sociedade, mas filhos e parentes de governadores de cidades, ou príncipes, foram escribas, o que prova a posição de destaque da profissão. Havia os escribas dos templos, dos negócios, dos exércitos, os escribas médicos e os escribas sacerdotes. [...]

Os tabletes eram achatados, mas de forma lenticular. [...] Na época sargônica e neobabilônica, os contratos são retangulares, mais largos que altos. As cartas de correspondência, pelo contrário, são mais altas que largas, um pouco arredondadas nos lados. Os tabletes dos templos eram de um tamanho superior. (PEREIRA, 2001)

Os suportes para registros duráveis e para correspondência devem ser resistentes e de fácil preparação, gravação, transporte e armazenagem. A fim de atender condições como essas foram surgindo outros suportes: tecidos, o papiro, o pergaminho... até o papel, que domina hoje a cultura impressa.

3.3.1. Do papiro ao papel

Com a invenção do papiro e do pergaminho, boa parte dos registros textuais passou a ser manuscrita, gravada à tinta. Não precisar esculpir a pedra e a madeira, nem aguardar a secagem da argila representa uma grande economia de tempo e de esforço, o que ajudou os textos manuscritos a se multiplicarem. Outras vantagens desses suportes são seu menor volume e peso, bem como sua maleabilidade, que facilita o transporte e a armazenagem. Quando tratamos de cultura manuscrita não podemos nos esquecer a presença para, além do código verbal escrito, também os desenhos gravados sobre os suportes gráficos (ver FIGURAS 3.7 e 3.12).

Por volta de 2200 a.C., os egípcios inventaram o papiro: folhas finas e maleáveis feitas a partir de uma planta de mesmo nome, cujo caule é cortado em lâminas. Essas lâminas são umedecidas, sobrepostas de forma trançada e prensadas até se transformarem em folhas. Acredita-se que o processo de fabricação do papiro levava cerca de um mês.

Foi uma revolução no suporte da escrita do Mundo Antigo, de tal forma que se tornou um dos principais produtos de exportação do Egito Antigo. As vantagens do papiro sobre os outros suportes são muitas: leve, pouco volumoso e maleável, seu transporte e armazenamento são simples. Além disso, sua superfície pode ser gravada facilmente com tintas (FIGURA 3.7). Assim, o papiro foi amplamente utilizado na Europa, até a Idade Média.

Figura 3.7 — Pergaminho egípcio. Percebe-se aqui, novamente, a escrita ao lado de representações pictográficas.

Cerca de 1.500 anos depois, entre os séculos III a.C. e II a.C., é inventado, na cidade grega de Pérgamo, um material parecido com o papiro, mas de origem animal: o pergaminho. Sua invenção foi, provavelmente, decorrente de uma rivalidade entre Alexandria e Pérgamo, ambas com importantes bibliotecas na época. Alexandria, que detinha o conhecimento para a fabricação do papiro, suspendeu a sua exportação para Pérgamo. Esta, por sua vez, se viu obrigada a criar uma alternativa a esse suporte. Assim teria surgido o pergaminho.

Trata-se de couro de animal (geralmente de cabra, carneiro, ovelha) seco e preparado para a gravação. A principal vantagem do pergaminho com relação ao papiro é sua resistência à umidade: o papiro apresenta boa durabilidade no clima seco do deserto, mas em ambientes mais úmidos se deteriora com facilidade. Por outro lado, por usar matéria-prima de origem animal, mais escassa, a produção do pergaminho é mais cara que a do papiro. Tanto o papiro quanto o pergaminho foram amplamente usados durante a Antigüidade e o começo da Idade Média (FIGURA 3.8). O pergaminho também era usado como uma espécie de cobertura, para proteger folhas de papiro ou de papel em seu interior, essa seria a origem da capa dos livros como a conhecemos hoje, mais resistente que as folhas do interior, as protegendo.

Figura 3.8 — Acredita-se que este pergaminho contenha registros do famoso filósofo e matemático grego Euclides (século IV a.C.). É interessante notar que a folha contém textos escritos tanto na vertical quanto na horizontal. Os na horizontal são atribuídos a Euclides, já os na vertical são bem mais recentes (século XII). Essa técnica, chamada “palimpsesto”, era bastante comum, uma vez que a fabricação dos pergaminhos era custosa: os pergaminhos antigos, que não serviam mais, eram lixados e reaproveitados para novos registros.

A substituição do papiro pelo pergaminho na Grécia, ao que tudo indica, foi mais do que uma mera troca de material, e levou à alteração do formato do suporte (de rolo para códice), como veremos no item 3.3.2, a seguir.

O papel surgiu no século II da nossa era, na China. No entanto, foi só por volta do século V que chegou à Europa e só no ano 1096 que a primeira manufatura de papel foi construída nesse continente.

Ao contrário do papiro, que é feito a partir de tiras de caule, o papel usa matéria-prima vegetal triturada e cozida. Com fabricação mais barata que a do papiro e do pergaminho, menos volumoso que esses e mais resistente que

o papiro, o papel aos poucos substituiu esses dois outros suportes, sendo, a partir da Modernidade, hegemônico nos registros manuscritos e impressos.

3.3.2. Do rolo ao códice

Quanto ao modo em que os textos manuscritos se apresentam, dois formatos se sobressaem. O primeiro deles, o rolo (*volumen*, ou volume), surgiu há cerca de 5 mil anos. Nesse formato, o texto se apresenta em uma única folha enrolada — de tecido, papiro, pergaminho ou papel. Para se ler nesse formato é preciso usar as duas mãos, enrolando a folha de um lado e a desenrolando do outro. Conforme Roger Chartier (1998), esse tipo de manuseio favorece a leitura oral (em voz alta), mas é pouco cômodo à leitura silenciosa, reflexiva, uma vez que para ler o volume é necessário usar as duas mãos e constantemente enrolá-lo e desenrolá-lo para a leitura (FIGURA 3.9).

Figura 3.9 — Gravura do rolo bíblico do Pentateuco (Fonte: *The S.S. teacher's edition: the holy bible*. New York: Henry Frowde, Publisher to the University of Oxford, 1896).

A Biblioteca de Alexandria (século III a.C. a século V d.C.) é considerada a maior biblioteca da Antigüidade. Acredita-se que seu interior guardava de 500 mil a 1 milhão de rolos manuscritos. Desse modo, a cidade tornou-se importante centro de saber, freqüentado por grandes pensadores da época como Euclídes, Arquimedes e Ptolomeu. Lá também se produziam e comercializavam as folhas de papiro.

Recentemente, em 2002, foi inaugurada na mesma região a Bibliotheca Alexandrina, que abriga mais de 500 mil títulos em livro, além de obras raras, manuscritos, periódicos, arquivos de áudio e vídeos, acervo digital, reprodução de obras de arte, mapas, teses e dissertações. O contraste entre o acervo em papiro da antiga Biblioteca de Alexandria e o da nova (em suportes variados) simboliza como os suportes de texto mudaram e se diversificaram ao longo da história.

Atualmente, o formato rolo se preserva no “canudo” das cerimônias de formatura e na Torá (livro sagrado dos judeus). Em ambos os casos, o uso desse antigo modelo denota formalidade e reverência à tradição.

Se o rolo surge mais ou menos simultaneamente à criação do papiro, o uso do pergaminho influencia no aparecimento de um novo formato: o códice (códex, ou código). Originário da cidade grega de Pérgamo, no códice, o texto não fica mais em uma única folha contínua e enrolada, mas sim em várias folhas de mesmo tamanho, unidas em um dos lados (FIGURA 3.10).

Figura 3.10 — Bíblia inglesa no formato códice (século XII). Nela percebem-se as folhas de papel unidas em um dos lados, como nos livros atuais. Outro fato interessante é o uso de uma capa de couro animal (herança do uso do pergaminho envolvendo as folhas do rolo, a fim de protegê-lo). Por fim, notam-se nesta página três caligrafias diferentes. As duas caligrafias no fim da página são anotações (comentários) de leitores. Como, na Idade Média, o acesso aos livros e à leitura era limitado aos cientistas e a parte do alto clero, os leitores comentavam trechos das obras, com anotações pessoais (relacionando com outras obras, apontando pensamentos). Assim, os novos leitores, além do texto original, podiam ler os comentários de seus colegas. Esses apontamentos, chamados “notas marginais”, são, de algum modo, antecessores das notas de rodapé, comuns nos livros atuais.

Há um motivo econômico para o surgimento do novo formato: como o pergaminho era mais caro que o papiro, os gregos podem ter inventado o códice a fim de usar os dois lados da folha, em vez de um só, como acontece nos rolos. Seja como for, o fato é que essa inovação representa uma das

maiores revoluções da história dos suportes, maior até que a invenção da prensa por Gutenberg (ver item 3.4.1), uma vez que altera fisicamente o suporte do texto, interferindo na forma como os textos são lidos, no seu manuseio, na relação do texto com seu leitor.

Para ler as obras sob esse formato não é mais necessário usar as duas mãos, enrolando e desenrolando a única folha. Com uma mão só, viram-se as páginas, e o suporte pode ficar repousado sobre uma mesa ou outro anteparo enquanto se lê (conforme CHARTIER, 1998). Esse formato favorece a leitura silenciosa, reflexiva, libera as mãos para anotações e possibilita o acesso direto a uma parte específica do texto pelas páginas. É a partir da paginação que se baseiam recursos como sumários, índices, referências bibliográficas, entre outros. Por serem remissões explícitas/concretas entre trechos de uma mesma obra (e também entre obras), tais recursos são uma forma de estabelecer, no suporte gráfico material, relações hipertextuais (relações estas que serão ampliadas e modificadas no suporte digital hipermidiático; ver item 5.2.2.2).

O formato códice se mostrou tão adequado aos textos manuscritos e, mais tarde, aos impressos, que há mais de 1.500 anos resiste hegemônico na sua veiculação. É o formato predominante de livros, revistas e jornais.

3.3.3. O manuscrito na Idade Média

Com a chegada do papel na Europa e a difusão do códice, a cultura manuscrita tem seu auge durante a Idade Média. Nesse período, a Igreja Católica se declarou detentora e guardiã do conhecimento. Assim, conservou dentro de seus muros imensas bibliotecas com inúmeros textos, principalmente em grego e latim. Grande parte das obras da Antigüidade a que temos acesso hoje foi preservada durante a Idade Média pela Igreja Católica.

Se, por um lado, a Igreja medieval controlou e limitou a veiculação e o acesso aos textos manuscritos, por outro, dentro de seus muros os conservou e reproduziu, possibilitando que esses textos chegassem à Modernidade e pudessem então vir a público.

Uma das formas de a Igreja medieval preservar essas obras antigas era por meio da reprodução: religiosos tinham a função específica de fazer cópias à mão dessas obras, são os monges copistas (FIGURA 3.11). Segundo o historiador Pierre Riché (2006):

Jamais será excessivo insistir sobre o prodigioso trabalho dos *scriptoria* carolíngios. Milhares de manuscritos foram recopiados — quase 8 mil foram conservados: as obras dos fundadores da Igreja, de gramáticos, poetas, prosadores. Graças aos copistas, uma grande parte da herança literária latina foi salva e preservada. Cícero, Virgílio, Tácito e muitos outros só se tornaram conhecidos pelo trabalho dos carolíngios.

Figura 3.11 — Cena do filme *O nome da rosa* (*Der Name der Rose*, 1986) que reproduz o ambiente onde os monges copistas trabalhavam.

A reprodução dos livros pelos copistas não era idônea. A manipulação dos escritos propriamente (supressão, acréscimo e alteração de trechos) não era rara e, por vezes, acidental, uma vez que parte dos copistas desconhecia o latim e no grego: “Muitos escribas eram inexperientes, alguns quase analfabetos, e recopiavam os textos de uma maneira automática, sem compreender seu conteúdo” (RICHÉ, 2006).

Encontram-se também outras anotações nas obras copiadas:

Antes de começar, o escriba experimentava a pena, ao traçar algumas letras do alfabeto nas margens, ou os primeiros versos de um salmo. Pode-se também encontrar reflexões pessoais do tipo: “Como o pergaminho é felpudo”; “Como está frio hoje”; “A lâmpada emite uma luz ruim”; ou, ainda, “Agora é a hora do almoço”. Como o silêncio devia

reinar no *scriptorium*, podem-se imaginar os escribas passando essas reflexões, uns para os outros. (RICHÉ, 2006)

Para além das intervenções nos escritos, desenvolveu-se amplamente nos códices medievais uma arte gráfica, a iluminação. Em especial nas edições luxuosas eram incluídos desenhos com função eminentemente ornamental. São as iluminuras, as vinhetas e capitulares iluminadas (FIGURA 3.12). Havia profissionais especialistas nesse trabalho.

Figura 3.12 — Nesta página do Codex Voguë (c. 1300), encontramos as três principais formas de arte encontradas nos manuscritos medievais: as iluminuras, desenhos, em geral de cenas bíblicas ou eclesiásticas; as capitulares ilustradas, letras iniciais de um capítulo, de uma página, ou de um parágrafo decoradas; e as vinhetas, desenhos em forma de folhas e galhos de parreira que contornam os textos.

3.4. A CULTURA IMPRESSA

O surgimento da cultura impressa é um movimento eminentemente de ampliação do alcance dos textos escritos. Assim, os exemplares assumem formatos menores e em material mais barato. Geralmente impressos em uma só cor, com poucas imagens, utilizam as línguas nacionais, abandonando o grego e o latim.

3.4.1. A invenção de Gutenberg

Por volta do século X, registram-se esforços para a produção de impressos. Em 1041, na China, por exemplo, aparecem os tipos móveis em argila. Além disso, desde a Antigüidade são comuns cilindros e planos com alto-relevo que, uma vez entintados, serviam como selos entre as autoridades.

A técnica de impressão consistia na fabricação de uma matriz em alto-relevo, com o texto invertido (imagens e escritos, como um carimbo), sobre a qual é passada tinta. Esta matriz entintada é, então, pressionada sobre folhas de papel (ou outro material absorvente, como tecido), de modo a possibilitar a impressão de cópias semelhantes de um mesmo texto.

No final da Idade Média (século XV), o alemão Johannes Gutenberg facilita a técnica de impressão, aperfeiçoando os tipos móveis e a prensa, de modo a agilizar e baratear a produção de textos impressos.

Os *tipos móveis* são peças com letras, acentos, pontuação etc. invertidos e em alto-relevo. Sua utilização viabiliza a produção desses impressos, barateando-a, já que, feitas as cópias de uma determinada página, a matriz pode ser desmontada, e os tipos móveis, reaproveitados na montagem de outras páginas. A contribuição de Gutenberg para os tipos móveis foi fabricá-los em madeira e, mais tarde, em ferro fundido. Assim, os tipos de Gutenberg se tornam mais resistentes, diminuindo seu desgaste, aumentando a sua durabilidade e, conseqüentemente, reduzindo o custo dos impressos.

Gutenberg também aprimorou a *prensa*, a partir das máquinas usadas para espremer uva em vinícolas. A prensa de Gutenberg consiste em uma superfície plana sobre a qual o material a ser impresso (papel, em geral) é preso. Sobre ela há uma estrutura na qual a matriz de impressão é afixada, estrutura esta com um sistema que permite que a matriz seja pressionada sobre o papel e então suspensa (FIGURA 3.13).

Figura 3.13 — Réplica de prensa de Gutenberg do The Museum of Printing (Texas).

O primeiro livro impresso na prensa de Gutenberg, em 1450, é emblemático: a *Bíblia*. A invenção de Gutenberg se moldou perfeitamente ao princípio da leitura da *Bíblia* pelos fiéis, apregoado pela Reforma Protestante, em ebulição. Contrariando o privilégio da Igreja Católica na leitura e interpretação da *Bíblia*, os protestantes defendem a livre leitura e interpretação dos textos sagrados. Para isso, os textos bíblicos, antes apenas em latim (idioma dominado quase que exclusivamente pelo alto clero), foram traduzidos nas línguas vernáculas. A possibilidade de reproduzir esses textos, de forma barata e rápida, por meio da prensa veio ao encontro desse movimento de “popularização” da Bíblia.

Dizemos “popularização”, entre aspas, porque não se pode perder de vista que, ainda que a utilização da língua vernácula nos textos aumentasse

o público leitor, este permanece restrito à elite intelectual, uma vez que a maior parte da população — artesãos, comerciantes, agricultores e boa parte da nobreza — continua analfabeta. Para esses, os textos continuam sendo veiculados predominantemente de forma oral e visual.

O movimento de vernacularização e de difusão dos textos impressos não se limitou aos escritos religiosos. Assim, não é por acaso que, a partir do fim da Idade Média, tornam-se conhecidos grandes escritores de literatura em língua nacional, como Cervantes (Espanha), Shakespeare (Inglaterra), Goethe (Alemanha), Camões (Portugal), Dante Alighieri e Petrarca (Itália).

3.4.2. Os periódicos e o surgimento da imprensa

No século XV temos os primeiros relatos de folhetos com notícias econômicas e comerciais. Contudo, é no início do século XVII que as notícias começam a circular periodicamente (quinzenalmente, semanalmente e diariamente) nas nascentes cidades alemãs, francesas, inglesas, suecas, portuguesas... Assim, surge o formato jornal (do latim *diurnalis*, diário), que muito se assemelha ao livro, sendo inclusive impresso em máquinas semelhantes. Aliás, o nome “imprensa” deriva de “prensa”, a máquina inventada por Gutenberg. As principais diferenças são: formato maior, papel mais barato, folhas soltas (cadernos não-costurados) e ausência de capa.

Todas essas características reduzem o custo do jornal, adequando-o aos textos que veiculam: de leitura rápida, com informação atualizada e perecível.

No Brasil, o início da imprensa ocorre com a vinda da família real, em 1808. Assim, a Imprensa Régia começou a publicar o primeiro jornal editado no Brasil, a *Gazeta do Rio de Janeiro* (FIGURA 3.14).

Figura 3.14 — Primeira edição da *Gazeta do Rio de Janeiro* (1808). É interessante notar a diagramação do texto, em uma única coluna, e a ausência de imagens, como em um livro impresso tradicional. Nota-se também o longo tempo que a informação levava na época para percorrer o mundo: notícias de abril e junho são publicadas apenas em setembro (3 a 5 meses depois). Um grande contraste com a comunicação quase instantânea que as telecomunicações e a internet possibilitam hoje.

O jornal impresso é um suporte que nasce ligado à ascensão econômica e política da burguesia e ao desenvolvimento urbano, trazendo informações (sobre economia, política, cultura...) relacionadas ao dia-a-dia nas cidades, ao comércio, aos negócios, e à crescente participação política da burguesia (ver mais sobre esse tipo de leitura no item 4.2.2, “Leitura movente, fragmentária”).

Durante o século XIX, grande parte da burguesia se alfabetiza. Movimento que, na virada do século, começa a alcançar também as camadas urbanas mais pobres. Como afirma Chartier (2002: 92-93):

os progressos da escolarização e da alfabetização tornam então [no século XIX] amplamente possível a delegação da escrita no interior do mesmo ambiente social. As narrativas de vida popular (emanadas de artesãos, de operários, de camponeses) põem, assim, freqüentemente em cena a escrita delegada a uma pessoa próxima, ou seja, que uma criança escreva por seus pais, ou que, no exército, um conscrito mais bem alfabetizado redija a correspondência de seus colegas.

É nesse momento (entre o século XIX e a primeira metade do século XX) que podemos dizer que se estabelece, de fato, uma ampla cultura escrita e impressa. Essa cultura perdura e se fortalece até os dias de hoje. É claro que com o advento da cultura das mídias audiovisuais e digitais a cultura escrita se transformou, assumido hoje novas configurações e funções.

O aumento da população alfabetizada é uma das razões pelas quais a imprensa entrou definitivamente no cotidiano das cidades. A tal ponto que, no século XIX, surge um gênero literário próprio para esse suporte: o romance de folhetim. Originário da França, é em folhetim que são publicadas pela primeira vez muitas das obras de nossa literatura romântica e realista, sendo empregado por autores como Machado de Assis, José de Alencar e Joaquim Manuel de Macedo.

É importante notar que a literatura no folhetim extrapola o livro, alcançando um suporte mais popular, mais adequado ao dia-a-dia urbano. E sofre influências desse suporte, como a linguagem direta e os capítulos curtos, comuns aos romances machadianos e adequados à leitura rápida e ao espaço diminuto das unidades de texto do jornal. Do mesmo modo, a crônica é um gênero literário (e também jornalístico) veiculado nos periódicos: em geral também em linguagem direta e com pouca extensão. O pressuposto de que o texto literário é dissociável do suporte livro — e sofre influências do suporte em que se encontra — é fundamental para a nossa abordagem, uma vez que tratamos de obras literárias também sobre o suporte digital.

Como o jornal impresso, a revista (do inglês *review*, “revisão”, “recapitulação”) é bem adaptada e difundida no cenário urbano. Sendo também um suporte impresso, de forma geral, sintetiza e revê criticamente as principais notícias e informações do período que cobre (semana, quinzena, mês...).

3.4.3. A reprodutibilidade técnica

Com a entrada na Modernidade, no bojo das Revoluções Industriais, começam a surgir formas “industriais” de comunicação, uma comunicação “em série”. Os textos e as artes, antes “originais”, únicos — como os manuscritos, a pintura, o teatro, os concertos, a dança —, adquirem formas reprodutíveis: primeiro com os impressos, depois com a fotografia, com a película cinematográfica, com as fitas magnéticas de áudio e vídeo, com os LPs, CDs e assim por diante.

Esse movimento marca uma nova era na comunicação, denominada por Walter Benjamin (1994: 165-196) como “era da reprodutibilidade técnica”. Ainda que seja uma mudança técnica, ela influenciou (e continua influenciando) o fazer artístico e comunicativo, uma vez que torna a comunicação impressa e as artes acessíveis a um maior número de leitores. É essa “popularização” que permite surgir, por exemplo, o romance de folhetim, descrito anteriormente, a *pop art*, o cinema e a própria imprensa.

Em outras palavras, com a reprodução, a comunicação e as artes (entre elas, a literatura) passam a se voltar a um público maior, com outras necessidades, desejos e gostos. Isso destitui as obras artísticas de sua “aura” (quase religiosa, única, intocável), deixando de ser privilégio das elites e entrando no cotidiano da população. Ou, nas palavras de Walter Benjamin:

A técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido.

[...]

O valor único da obra de arte “autêntica” tem sempre um fundamento teológico, por mais remoto que seja: ele pode ser reconhecido, como ritual secularizado, mesmo nas formas mais profanas do culto do Belo [...]. Com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte se emancipa, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-se do ritual (BENJAMIN, 1994: 168, 171).

Não é à toa, que a teoria e a crítica literária se fortalecem a partir do período da Revolução Industrial, como uma tentativa de resistência dos antigos modelos, e de manutenção da “aura” de literatura. O movimento de popularização da literatura, com as mudanças de linguagem, temáticas etc., decorrentes desse processo, entra em choque com os interesses das elites, que se esforçam em manter o privilégio sobre o conhecimento e sobre a leitura dos textos.

3.5. A CULTURA AUDIOVISUAL

A prensa de Gutenberg, com tipos móveis é muito eficaz na reprodução de escritos, contudo é limitada na impressão de imagens. Assim, a forma mais usada para obter imagens, por esse método de impressão, é com os chamados “clichês” e xilogravuras: matrizes em alto-relevo de metal fundido ou de madeira esculpida. Estes são compostos junto com os tipos móveis nas matrizes de impressão.

O aprimoramento técnico permitiu a reprodução não mais só do código escrito e das limitadas ilustrações, mas de toda sorte de imagens (paisagens, pessoas, construções, pinturas, esculturas etc.), com uma fidelidade cada vez maior. É a fotografia.

A fotografia surge no limiar da cultura impressa e a audiovisual. Com a exposição controlada de uma lâmina fotossensível à luz, se produz uma matriz translúcida, com a qual se podem obter cópias e ampliações das imagens registradas.

É a partir da técnica fotográfica que se desenvolve o cinema: pela projeção de imagens sucessivas em um anteparo (a tela), obtidas a partir de uma “tira” translúcida (a película) iluminada; essa tira por sua vez é uma cópia de outra, original, obtida pela fotossensibilização, como na fotografia.

A fotografia também está no princípio de uma nova técnica de impressão, que se difunde na década de 1950: a fotocomposição. Nela, as matrizes de impressão são obtidas a partir da fotossensibilização. *Grosso modo* a técnica consiste em gerar uma matriz de impressão a partir de uma “fotografia” de um original, que pode ser, assim, escrito ou uma imagem. A impressão de imagens por fotocomposição, por ser muito mais simples e barata que a por clichês (além de permitir a reprodução de imagens com qualidade muito maior), viabilizou a veiculação de imagens em jornais, livros, revistas e outros suportes impressos.

Da mesma forma, primeiro o fonógrafo (1877), inventado por Thomas Edison, e depois o gramofone (1887), de Emil Berliner, permitiram a

reprodução do código sonoro. Com a invenção das fitas magnéticas (cassete), nas primeiras décadas do século XX, estas também passaram a ser usadas para registro de áudio (e, mais tarde, de vídeo). E é dessa forma, magnética, que o som é incorporado ao cinema, durante a década de 1920.

Todas essas formas de comunicação audiovisual seguem o princípio da reprodutibilidade técnica para chegar ao público: fotografia, impressos, cinema, disco de vinil, fitas cassete e, tempos depois, CDs e DVDs. É com a invenção do rádio que um novo modo mediado de distribuir textos surge: a difusão. Assim, quem quer que esteja sob a área de cobertura de determinada transmissão, com um aparelho receptor (um rádio) pode receber informações sonoras em casa. O mesmo acontece com a televisão, que além de som transmite também imagens em movimento.

Esse tipo de recepção muda a relação do leitor com os meios de comunicação, aproximando ainda mais a cultura audiovisual do público e ampliando o número de espectadores. As imagens e os sons chegam agora em casa, nas lojas, nos escritórios... onde quer que haja um aparelho de rádio ou uma TV. Em contrapartida, o poder de escolha desses leitores de sons e imagens é um tanto limitado nesses suportes. Eles podem optar entre alguns canais que têm a sua disposição, e não mais que isso, tendo que seguir a programação, nos horários e nas seqüências montadas pelos emissores. É a comunicação de massa, que chega a um amplo público que, no entanto, não pode optar pelo que vê. É um leitor que acompanha o texto, no ritmo idealizado

por um emissor, que em geral está distante dele (espacial e socialmente). Esse tipo de difusão, massiva e massificante, recebe o nome inglês de *broadcast*.

No final do século XX, começa a surgir uma alternativa ao *broadcast*: o *multicast*. Trata-se de uma forma de difusão em que os receptores escolhem os canais que desejam receber, pagando por “pacotes” de canais, ou por canais isolados. É esse o sistema de transmissão da TV paga no Brasil (a cabo ou por satélite). É dentro desse movimento de aumentar o poder de escolha por parte do receptor que surgem, a partir da década de 1960, aparelhos domésticos que permitem gravar som e áudio em fitas magnéticas (videocassetes e gravadores). Com eles, o espectador pode armazenar a programação do rádio e da TV para assistir em outro momento e quantas vezes quiser, pode também interromper a exibição e retomá-la mais tarde, retrocedê-la, adiantá-la... Trata-se de uma tentativa de controlar a exibição, de obter alguma autonomia e liberdade sobre o que se vai assistir. A tecnologia digital, como veremos no capítulo 5, amplia essa autonomia, gerando outras possibilidades de interação do leitor com o texto.

3.5.1. O audiovisual e a leitura intercódigos

As tecnologias audiovisuais passaram a trazer textos mediados (sonoros e visuais) de todo o mundo, para um público que antes só os recebia por meio do código escrito. A leitura de textos em códigos múltiplos (feita pelo

diálogo verbal-visual-sonoro) é denominada “leitura intercódigos”. É claro que de forma não-mediada (por oralidade/gestual, teatro, música, dança etc.) ou por suportes não-reprodutíveis (manuscritos, pintura, escultura etc.), já se lia em múltiplos códigos. A mudança é que esses textos passam a chegar de várias localidades, numa quantidade crescente, e acessíveis a um número cada vez maior de pessoas, da mesma forma como aconteceu com os textos escritos a partir do desenvolvimento da imprensa.

Assim que, no século XX, conforma-se uma cultura audiovisual, que alcança amplamente os vários grupos sociais. De tal modo que, na TV, suporte audiovisual por excelência, o código verbal escrito é secundário. Limita-se a marcas comerciais, nomes de programas, legendas de filmes etc. Isso acontece porque o audiovisual se mostra mais apto à leitura movente, urbana. Rádio e TV podem ser acompanhados enquanto os espectadores se ocupam de outras funções, no trabalho ou em casa. Na TV, com os ouvidos, o espectador segue a transmissão, enquanto os olhos alternam sua atenção entre o que é exibido e outras tarefas. Assim acompanha-se a programação, mesmo que debilmente, enquanto se realiza atividades diversas, ou outros apelos da cidade nos chamam a atenção (ver “leitura movente”, item 4.2.2). Já a linearidade dos textos escritos requer um leitor concentrado, com olhos e mente atentos.

É claro que, para uma leitura plena dos textos intercódigos, que surgem com a cultura audiovisual e se ampliam na cultura digital, não só a escrita, como também sons e imagens precisam ser lidos e cruzados com a

mesma atenção. Assim, podemos compreender e re-significar os textos que nos são apresentados.

A título de exemplo, vamos observar como esse diálogo intercódigos se dá em uma campanha (*outdoor* e anúncio de revista) da empresa de cosméticos O Boticário (FIGURA 3.15). Essa campanha recorre à estrutura, aos personagens e a outros elementos dos contos de fadas. Pela apropriação dessas histórias, mostra características, tanto no código verbal quanto no visual, que ora se aproximam e ora contrariam o imaginário tradicional. É sobre esse recurso (aproximação/distanciamento) que é construída a estratégia de convencimento da publicidade.

O que mais nos interessa nessa retrospectiva sobre os meios audiovisuais é entender os processos pelos quais as imagens e os sons se tornaram tão importantes e tão marcantes na cultura do século XX. A tal ponto que, mesmo os textos nos suportes impressos, como nos jornais, sofreram sua influência. Alterações de diagramação, dimensão e disposição de textos, formato, relação imagem-escrita etc. indicam inovações tecnológicas e mudanças da relação texto-leitor, decorrentes em grande parte da cultura audiovisual que se estabeleceu nesse século, como se pode notar na figura 3.16.

A

B

Figura 3.15 — Anúncio para revista (A) e *outdoor* (B) da campanha publicitária “Você pode ser o que quiser” da empresa de cosméticos O Boticário. Em ambas, como na maioria dos anúncios publicitários atuais, percebe-se um predomínio do visual sobre o verbal, reflexo claro da cultura audiovisual. Mesmo em veículos que nasceram ligados ao verbal, como as revistas, o visual se destaca nas publicidades. No *outdoor*, o verbal é muito mais restrito ainda, para poder ser lido de dentro de um carro em movimento. Em ambos, verbal e visual se complementam, criando aproximações e distanciamentos do imaginário sobre os contos de fadas, um reforçando o outro. Em A, temos na maior parte do verbal uma aproximação com a descrição da Branca de Neve (branca como a neve e que causava muita inveja), o distanciamento aparece na razão da inveja (“não por ter conhecido sete anões, mas vários morenos de 1,80 m”), conotando uma atualização da imagem feminina: bela e pura sim, mas também esperta e sensual. No visual de A, o verbal é reforçado com referências ao imaginário sobre a Branca de Neve (cores das vestes, pele clara como a neve, cabelos negros como a noite, boca vermelha como sangue, e a maçã) e com distanciamentos a esse imaginário (olhar sensual e ameaçador, cabelos desalinhados, decote do vestido), contrastando com a ingenuidade da princesa original. Em B, as mesmas relações são estabelecidas com os vários príncipes trazendo sapatinhos de cristal e a sensualidade da “princesa” contemporânea (visual), e com a substituição da varinha mágica pela maquiagem O Boticário (verbal).

1921

1939

1945

1964

1992

2008

Figura 3.16 — Pela sucessão das primeiras páginas do jornal *Folha de S. Paulo*, que surgiu como *Folha da Noite*, percebe-se mudanças na proporção e no destaque entre o código verbal e o visual, uma preocupação crescente com a visualidade mesmo do verbal e uma redução da extensão dos textos verbais. As imagens surgem, ganham cores, qualidade de impressão e o centro da página. Os escritos diminuem em quantidade e extensão. Na diagramação, os escritos ganham entrelinhas maiores, ficando mais “arejados”. Fundos de cor, caixas de texto, diferentes corpos (tamanhos) para as chamadas são outros elementos que demonstram uma preocupação cada vez maior com a visualidade do texto. Tais características deixam patente o avanço da cultura da imagem durante o século XX.

Nota-se claramente, pela sucessão das primeiras páginas do jornal *Folha de S.Paulo*, uma valorização do visual, que ganha espaço maior e cores. Nota-se também uma preocupação com a visualidade do próprio verbal, com a distribuição dos blocos de texto ao longo da página e a diferenciação de tamanho (corpo) das letras, de acordo com a ênfase que se quer dar para uma ou outra chamada. Por fim, nas últimas páginas notam-se blocos de textos curtos, e um destaque para a referência à página em que o texto completo sobre determinada chamada se encontra: essa diagramação lembra muito uma página inicial de um portal de notícias, como se os blocos de texto fossem *links* para o texto completo, favorecendo uma relação hipertextual de leitura (navegativa ou imersiva; ver tipos e leitura no item 4.2).

Entender que as características do texto sobre um suporte se transformam com o tempo — e refletem avanços tecnológicos, mudanças sociais, alterações na relação texto-leitor etc. — é fundamental para a compreensão deste trabalho. Isso porque, de forma semelhante ao que ocorre com os jornais (e com todos os outros processos comunicativos), os livros e a literatura infantil se transformam devido, entre outras causas, a mudanças na práxis de leitura.

Foi assim que, no limiar no século XXI, com a computação e a internet surgem as mídias digitais, estabelecendo novas concepções de texto e de autoria, novas formas de leitura, novos tipos de leitor... Denominamos esse novo paradigma de cultura digital. No capítulo 5 discutiremos um pouco sobre a

história e as características dessa nova forma mediação, bem como a sua influência sobre a literatura para crianças. Antes, no próximo capítulo, procuraremos restabelecer os conceitos de texto, leitura e literatura, a partir do que viemos demonstrando até o momento. Essas reconceituações nos permitirão compreender com mais clareza por que as manifestações artísticas navegativas e intercódigos, que eclodem com o advento do audiovisual e da hipermídia, podem, e devem, ser consideradas textuais e literárias.

4. Texto, leitura e literatura

*“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí
que a posterior leitura desta não pode prescindir a leitura daquele”*

Paulo Freire (2006)

Tendo observado a trajetória da literatura infantil e dos suportes desde os seus primórdios até suas configurações atuais, faremos aqui uma espécie de síntese da teorização dos capítulos 2 e 3. Procuraremos, assim, verificar de que modo os textos e a leitura se transformam sobre os vários suportes, estabelecendo relações entre, de um lado, as Letras e a Literatura, e, de outro, a Comunicação e as práticas sociais como um todo. Então, mapeadas as principais formas atuais de leitura e tipos de texto, proporemos uma reconceituação desses termos, de modo a contemplar suas manifestações contemporâneas.

As perguntas que nos nortearão são:

- a) um livro é lido da mesma forma que a uma revista? Ou um *outdoor*? Ou um *site* da internet? Que habilidades são requeridas em cada tipo de leitura?
- b) Se existe uma leitura diferente em cada suporte, então os textos propriamente também variam de mídia para mídia?
- c) E, se ler não se resume a decodificar as palavras de um livro, então o que é ler? E, se textos não se resumem a frases encadeadas em uma página impressa (podendo estar também, num *site*, numa propaganda de revista, num programa de TV), então o que é texto?

Ler é hoje muito mais do que decodificar textos verbais escritos. Esse sentido de leitura, de senso comum, é bastante restrito para a imensa gama de textos a que temos acesso atualmente, por meio de uma grande variedade de suportes: livros, revistas, jornais, *sites* da internet, *outdoors*, letreiros, muros, painéis... E, como veremos adiante, por que não também filmes, programas de TV e de rádio, peças de teatro?

Queremos mostrar que os textos hoje se conformam em vários códigos, verbais e não-verbais (e pela inter-relação destes); e que o modo de leitura desses textos se dá de forma distinta, dependendo do suporte.

Como decorrência disso, para uma prática da leitura efetiva hoje, o leitor precisa ler mais do que textos escritos. Precisa relacionar os vários

gêneros códigos, verbais e não-verbais, a fim de poder entender, refletir e re-significar os textos em sua realidade, assumindo uma postura crítica diante deles.

4.1. A LEITURA

A palavra “ler” vem do latim clássico “lego”, que significa: apanhar, enrolar, tirar, escolher, captar com os olhos. Pela etimologia, podemos já antever que ler pode ser mais do que decodificar textos verbais, escritos, como é senso comum.

“Apanhar”, “tirar” e “escolher”, que estão na origem do verbo “ler”, sugerem um movimento de escolha, de seleção. Com isso, lembramos alguns princípios básicos da semiótica (de acordo com Saussure, Peirce, Greimas e outros, *apud* NOTH, 1995 e 1996), que mostram que a leitura dos textos (signos) está condicionada ao nosso conhecimento de mundo. Assim, só compreendemos um texto a partir do que já sabemos sobre aquele universo expresso. Além disso, o que entendemos de um texto está relacionado com nossos pensamentos, nossas idéias, nossas dúvidas, inquietações. E é por isso que, por exemplo, quando relemos um texto passado certo tempo da primeira leitura, costumamos nos surpreendermos com sentidos que antes não tínhamos “apanhado”, “tirado” dele.

Assim, se lemos a palavra “casa”, por exemplo, ela nos remete a todas as casas que já vimos e imaginamos. E também à nossa casa. E também a outras idéias afetivas que para nós nos lembram casa: família, carinho, proteção etc. Assim, alguém que tenha experiências traumáticas com o conceito “casa”, digamos, alguém cuja casa tenha desabado, ou um morador de rua, ou alguém com conflitos familiares, terá uma memória diversa, em alguns sentidos, dessa palavra, dessa “imagem” de “casa”. O exemplo, apesar de simplista, é suficiente para o escopo de nossa argumentação.

As idéias de “apanhar”, “escolher” nos remetem também a um tipo de leitura: aquela em que elegemos trechos de nosso interesse a partir, por exemplo, dos títulos, *links* e outras marcas. “Escolhemos” das notícias de um jornal, da infinidade de textos da internet (ou até de um dicionário, ou das instruções de um manual) aqueles textos (ou trechos de texto) que nos interessam naquele momento.

Já “enrolar”, também da origem de “ler”, sugere outro movimento que a leitura supõe: o ir e vir dos olhos e do pensamento, que se dobra e desdobra criando sentido. Sempre que lemos, estabelecemos relações com o que se acabou de ler, e imaginamos o que virá depois (criamos suposições). Também relacionamos com nossas experiências já vividas e com outros textos já lidos. Assim, os sentidos são gerados da relação do leitor com o texto, e cada leitor, dependendo das relações que estabelece com o texto, pode gerar sentidos diferentes a partir de sua leitura.

E o “enrolar” nos remete a outra idéia: um dos suportes ancestrais de leitura, o *volumen* (ou rolo). Geralmente feito de papiro ou de couro de animal (ver item 3.3.2), o texto era enrolado, como vemos em imagens sobre a cultura greco-romana, ou nos volumes da Torá (textos sagrados judaicos). Assim, ler consistia em enrolar e desenrolar o texto. Esse movimento também existe (com características particulares) ao se virar as páginas de um livro, revista, jornal, ou subir e descer a barra de rolagem (mais uma vez enrolar) de um texto no computador. Tudo isso mostra que ler é movimento, é ação sobre o texto, afastando a idéia do leitor passivo que compreende um único sentido do texto.

Por fim, “captar com os olhos” nos convoca a ampliar o conceito de leitura. Será que só se capta com olhos o que está escrito (texto verbal)? Ou há algo para ler/captar nos textos para além disso? Nas publicidades, os escritos aparecem quase sempre ligados a imagens. É possível ler a publicidade em sua completude, apenas a partir do que está escrito, desconsiderando a relação disso com a imagem? Em outras palavras, é possível dissociar, nesse caso (e em muitos outros), imagem e escrita sem perdas ou até distorções graves de sentido? Nos livros infantis, em reportagens de revistas, em *sítes* etc. encontramos essa mesma associação de textos e imagens. É possível separá-los na hora da leitura? É o que procuraremos observar a seguir, a partir da descrição de quatro tipos de leituras.

4.2. AS PRÁXIS DE LEITURA³

As necessidades de leitura de um letrado na Idade Média eram muito diferentes daquelas do leitor contemporâneo. Parece evidente que a leitura tenha mudado através dos séculos, ainda que muitas vezes não paremos para refletir sobre isso.

Houve uma ampliação e uma popularização do público leitor. Na Idade Média, os leitores médios se compunham de um grupo restrito formado principalmente por parte do alto clero. Hoje, mesmo com todos os problemas de alfabetização, em nossa sociedade há um número infinitamente maior de leitores que naquele tempo. E quem são esses leitores? Na sua maioria pessoas que vivem na cidade, que trabalham e que tem acesso a textos variados (notícias, publicidade, letreiros, literatura, cartas, *e-mails*, *sites* etc.). Essas pessoas utilizam a leitura em grande parte para se informar, e também para estudar e se entreter... Não é razoável pensar que esses dois tipos “médios” de leitores têm necessidades e interesses de leitura muito diferentes? E, conseqüentemente, que muitos dos textos produzidos para eles (e lidos por eles) tendem a buscar satisfazer essas demandas diferentes?

É claro que os diferentes tipos de leitura convivem. Existe, em toda sociedade, pessoas com interesses e necessidades os mais variados. Contudo, é claro, também, que as sociedades de cada época e contexto (com

³ Adaptado e ampliado de Santaella (2004). Em vez de “tipos de leitor”, como o utiliza Santaella, preferimos as formas “práxis de leitura” e “tipos de leitura”, uma vez que acreditamos que um mesmo indivíduo leitor pode realizar práticas diferentes de leitura dependendo da situação, de seu interesse, do texto e do suporte.

suas tecnologias, necessidades, desejos, cultura) evidenciam, ampliam e aprofundam certas práticas de leitura, como veremos a seguir.

4.2.1. Leitura contemplativa, meditativa

É a leitura típica do livro, em que o leitor se dedica a uma leitura aprofundada (vertical) das poucas obras a que tem acesso. Esse leitor se debruça, contempla, medita sobre o texto no interior de uma biblioteca, de um mosteiro, ou à sombra de uma árvore. Assim, não costuma ser apelado por estímulos que o desconcentrem da leitura (FIGURA 4.1 e 4.2).

Evidencia-se com a difusão do livro proporcionada pelo Iluminismo (no campo político-cultural), pela Reforma Protestante (no campo religioso) e pela invenção da prensa por Gutenberg (no campo tecnológico):

Esse tipo de leitura nasce da relação íntima entre o leitor e o livro, leitura do manuseio, da intimidade, em retiro voluntário, num espaço retirado e privado, que tem na biblioteca seu lugar de recolhimento, pois o espaço da leitura deve ser separado dos lugares de um divertimento mais mundano. [...] Esse leitor não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo. Um leitor que contempla e medita. [...] Embora a leitura da escrita de um livro seja seqüencial, a solidez do objeto livro permite idas e vindas, retornos, re-significações. Um livro, um quadro exigem do leitor a lentidão de uma dedicação em que o tempo não conta. (SANTAELLA, 2004: 23-24)

Figura 4.1 — A leitura contemplativa é solitária, o leitor fica fechado em sua biblioteca e envolto por livros (Eduard Hildebrandt. *Humboldt em sua biblioteca*, 1856).

Figura 4.2 — A garota está com o livro aberto, marcando a página com as mãos. Ao redor dela o espaço escuro e a mesa limpa indicam a ausência de apelos externos. Com o olhar perdido, a leitora reflete, medita sobre o que está lendo (Jean-Baptiste Greuze. *Uma garota estudando*, 1757).

4.2.2. Leitura movente, fragmentária

Com a Revolução Industrial, com o capitalismo, na era da reprodutibilidade técnica (de que trata Walter Benjamin (1994)) destaca-se esse tipo de leitura:

No cenário volátil da cidade, convertida em “arena para a circulação de corpos e mercadorias”⁴, aquilo que realmente deu forma às experiências da Modernidade foi a destituição crescente de todas as coisas de sua aura de valor. A roupa, o livro, o médico, o advogado e o poeta, tudo foi se transformando em mercadoria e com ela nascia um novo tipo de percepção de mundo, cada vez mais voltado para a proximidade, para o imediato, para a segurança contra os riscos da cidade grande (SANTAELLA, 2004: 27).

É a leitura típica da cidade, do leitor que é o tempo todo apelado por estímulos vários: as pessoas que passam na rua, o *outdoor*, a buzina, o anúncio do carro de som. É a leitura da industrialização, da produção em série, de um leitor que descobre que o mundo é muito maior do que ele imaginava, o qual conhece por meio dos jornais, das revistas, das publicidades, da fotografia, do rádio, da televisão, do cinema. Esse leitor se vê fascinado diante da infinidade de textos aos quais tem acesso e, avidamente, quer lê-los.

⁴ CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R.. (orgs.). “Introdução”. *O cinema e a invenção da vida moderna*. Trad. Regina Thompson. São Paulo: Cosac e Naify, 2001. p. 22.

Na leitura movente, o leitor passa pelos textos (ou os textos passam por ele). Ele não consegue contemplar, meditar sobre o texto, pois o tempo se torna questão central, e se impõe sobre ele (FIGURA 4.3 a 4.5).

É o leitor que foi se ajustando a novos ritmos de atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. É o leitor treinado para as distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais. É, enfim, o leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas. Aparece, assim, com o jornal, o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta de tempo para retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade (SANTAELLA, 2004: 29).

Figura 4.3 — Avenida Paulista (São Paulo/SP), à noite. Na imagem, os carros passam pelos anúncios publicitários, pelos letreiros e outros apelos das ruas da cidade. Leituras típicas do leitor movente.

Figura 4.4 — Entre várias pessoas conversando e exercendo atividades variadas, o homem sentado, ao centro, lê seu jornal provavelmente em uma pausa no seu trabalho. Comparativamente com a Figura 4.1, *supra*, nota-se um ambiente com muito mais estímulos. Também a questão do tempo se torna fundamental, o homem dispõe de um intervalo limitado para a leitura: no caso, o tempo de descanso do trabalho (Edgar Degas. *Retratos em um escritório de algodão em New Orleans*, 1873).

Figura 4.5 — Criança presta atenção na leitura feita pela professora. A professora aponta para detalhes da ilustração, esforçando-se para manter a concentração da menina. Comparativamente com a Figura 4.2, *supra*, nota-se a grande quantidade de estímulos que podem desviar a atenção do leitor: brinquedos, outros livros, crianças ao redor etc.

4.2.3. Leitura imersiva, virtual

Com o advento da era digital, da computação, e, posteriormente, da internet, torna-se evidente este tipo de leitura. É a leitura da multiplicidade de linguagens, da seleção/inter-relação das infinitas informações veiculadas pelos meios hipermidiáticos. É a leitura da tela do computador, que “navega entre nós e conexões alineares pelas arquiteturas líquidas dos espaços virtuais” (SANTAELLA, 2004: 31).

É uma leitura que exige seletividade, para que o leitor não se perca nos mares virtuais. O leitor imersivo tem (ou deveria ter) consciência de que o mundo é muito maior do que ele pode abraçar e escolhe, na infinidade de textos a sua disposição (todos a distancia de poucos cliques), os textos e caminhos que lhe interessam, que deseja (FIGURA 4.6 e 4.7).

Figura 4.6 — O internauta, aparentemente solitário, fechado para o mundo ao seu redor (notem a cabine), está imerso no mundo virtual. Seus instrumentos de navegação são teclado, mouse, monitor, alto-falantes, câmera de vídeo etc.

FIGURA 4.7 — Mapa de fluxo da internet. Cada ponto representa um lugar de onde chegam e partem informações no globo. As linhas são as conexões entre um ponto e outro. A imagem revela a “teia” que os leitores navegadores trilham e o encurtamento de distâncias (físicas) que a internet possibilita (Disponível em www.cs.ucsd.edu/~vahdat/papers/sigcomm07.pdf. Acesso em: 10/11/2007).

Conforme Chartier (1998: 12-13), tal leitura guarda algumas semelhanças com os outros tipos: o texto corre verticalmente (como no rolo, ou volume), puxando a barra de rolagem com o mouse, ou apertando algum botão do teclado; o leitor pode se guiar por *links* e menus, artifícios que lembram a paginação e os índices dos livros impressos etc.

Por outro lado, diferentemente dos outros tipos de leitura, segundo Lucia Santaella (2004: 33):

O leitor imersivo é obrigatoriamente mais livre na medida em que, sem a liberdade de escolha entre nexos e sem a iniciativa de busca de direções e rotas, a leitura imersiva não se realiza. [...] [Trata-se de] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear,

multiseqüencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens documentação, músicas, vídeo etc.

Assim, se ele não quiser escutar determinada música, pode, simplesmente, passar direto para a próxima, bem como repetir uma música que acabou de ouvir e até mesmo escolher uma música específica. O mesmo vale para as TVs eletrônicas e *sites* de vídeo (Youtube, *podcasts* etc.).

Também no jornal eletrônico, o leitor pode, como na mídia convencional, acessar o índice e recorrer diretamente a um determinado caderno. Mas, diferentemente do impresso, pode ter acesso a informações dos últimos minutos, bem como ler outras matérias que já saíram sobre o mesmo assunto, e, até mesmo, ver um vídeo ou escutar um depoimento relacionado.

Da mesma forma, na leitura navegativa, virtual, o leitor pode ler uma matéria de um *site* e, a partir dos *links*, acessar um vídeo, um áudio, uma imagem sobre o mesmo assunto, ou matérias relacionadas, dentro ou fora do *site* que tinha entrado anteriormente.

4.2.4. Leitura oral, dialógica

Além dos tipos de leitura descritos por Lucia Santaella, podemos incluir uma quarta classificação, evidenciada anteriormente à leitura contemplativa. Trata-se da leitura oral.

Como a leitura oral prescinde o conhecimento do código escrito, ela remonta à Antiguidade. Nela, o leitor tem acesso aos textos por meio de terceiros. Trata-se de uma leitura coletiva, em que alguém narra (a partir de um registro escrito ou não) aos demais espectadores-leitores.

Nessa leitura, o leitor é de certo modo co-autor. Devido à ausência de registro (ou à dificuldade de acesso a este) e à proximidade física entre o autor-enunciador e os leitores-enunciatários, todos interferem no texto, durante sua enunciação, e também mais tarde o modificam quando o enunciam para outras platéias.

Trata-se da leitura do texto vivo, do saber vivo de que fala Platão em “Fedro”, aquele construído por meio do diálogo com toda a audiência (*Diálogos de Platão, apud ZILBERMAN, 2001: 24-25*).

É o que se verifica, por exemplo, nas lendas, passadas de geração em geração, com versões que variam de acordo com a região e o tempo; ou nos discursos dos filósofos gregos, em que a platéia questiona e argúi os oradores.

É preciso esclarecer que a sucessão dos tipos de leitura não consiste em uma evolução/substituição nas práticas de leitura. Elas coexistem. Convivem na sociedade contemporânea tanto leitores mais habituados à linguagem televisiva, quanto os que preferem a leitura dos textos impressos, bem como aqueles acostumados a navegar pela estrutura alinear e descentralizada da internet. Além disso, um mesmo leitor pode realizar tipos de leitura diferentes de acordo com o texto, sua necessidade e seu desejo: quanto

mais contato o leitor tiver com os vários tipos de texto e as possibilidades de leitura, mais proficiente a leitura será.

Por fim, o tipo de leitura não está preso estritamente ao suporte que o evidencia. Dependendo do texto, do interesse do leitor e de sua proficiência, ele pode aparecer em suportes diferentes. Assim, alguém que, por exemplo, no início do século XX, procura informações em uma enciclopédia, faz uma leitura com muitas características do leitor navegador: ele recorre ao índice, lá descobre os locais da enciclopédia onde pode encontrar a informação de que precisa, vai aos verbetes, lê os trechos que lhe parecem úteis, observa as possíveis imagens e quadros, recorre a outros verbetes relacionados... enfim, navega de forma semelhante a um internauta.

4.3. NOVOS CONCEITOS DE LEITURA E TEXTO

Os itens 4.1 e 4.2 (*supra*) trazem indícios de que ler não se restringe ao código verbal escrito. O ato de ler está muito mais relacionado a um processo de significação de textos do que à mera decodificação do código verbal escrito.

Este pensamento nos remete a Paulo Freire (2006: 11): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir a leitura daquele”. Ora, se existe uma leitura do mundo, anterior inclusive à leitura da palavra, ler é muito mais que decifrar códigos verbais

escritos. Assim, a leitura inclui, para além do verbal, outros códigos, como os visuais e os sonoros. Como descreve Nicolau Gregorin Filho (2001), a respeito do livro infantil contemporâneo: “os dois (visual e verbal) constroem um único texto, apropriado ao fazer interpretativo do enunciatário”.

Lembramos também o que diz Greimás e Courtes (1999) sobre o conceito de leitor:

[“Leitor”] designa a instância de recepção da mensagem ou do discurso. Ainda que prático, esse termo não é suficientemente geral: ele concorre com o de ouvinte e se presta a metaforizações suscetíveis de desvios (por exemplo: “leitor de um quadro”) é então preferível recorrer ao conceito de enunciatário.

Greimás primeiro define leitor como aquele que recebe uma mensagem ou um discurso. Ora, como viemos estudando, uma mensagem, um discurso, um texto não se restringe ao código verbal escrito. As mensagens podem ser visuais, sonoras, híbridas. No trecho, o autor também prefere o termo “enunciatário” a “leitor”, uma vez que, segundo ele, “leitor” pode causar desvios. Concordamos com ele que, pelo sentido mais usual, a utilização da expressão para “leitor de um quadro”, pode levar a confusões. Mas, por que não, em vez de trocar o termo, repropormos o conceito?

Acreditamos que nossa opção tem vantagens. Primeiro, como vimos, os vários códigos aparecem, muitas vezes, interligados nos textos. E a “leitura” do código verbal escrito é insuficiente para a leitura desses textos em sua plenitude. Segundo, à medida que se difundir esse novo conceito de

leitura, facilitamos a entrada das práticas intercódigos no ensino de leitura, habilidade fundamental para entendermos melhor os textos que nos cercam.

A associação estrita entre leitura e código verbal escrito se revela precária, principalmente tendo em vista a variedade de textos a que o leitor tem acesso hoje:

- a) Anúncios publicitários associam textos verbais escritos a imagens. Isso quando não recorrem a outros códigos: sons, cheiros, texturas etc. Esses textos exploram também a visualidade do próprio texto escrito, usando tipologias variadas, em diversas cores, colocando os textos na vertical, na diagonal, em ondas etc. de acordo com o sentido que se quer alcançar.
- b) Nos livros infantis atuais também, via de regra, há associação de vários códigos na construção do sentido: código verbal e imagem, sons, texturas, cheiros, formatos... Tudo isso é importante para a significação.
- c) A poesia concreta igualmente explora a visualidade da palavra, sua forma, seu movimento.
- d) No cinema e na TV, o código escrito é só um dos muitos explorados por esses meios: sons, imagens, animações andam juntos na construção de sentido.

- e) Nos *sites*, novamente temos os vários códigos e uma postura diferente do leitor diante do texto: o leitor navega. Acessa os trechos de texto (em múltiplos códigos) que deseja, que lhe interessam, que lhe convêm.

Isso para ficarmos em apenas alguns exemplos, mas que já deixam claro que, se nos limitarmos atualmente à decodificação do código verbal escrito, a leitura/significação será gravemente comprometida.

Assim, urge reconceituarmos o que é “leitura” e o que é “texto”. A partir do que viemos elaborando até o momento, propomos as seguintes definições:

- a) *Leitura* — Decodificação, compreensão e interpretação (re-significação) de textos escritos, visuais, sonoros ou fruto de hibridizações dessas matrizes.
- b) *Texto* — Unidade significativa, passível de leitura, em qualquer código (escrito, visual, sonoro etc.) ou em códigos híbridos, verbais ou não.

É a partir desses conceitos que entendemos que as manifestações interativas, hipertextuais e intercódigos que se evidenciam com a hipermídia são textuais e sujeitas à leitura.

Uma vez restabelecidos os conceitos de “texto” e “leitura”, cabe processo semelhante sobre o conceito de “literatura”.

4.4. O CONCEITO DE LITERATURA

Antes de detalharmos as características da linguagem hipermidiática e da literatura infantil por ela influenciada, convém nos determos um pouco sobre um conceito mais amplo e que abarca a literatura para crianças, nosso objeto específico. Trata-se de uma reflexão sobre o conceito de literatura, como um todo.

Esse exercício é importante para que possamos compreender as práticas hipermidiáticas, hipertextuais artísticas como literárias.

Teóricos da literatura há séculos e séculos, desde a *Poética* de Aristóteles, tentam dar uma resposta definitiva à questão: “o que é literatura?”. Contudo até hoje todas as definições estabelecidas logo são questionadas e postas em xeque. De fato, é muito difícil, talvez impossível, definir por meio de uma sentença toda a multiplicidade de textos literários: das narrativas românticas aos poemas concretistas, dos *Lusíadas* de Camões, passando pelo *Hamlet* de Shakespeare, até um *Ulisses* de James Joyce, ou um *Macunaíma* de Mário de Andrade, ou *A metamorfose* de Franz Kafka, ou ainda *A hora da estrela* de Clarice Lispector.

Com efeito, a definição de literatura, como a concebemos hoje, é muito mais recente do que se costuma imaginar. Segundo Foucault (2000), ela remonta o início do século XIX, ou seja, tem cerca de duzentos anos. Ela surge com o colapso do valor da palavra como modelo, transmissora de uma verdade absoluta, inquestionável, em decorrência das revoluções burguesas, do declínio da força da Igreja e da *débâcle* da aristocracia. Assim, a literatura perde suas funções religiosas e morais, até então centrais. Com isso, a questão “o que é literatura?” vem à tona e essa arte se redescobre como autônoma, auto-referencial, como uma tessitura de linguagem... Em outras palavras, ainda que não haja um conceito de literatura definitivo, a maioria das teorias a respeito concorda que este inclui a elaboração da linguagem, a palavra escolhida, a frase lapidada.

Partiremos da definição de Ezra Pound (1995) sobre o que é literatura, uma das mais reconhecidas hoje. Segundo o autor, literatura é linguagem carregada, grávida de sentido.

De fato, e conforme o pensamento também de Wellek e Warren (1987) a literatura é “conotativa”, ou seja, procura a complexidade e a multiplicidade de significados. E, na literatura, a língua se organiza de forma “sistemática”. Em outras palavras, para possibilitar essa multiplicidade de significados, o texto é trabalhado e organizado para isso. Essa definição, ainda que não dê conta de toda a diversidade de textos a que temos acesso hoje, serve-nos de ponto de partida.

Contudo, tal conceito foi elaborado numa época em que os meios de comunicação de massa ainda estavam em sua infância. De lá para cá outros teóricos questionaram essas colocações. Com o surgimento do jornalismo literário, da *por art*, da literatura em quadrinhos etc. essa definição precisa ser revista. Tzvetan Todorov (1978: 25) afirma a esse respeito:

[...] se se opta por um ponto de vista estrutural, cada tipo de discurso qualificado habitualmente como literário tem “parentes” não-literários, que lhe são mais próximos do que qualquer outro tipo de discurso “literário”. Por exemplo, certa poesia lírica e a oração obedecem a mais regras comuns, do que essa mesma poesia e o romance histórico do tipo *Guerra e paz*.

Assim, Todorov percebe muito mais semelhanças “estruturais” de alguns textos literários com textos não-literários, do que com outros textos literários. O autor conclui propondo, antes da distinção entre textos literários e não-literários, o estudo de uma “tipologia dos discursos”: narrativa, poema etc. De fato, hoje, encontramos textos literários na internet com muito mais características em comum com textos não-literários sobre o mesmo suporte, do que com outros textos literários, por exemplo, veiculados no suporte impresso⁵. Respaldados por esse pensamento, no decorrer deste trabalho recorreremos por vezes a textos não-literários para demonstrar características, recursos de linguagem encontrados também em textos literários.

⁵ Ainda que, como iremos mostrar no capítulo 6 desta dissertação, os textos impressos também sejam influenciados pela linguagem hipermidiática e vice-versa.

Em um mundo globalizado, com o contato e o conhecimento de outras culturas, torna-se cada vez mais difícil conceituar literatura. Conforme Condillac em *De l'art d'écrire* (*apud* Todorov, 1978: 25-26):

Quanto mais as línguas que merecem ser estudadas se multiplicaram, mais difícil se torna dizer o que se entende por poesia, porque cada povo tem dela uma idéia diferente. [...] O natural característico da poesia e de cada espécie de poema é um natural de convenção que varia demasiado para poder ser definido. [...] Seria vão tentar descobrir a essência do estilo poético: não existe.

E ainda segundo Friedrich Schlegel nos “Fragmentos” do *Athenaeum* (*apud* TODOROV, 1978: 26):

Uma definição de poesia só pode determinar o que ela deve ser, não o que foi, ou o que na realidade é; senão enunciar-se da forma mais breve possível: é poesia aquilo que assim se chama, não importa quando, nem onde.

Com estes dois últimos trechos, de Condillac e Schlegel, fica-nos a questão: será que hoje — em que o livro divide espaço com outros suportes para a veiculação da literatura, ao lado dos audiovisuais (usados já na vídeo-poesia) e hoje da hipermídia (e o livro mesmo aceita imagens, sons, texturas) — não podemos incorporar à literatura outros códigos (visuais e sonoros), para além da linguagem verbal escrita? Como procuramos mostrar, a literatura infantil já os utiliza na prática e, em muitos teóricos da literatura para crianças, esses outros códigos já são levados em conta.

Segundo Wellek e Warren (1987: 37): “A literatura é uma instituição social que utiliza, como meio de expressão específico, a linguagem — que é criação social”. Assim, enquanto criação social, o que se entende por linguagem e conseqüentemente por literatura se transformam junto com a sociedade. Hoje, com a publicidade, a televisão, enfim com a cultura da imagem e digital que se estabeleceu durante o século XX, quem discordaria de que, para além da escrita, a linguagem também pode ser visual, sonora e intercódigos?

Por todos esses motivos, concebemos a literatura, para além de linear e verbal, também visual, sonora, interativa e hipertextual. E é com esse pensamento que concebemos uma literatura hipermidiática.

No capítulo seguinte, estabeleceremos os traços dessa linguagem hipermidiática e mostraremos como ela tem imprimido suas marcas sobre a literatura para crianças.

5. A linguagem hipermidiática e suas marcas

“Vivemos um desses raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, um novo estilo de humanidade é inventado.”

Pierre Levy (1993)

Como vimos no capítulo 3, o *multicast* e as várias formas de armazenamento doméstico em fitas magnéticas (K-7), e mais tarde em CDs, podem ser vistas como uma tentativa do leitor de conquistar maior autonomia e liberdade sobre a leitura. Isso acontece como reação à tecnologia de difusão (*broadcast*) empregada na TV aberta e no rádio que, ainda que chegue ampla e facilmente aos espectadores onde quer que estejam, é bastante “autoritária” com relação aos conteúdos e horários de exibição.

Com a tecnologia digital, a sociedade parece ter encontrado uma resposta mais eficaz a essa questão. A linguagem digital armazena sob um mesmo código (o código binário) informações sonoras, visuais e verbais, permitindo reunir, em um mesmo suporte, gêneros de textos que antes só podiam ser encontrados em lugares distintos, por exemplo: um artigo de jornal

escrito e uma vídeo-reportagem, ou uma música e um conto. Além disso, com o desenvolvimento da internet, o internauta pode ler textos criados e armazenados em todo o mundo dentro de sua casa ou em seu escritório. E esses textos são cada vez mais conectados entre si por meio de *links* e palavras-chaves (*tags* ou *metadatas*) (FIGURA 5.1). Assim, o leitor da hipermídia pode ter acesso a uma ampla gama de textos, facilmente (quando quiser e onde estiver), desde que:

- a) tenha acesso à internet: com um computador, um *notebook*, um *palmtop*, um celular etc.;
- b) domine os “instrumentos” de navegação na rede: navegadores (*browsers*), portais, *links*, mecanismos de busca etc.

Figura 5.1 — *Tags cloud* (nuvem de *tags*) da Web 2.0. As *tags* são palavras-chave ligadas a um *site*, um *blog*, ou outra parte da *web*. É por meio delas que os mecanismos de busca (Google, Yahoo etc.) encontram e ordenam as páginas relacionadas às expressões que o internauta digita no formulário. A *tags cloud* é uma forma visual de representar as palavras-chave mais relevantes em determinado *site*: quanto maior a expressão e mais próxima da expressão central, mais relevante.

É importante destacar que o conceito de hipermídia com que trabalhamos diverge de algum modo do de Pierre Lévy (2000: 254). Para ele:

Desenvolvimento do hipertexto, a hipermídia integra texto com imagens, vídeo e som, geralmente integrados entre si de forma interativa. Uma enciclopédia em CD-ROM seria um exemplo clássico de hipermídia.

Esse conceito não faz sentido no escopo de nossa argumentação, uma vez que:

- a) entendemos por texto não só os escritos verbais (o que o faz Pierre Lévy), mas todo discurso que tenha certa unidade de sentido, podendo ser também visual, sonoro ou uma hibridização dessas linguagens (ver mais a respeito no capítulo 4, *supra*);
- b) na raiz da palavra hipermídia, está a expressão “mídia”, do inglês “media” (meio de comunicação, suporte).

Assim, o que Pierre Lévy designa “hipermídia” no nosso entendimento faz parte do conceito de “hipertexto”.

Alinhamo-nos a Pollyana Ferrari (2007: 182) nesse sentido, que define hipermídia como “todo método de transmissão de informações baseada em computadores, incluindo texto, imagens, vídeo, animação e som”. Assim, denominamos hipermídia a todo suporte digital que armazena informações

sonoras, visuais e verbais (e hibridizações destas) e cujos textos são acessados por meio de endereços eletrônicos, mecanismos de busca e *links*.

A hipermídia também se caracteriza pela possibilidade de o leitor se tornar co-autor dos textos, por meio de algum tipo de interação com o texto original: selecionando caminhos (no caso do hipertexto), adicionando comentários e até modificando a redação original (no caso de conteúdos colaborativos).

Uma decorrência importante da nossa opção é que o hipertexto (e sua interação por *links*) é só uma das características dos textos hipermidiáticos. Talvez seja a mais evidente, mas não a única, dividindo espaço com a interação por mecanismos de busca, a modificação de conteúdos colaborativos, a seleção por filtros etc. (ver tipos de interatividade no item 5.2.2.3).

A seguir, observaremos um pouco da história da hipermídia, nas suas manifestações mais evidentes (o computador e a internet), a fim de entendermos melhor as potencialidades de exploração textual desse suporte e como ele chegou a sua atual configuração.

5.1. HISTÓRICO DA HIPERMÍDIA

No início do século XX, os precursores dos atuais computadores não eram mais que gigantes máquinas mecânicas de fazer cálculos, que usavam

cartões perfurados para entrada de dados. Contudo, teóricos como Vannevar Bush (1890-1974) já previam uma revolução na comunicação, num futuro próximo, baseada em máquinas como essas, na recente invenção da fotografia e dos microfilmes, bem como na utilização de substâncias químicas conhecidas (que eram estáveis em dois estados físicos) e em gravação magnéticas. O que todas essas técnicas têm em comum? Têm por base um sistema binário (ou digital): furo/cartão, nos sistemas mecânicos de cartões perfurados; translúcido/opaco, nos sistemas ópticos, como os microfilmes; magnetizado/não-magnetizado nos sistemas magnéticos e assim por diante.

Todas as tecnologias digitais que emergem durante o século XX — computadores, TVs digitais, *MP3 players*, celulares digitais, *palmtops*, *notebooks* etc. — têm por princípio gerar processamentos complexos a partir de um código muito simples, de apenas dois dígitos, o código binário. É justamente essa base extremamente simples que possibilita que, a partir dele, se façam infinitas combinações: capturando e gerando imagens, sons, movimentos, fazendo cálculos... e promovendo a navegação hipertextual.

5.1.1. Vannevar Bush: teorias precursoras

Vannevar Bush nasceu em Massachusetts (EUA), em 1890. Graduado no Tufts College e doutor em engenharia pela Universidade Harvard e pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), Bush é, no início do

século XX, um dos primeiros pensadores a teorizar sobre máquinas informatizadas baseadas em códigos binários.

A teoria de Bush⁶ baseia-se na constatação de que, durante toda a história, e mais evidentemente durante o século XIX, o desenvolvimento científico teria alcançado proporções imensas. Por outro lado, os suportes de comunicação, bem como as formas de organização do saber, não estariam dando conta de catalogar e tornar acessível à comunidade científica esse conhecimento. Para ele, o desenvolvimento da ciência estaria sendo limitado justamente por isso, pela dificuldade de acesso às pesquisas e pela forma como os textos eram indexados, hierarquicamente, como em uma biblioteca:

[...] a publicação foi ampliada muito além de nossa habilidade presente de fazer uso real do registro. A totalidade da experiência humana está se expandindo a uma velocidade prodigiosa, e os recursos que usamos para esgueirar-se pelo conseqüente labirinto, em direção ao item que importa naquele instante, são os mesmos que eram usados nos dias das embarcações a vela. (*Apud* SOIDA, 2006: 22)

Esse modelo de organização por indexação, segundo Bush, dificulta o trabalho do cientista, pois, a cada novo item a se pesquisar, é necessário percorrer toda a hierarquia. Por exemplo, em um estudo sobre a “literatura angolana do século XV”, o pesquisador de repente se depara com o nome de um prato típico desconhecido. Para descobrir do que se trata, poderá procurar a informação em estudos antropológicos. Assim, terá que descer toda a hierarquia de informações desses estudos (antropologia africana

⁶ Vannevar Bush. *As we may think*, 1945 (*apud* SOIDA, 2006: 16-35).

angolana século XIX culinária) até encontrar o que precisa. Se, então, descobrir que esse prato é feito com uma matéria-prima vegetal incomum, e quiser se aprofundar a respeito, terá provavelmente que procurar a informação em outra hierarquia, talvez na área de biologia botânica... e assim por diante.

Nossa falta de aptidão para chegar ao registro é, em grande medida, causada pela artificialidade dos sistemas de indexação. Quando dados de qualquer informação são guardados, são arquivados alfabética ou numericamente, e a informação é encontrada (quando é) rastreando-a, de cima a baixo, de subcategoria em subcategoria. Ela pode estar em apenas um lugar, a não ser que duplicatas sejam usadas; é necessário que haja regras quanto a qual caminho vai localizá-la, e as regras são pouco práticas. Além disso, após encontrar um item, é necessário emergir do sistema e re-entrar em um novo caminho. (*Apud* SOIDA, 2006: 31)

Bush conclui que essa dificuldade ocorre porque nosso cérebro funciona por associação e não por indexação. Assim, por exemplo, fazemos a relação literatura angolana prato típico angolano matéria-prima desse prato, mas não encontraríamos equivalência nos sistemas de busca de informações.

Por outro lado, nossa memória é instável, ou seja, se não usamos determinada associação ou informação por certo tempo, corremos o risco de nos esquecermos dela:

A mente humana [...] opera por associação. Com um item em seu alcance, ela salta instantaneamente para o

próximo que é sugerido pela associação de pensamentos, de acordo com alguma intrincada teia de trilhas conduzida pelas células cerebrais. Ela tem outras características, claro; trilhas que não são freqüentemente percorridas tendem a desaparecer, os itens não são plenamente permanentes, a memória é transitória. Apesar disso, a velocidade de ação, o entrelaçamento intrincado das trilhas, o detalhe das imagens mentais são mais inspiradores que quaisquer outras coisas na natureza. (*Apud* SODA, 2006: 31)

Assim, Bush dedica boa parte de seus estudos a projetar uma máquina que possa estabelecer associações permanentes entre textos/informações, de modo a facilitar o seu acesso e, conseqüentemente o trabalho do cientista. Como resultado, ele propõe um modelo feito a partir das máquinas de cartões perfurados e do uso de obras microfilmadas, recursos já disponíveis em sua época. Mais tarde, Bush chega a prever a substituição dos cartões perfurados por sistemas de gravação magnética:

Todos os registros no cartão podem ser feitos por pontos magnéticos numa placa de aço, se desejado, ao invés de pontos a serem lidos opticamente, seguindo o esquema pelo qual Poulsen há tempos inseriu falas numa fita magnética. Esse método tem a vantagem da simplicidade e da facilidade de apagamento. (*Apud* SODA, 2006: 30)

Resumidamente, a máquina, a que Bush dá o nome de Memex, seria uma escrivaninha com duas telas de ampliação óptica dos microfilmes e um teclado com códigos para acesso às obras. Dentro da escrivaninha, um sistema mecânico encontraria a obra (ou duas obras, uma em cada tela) em microfilme, conforme solicitado pelo teclado, e a exporia para o cientista. Bush

propõe o sistema de microfilme porque era uma tecnologia que permitiria o armazenamento de muitas obras em um pequeno espaço (FIGURA 5.2).

Figura 5.2 — Representação esquemática do Memex por Vannevar Bush.

A grande inovação de Bush, relativa ao Memex, foi o modo de associação cruzada entre dois ou mais textos. Assim, no nosso exemplo, o cientista colocaria a página da obra literária angolana em uma tela e o texto sobre o prato típico em outra. Apertando alguns botões, ele criaria um código para poder acessar novamente essa associação sempre que precisar. E poderia fazer o mesmo entre o texto de culinária e as informações sobre a planta utilizada no preparo do prato, e assim por diante, estabelecendo quantas associações quisesse. O cientista, com o tempo, teria uma trama de conexões entre os textos. E sempre que acessasse um deles poderia rapidamente ler outros relacionados. Bush chega a prever a criação e comercialização de

“enciclopédias de associações”: cartões perfurados com pacotes prontos de associações entre textos que poderiam ser inseridos no Memex.

Bush é um dos primeiros pensadores a prever uma máquina que, para além de calcular, pudesse armazenar textos e associá-los, como fazem os computadores atuais. No Memex já aparecem tecnologias de armazenamento de informação em espaços reduzidos (cartões perfurados, sistemas magnéticos e microfilmes), o que nos remete às formas contemporâneas, cada vez mais miniaturizadas: CDs, DVDs, cartões de memória, *pendrives* etc. O operador do Memex fica sentado em uma escrivaninha, insere dados por meio de um teclado e de cartões perfurados, e lê sobre uma tela, o que lembra muito a relação atual entre o computador e seu usuário. O leitor de textos no Memex percorre os textos e acessa informações de modo claramente navegativo, ainda que Bush não o tenha assim denominado.

5.1.2. Douglas Engelbart: novas tecnologias

Com a Segunda Guerra Mundial e, depois, no decorrer da Guerra Fria, as ciências da informação se aprimoram enormemente, de modo que surgem os primeiros computadores modernos, nos quais os cartões perfurados são substituídos por válvulas e resistores elétricos. O pioneiro entre eles foi o Eniac (*Electrical Numerical Integrator and Calculator*). Seu projeto, desenvolvido pelos cientistas norte-americanos John Eckert e John Mauchly,

tinha intuitos militares, mas só ficou pronto para uso em 1946, quando a guerra já havia terminado. Com seus 5,5 m de altura, ocupava uma área de 180 m². O usuário inseria informações nele, conectando cabos elétricos e ativando seqüências de chaves, e os resultados retornavam ao operador por meio de seqüências de lâmpadas que se acendiam.

Assim que, quando o norte-americano Douglas Engelbart escreveu o seu *Augmenting man's intellect: a conceptual framework*⁷, em 1962, os computadores já eram uma realidade, ainda que fossem muito maiores, mais caros e mais limitados que os computadores atuais. O trabalho de Engelbart é de fundamental importância para a história da computação e da hipermídia, desenvolvendo tecnologias magnéticas de armazenamento, ferramentas de interação usuário-máquina (os chamados “periféricos”) e um programa (*software*) de edição hipertextual.

O objetivo de Engelbart era a ampliação da inteligência humana na solução de problemas cada vez mais complexos. Seu trabalho é em grande parte inspirado pelos textos de Vannevar Bush. Sua proposta era contribuir para a construção de um saber colaborativo e integrado, deixando para as máquinas a parte do trabalho científico mais mecânica e menos criativa.

Com esse fim, desenvolve vários periféricos, ferramentas com que os usuários pudessem manipular informações, entrar dados e selecionar conteúdos, como: monitores, *mouses* e o seu *chord keyset* — um teclado de 5 botões (um para cada dedo).

⁷ Douglas Engelbart. *Augmenting man's intellect: a conceptual framework* (1962). Apud SOIDA, 2006: 36-54.

Ele e sua equipe também são responsáveis pelas primeiras tentativas de conectar computadores à distância (com patrocínio do governo norte-americano), via linha telefônica. Dentro desse projeto, desenvolve inclusive programas de troca de *e-mails*, e de teleconferências. Contudo, os resultados de Engelbart nessa área não foram satisfatórios, as conexões entre computadores eram instáveis, não durando mais que alguns minutos antes de caírem, e o seu projeto de uma rede de computadores foi arquivado.

Por fim, é de Engelbart uma das primeiras ferramentas de edição hipertextual: o NLS (1968). O NLS permitia indexar conteúdos, conectar áreas diferentes do texto por meio de *links*, e a utilização de palavras-chave para busca posterior. Também possibilitava a edição de tabelas e listas. É o pioneiro no uso de janelas simultâneas na mesma tela — recurso difundido na década de 1990, pelo sistema Windows (Microsoft), e tão comum na interação com os computadores hoje. O NLS é implantado, durante a década de 1960, nos computadores ligados à Arpanet (a precursora da internet; ver item 5.1.4).

Com o fim da Guerra Fria na década de 1980, os recursos estatais sofreram drásticas reduções. Assim, a empresa de Engelbart foi seriamente abalada e passou a direcionar seus esforços à produção de computadores mais baratos, à comercialização ao grande público e ao desenvolvimento de interfaces mais amigáveis (facilitando a interação com o público leigo). Essa é uma das causas da popularização dos computadores, a partir da mesma década e no período posterior.

5.1.3. Ted Nelson e o desenvolvimento conceitual da hipermídia

O filósofo e sociólogo norte-americano Theodor Holm Nelson, mais conhecido como Ted Nelson, é considerado por muitos o “pai da hipermídia”. Ele é o primeiro a usar os termos “hipermídia”, “virtualidade” e “hipertexto” associados às tecnologias digitais⁸.

Nascido em 1937, Ted Nelson é portador de déficit de atenção, uma síndrome de conduta congênita cujos sintomas são, entre outros, dificuldade de concentração e devaneios freqüentes. Como consequência, os seus portadores costumam ter uma inaptidão em guardar informações, em ler textos longos e em manter raciocínios lógicos. Segundo o próprio Ted Nelson, foi justamente por causa dessas dificuldades que ele passou a estudar ferramentas que pudessem ajudá-lo no registro e no resgate das informações. Assim, no início da década de 1960, ele chegou às embrionárias tecnologias computacionais hipermidiáticas:

A idéia era simples: criar um sistema que lhe permitisse criar, revisar, comparar e descartar versões de um mesmo documento textual, com praticidade. Além disso, informações correlatas entre documentos diferentes poderiam ser marcadas e acessadas, permitindo trânsito e consulta cruzada, num esquema de leitura não-linear. (SOIDA, 2006: 56)

Tendo terminado a graduação em Filosofia, na Faculdade de Swarthmore, iniciou mestrado em Sociologia, pela Universidade de Harvard,

⁸ Ted Nelson. *Literary Machines*. Mindful Press: Califórnia, 1981 (*Apud* SOIDA, 2006: 55-62).

em 1960. Em uma monografia desse curso é que surgiu sua primeira proposta relacionada à navegação entre textos. Imaginou a criação de um sistema em que duas páginas de texto que apresentassem conexões entre trechos e palavras pudessem ser justapostas numa tela. Essas conexões seriam marcadas por meio de linhas, como que costurando os textos.

O projeto das “zappered lists” (como Ted Nelson chamou o seu sistema) não foi implantado, pois faltava ao filósofo e sociólogo conhecimento técnico para isso. Em 1965, Ted Nelson escreve o artigo “Complex information processing: a file structure for the complex, the changing and the indeterminate”⁹, no qual amplia a proposta desenvolvida durante o seu mestrado e introduz o termo “hipertexto” para designar sua proposta de “textos costurados”.

Em busca de um parceiro que dominasse a técnica de programação e pudesse tornar suas idéias realidades, em meados da década de 1960, alia-se a Andries van Dam. A proposta de Andries era criar a primeira ferramenta de edição hipertextual, o HES (o NLS de Douglas Engelbart seria finalizado somente anos mais tarde, em 1967; ver item 5.1.2, *supra*). Contudo, conhecendo o projeto do HES mais afundo, Ted Nelson se decepciona e o abandona, considerando-o limitado, muito aquém de sua concepção de hipertexto.

⁹ In: *Proceedings of the 1965 20th national conference* (p. 84-100). ACM Press: Nova York, 1965 (*Apud* SOIDA, 2006: 55-62).

Para o autor, as ferramentas de edição de hipertexto deveriam possibilitar:

- a) controle sobre as conexões, de modo a evitar *links* quebrados (que remetem a uma página que não existe mais, ou cujo endereço foi digitado de forma incorreta);
- b) *links* bidirecionais, ou seja: uma vez que um texto A remeta a um texto B, se possa ir de A para B (como os *links* atuais), mas também de B para A;
- c) controle das versões de textos citados, conectando o texto que faz a citação ao trecho citado, de modo a evitar versões equivocadas ou desatualizadas, e a assegurar os créditos ao autor (a essa conexão entre o trecho original e a citação, Ted Nelson dá o nome de “transclusão”);
- d) gerenciamento da autoria dos textos, e um sistema que, por meio de crédito bancário, pagasse os devidos direitos autorais por cópia, impressão, uso etc.

As ferramentas que temos hoje, segundo ele, teriam levado a um conceito muito limitado do que seria o hipertexto:

HTML is precisely what we were trying to PREVENT— ever-breaking links, links going outward only,

quotes you can't follow to their origins, no version management, no rights management.¹⁰

[...] isso muito, muito claramente levou à Internet de hoje... eles deixaram de lado a transclusão, deixaram de lado as múltiplas janelas... essa trivialização tornou-se a noção de hipertexto das pessoas” (*apud* SOIDA, 2006).

Assim, nasce o Xanadu, o projeto de espaço virtual e de edição hipertextual ao qual Ted Nelson tem se dedicado desde a década de 1980. Seu modelo contemplaria todas as características enumeradas acima, entre outras.

Em 1988, Ted Nelson se associa a uma forte empresa, a Autodesk Inc. (que havia enriquecido por conta do AutoCAD, um *software* amplamente usado na área de desenho industrial, engenharia e arquitetura). Com a parceria, o lançamento do Xanadu foi marcado para 1991. Mas o evento não aconteceu e, em 1992 (ano que coincide com o nascimento da rede WWW), a Autodesk se desliga do projeto. Até hoje (2008), o Xanadu não se concretizou.

Acredita-se que uma das causas do projeto de Ted Nelson nunca ter saído do papel foi a própria obsessão dele por um sistema perfeito: o Xanadu foi reprojetoado inúmeras vezes, e sua programação, em algumas ocasiões, retomada praticamente do zero. Contudo, ainda que o Xanadu continue inédito, seus princípios inspiraram muitas das tecnologias digitais que conhecemos

¹⁰ “HTML [Hypertext Markup Language, linguagem usada na maioria dos *sites* para formatação de texto e marcação de *links*] é exatamente o que estávamos tentando evitar — *links* sempre quebrados, *links* unidirecionais, citações que você não pode seguir até a fonte, falta de gerenciamento de versões e de direitos autorais” (tradução do autor). In: <http://xanadu.com.au/ted/TN/WRITINGS/TCOMPARADIGM/tedCompOneLiners.html>. (Acesso em 27/7/2008).

hoje, como o próprio WWW (ver item 5.1.4, *infra*), a linguagem HTML e o modo de navegação hipertextual.

5.1.4. A internet e a WWW

Em 1957, no auge da Guerra Fria, os EUA foram surpreendidos com o lançamento do primeiro satélite artificial no espaço, o Sputnik 1, pela União Soviética. Era o início da corrida espacial entre o bloco socialista (liderado pela União Soviética) e o bloco capitalista (liderado pelos EUA), que tem como ícone principal a chegada do homem à Lua, em 1969.

Em resposta ao lançamento do Sputnik 1, os EUA decidem criar a Agência de Projetos de Pesquisa Avançada (Arpa), com dois objetivos: ter também um satélite no espaço e estabelecer uma rede de comunicações de abrangência nacional. O primeiro objetivo foi alcançado em dezoito meses, com o lançamento do Explorer 1.

Já o segundo necessitaria de mais tempo, dadas as limitações tecnológicas para o trânsito de informações em rede que havia na época. A comunicação de dados era baseada nos sistemas telefônicos. Assim, a conexão entre dois pontos de uma rede tinham que ser permanentes. Em outras palavras, é como se hoje, a cada *site* que acessasse, o internauta tivesse que se conectar à rede e, terminada a leitura, desconectar-se dela, para então poder se conectar a outro. Além da demora no acesso, da baixa velocidade da

conexão, essa tecnologia não permitia o acesso simultâneo a *sites* diferentes, nem os *links* entre *sites*.

Esses entraves começam a ser resolvidos em 1964, quando o cientista polonês Paul Baran propõe em sua obra *On distributed communications networks* (BARAN, 1964) conexões entre as várias redes com um sistema de troca de dados por “pacotes” (*packet-switching*). Dessa forma, os dados não precisariam trafegar de modo contínuo e permanente entre dois pontos, mas em pacotes de dados, sendo enviados e recebidos ponto por ponto na rede. Isso permitiria, mesmo com uma conexão telefônica, o acesso simultâneo a vários pontos da rede (FIGURA 5.3).

Figura 5.3 — A, B, C e D representam pontos da rede. Inicialmente, a troca de dados entre eles se dava pelo modelo 1. Nele, a conexão é permanente entre dois pontos da rede. Assim, a conexão de A, com os pontos B, C e D da rede, é representada pelas setas contínuas. Já no sistema por *packet-switching*, proposto por Paul Baran (modelo 2), os dados trafegam em pacotes, representados pelas pequenas setas coloridas. Cada cor representa a origem (B, C ou D) dos dados que chegam até A, ou o destino dos dados que partem desse ponto. Como estão em pacotes, dados de origens diferentes ou com destinos distintos podem trafegar por uma mesma via sem se embaralharem.

Assim que, em 1969, depois de cinco anos de desenvolvimento, a Arpa inaugura os primeiros quatro pontos conectados em rede pelo sistema de pacotes: era o lançamento da Arpanet. Em 1971, eram já quinze pontos da Arpanet, e, em 1973, uniram-se a elas os dois primeiros pontos internacionais (na Noruega e na Inglaterra). Esses pontos eram em agências militares, além de algumas universidades importantes. Em 1981, uniram-se outros três países à rede: Canadá, Hong-Kong e Austrália.

No mesmo ano, cria-se uma rede paralela, a Computer Science Network (CSNet), a fim de cobrir todas as universidades americanas, em especial aquelas que ficaram de fora da Arpanet.

Em 1983, a fim de conferir maior segurança aos seus pontos militares, o Pentágono separa seus terminais estratégicos do restante da rede. Assim, surge a Milnet, usada até hoje pela cúpula militar dos EUA. No mesmo ano, os pontos das universidades ligados à CSNet são transferidos para a Arpanet. Em oposição às redes locais limitadas (em geral de empresas) denominadas *intranets*, a nova Arpanet passa a ser chamada informalmente de “internet”.

Na recém-nascida internet, não era permitida a exploração comercial. Até que, em 1993, uma reinterpretação da regulamentação da Arpanet libera o seu uso comercial nos EUA.

Simultaneamente, em 1992, surge uma interface mais “amigável”, acessível ao público comum, com a rede: a WWW (World Wide Web), criada pelo jovem físico inglês Tim Berners-Lee.

A proposta de Berners-Lee era simples: unir a tecnologia hipertextual disponível (a partir principalmente do NLS e do Xanadu) à internet. Em outras palavras, a internet é a rede mundial, física, que permite a troca de dados entre computadores. Já a WWW (ou Web) é a trama, virtual, de conexões entre textos da internet, por meio do sistema de *hiperlinks* (ou simplesmente *links*). É a WWW que possibilita as relações hipertextuais (hipermidiáticas) e a navegação em rede na internet.

Apesar de ser uma idéia simples, a WWW (junto com a liberação da exploração comercial da internet) era o empurrão que faltava para a popularização da internet e sua entrada definitiva no cotidiano das pessoas.

5.2. A HIPERMÍDIA HOJE

Como vimos no histórico estabelecido no item anterior (5.1), ainda que a hipermídia e o hipertexto extrapolem a internet e o computador, é neles que têm se manifestado de forma mais patente. Se hoje podemos vislumbrar e definir uma literatura infantil hipermidiática (e hipertextual) é, em grande parte, graças à difusão dos computadores pessoais e da internet, que:

- a) trouxeram as expressões “hipertexto”, “hipermídia” (e outras correlatas, como “virtualidade” e “cibercultura”) à tona;

- b) evidenciaram a forma de leitura e redação hipertextual, hipermediática e intercódigos.

Além disso, como vimos pela proposta de Ted Nelson, existem outras formas de construir hipertextos. Contudo, o modo como entendemos o hipertexto hoje está impregnado pelas características pelas quais este tem se apresentado no computador e na internet. Assim, é essa concepção de hipertexto que influencia com mais evidência o fazer literário contemporâneo. É por esse motivo que, privilegiamos neste item as manifestações hipermediáticas que floresceram no computador e na internet.

Eles estão cada vez mais presentes nas casas, nos escritórios, em aparelhos móveis (telefones celulares, *palmtops*), nos caixas eletrônicos dos bancos e também como ferramenta didática em escolas (lousas digitais, salas de informática, bibliotecas multimídia).

Segundo pesquisa recente do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR, 2008: 12), o percentual de brasileiros que são usuários da internet (usaram nos últimos três meses) aumentou de 24% para 34%, entre 2005 e 2007. Ainda que em comparação ao total da população seja um número relativamente baixo, o crescimento é evidente (41,6%). Na classe média o aumento é ainda maior. Segundo a mesma pesquisa, nas famílias que ganham entre 2 e 3 salários mínimos, cresceu de 15% para 38% a quantidade de usuários da internet (aumento de 153,3%), e nas com renda de 3 a 5 salários mínimos, cresceu de 26% para 51% (aumento de 96,2%).

Hoje, o computador e a internet são usados na obtenção de informações, em transações bancárias, para compra e venda, no armazenamento e transferência de dados, no processamento de dados, na redação de textos, na elaboração de projetos arquitetônicos, para pintura, para modelagem 3D, em comunicação pessoal por escrito (*e-mail*, *instant messenger*), sonora (VoIP — *voice over internet protocol*) e audiovisual (teleconferências), para socialização (*chats*, comunidades virtuais), para entretenimento (assistir filmes, jogar, ouvir música) etc.

Essa multiplicidade de funções das mídias digitais (e a cada dia surgem novos usos) se deve justamente à plasticidade do código binário, capaz de captar, armazenar, processar e transmitir linguagens verbais, sonoras e visuais (bem como hibridizações dessas matrizes de linguagem).

Nelly Novaes Coelho (1991: 261), no início da década de 1990, já chamava atenção para essa novidade:

Talvez a maior *novidade*, que começa a preocupar os observadores, seja a “revolução da informática” e suas conquistas mais recentes: *videogames*, *videocassetes* e, principalmente, os *microcomputadores*, que começam a fazer parte do nosso cotidiano e cuja manipulação já é acessível não só aos adultos leigos, mas até às crianças. Isso indica que já entramos na era-do-computador, e que uma *revolução da mente* acompanhará a *revolução da informática*.

A autora alerta para a chamada “cultura de mosaico” que poderia acompanhar essa nova tecnologia. Nas suas bases estariam a visualidade e o fragmentarismo que tenderiam a levar à superficialidade e à inércia mental.

Contudo, essas novas mídias não são perniciosas por si. Desde que as conheçamos, evitando suas armadilhas, elas podem ser muito úteis e interessantes. Além disso, são uma realidade para a qual não adianta virarmos as costas. Assim, Nelly Novaes Coelho complementa: “Em lugar de lutarmos contra esse novo instrumento da civilização e do progresso, urge que nos preparemos para dominá-lo” (COELHO, 1991: 261).

Mesmo porque as novas mídias não são apenas um amontoado de fragmentos desconexos. Ao contrário, por meio de *links* é possível interligar os textos e, por meio do uso experiente das ferramentas de busca, encontrar a informação desejada. Vale lembrar aqui o histórico do item anterior (5.1), que mostra como a hipermídia e o hipertexto nasceram com o objetivo de organizar o conhecimento e facilitar a sua recuperação. Nesse sentido, outras mídias, como a televisão, são muito mais fragmentadas (conforme item 4.2.2, *supra*).

O computador e a internet permitem o exercício complementar de várias linguagens (verbais, visuais, sonoras e suas hibridizações), trazendo alternativas para o leitor com mais facilidade em uma ou outra linguagem e possibilitando semioses complexas e múltiplas. Além disso, exige e exercita a capacidade de selecionar/procurar informações e conteúdos: dentro da infinita gama de informações oferecidas é preciso saber filtrar/encontrar aquela desejada. Tal habilidade é fundamental na sociedade contemporânea, em que nossa audiência é a todo tempo disputada pelas diversas mídias (letrados, e-mails, programas de TV e rádio, *outdoors*, propagandas em revista, carros de som etc.).

5.2.1. Interfaces e modelos do espaço virtual

Uma das formas pelas quais a hipermídia tem marcado a literatura infantil é pela apropriação de interfaces e de outros modelos do computador e da internet. A seguir detalharemos algumas dessas principais configurações atuais do espaço virtual, em especial aquelas mais populares, mais passíveis de serem apropriadas pelo fazer literário. O objetivo aqui é começar a propor possíveis modos de influência da hipermídia sobre a literatura para crianças.

5.2.1.1. BATE-PAPOS (*CHATS*)

Os bate-papos são ambientes virtuais de socialização. Geralmente são organizados por temática ou por público (por idade ou por interesse), pretendendo assim reunir pessoas com características ou gostos em comum. As pessoas que os freqüentam geralmente não se conhecem pessoalmente. É como um bar ou uma festa virtual, que se freqüenta para passar o tempo e para conhecer outras pessoas. Uma vez que duas pessoas se conheçam e se identifiquem, em geral, buscam outras formas de se encontrar e se comunicar: por *e-mail*, redes de relacionamento ou por *instant messengers*. As pessoas que entram nas salas virtuais costumam se identificar por um apelido. Uma vez dentro delas, podem ler as conversas públicas e visualizar a lista de pessoas que também estão nesses ambientes. A partir daí podem enviar mensagens

para outras pessoas e recebê-las. As mensagens podem ser públicas (todos lêem) ou particulares (apenas a pessoa a que a mensagem se dirige lê). A comunicação é feita por escrito e por *emoticons*¹¹ e, em menor grau, por troca de imagens e sons.

Não encontramos nenhuma obra que explore esse ambiente. Acreditamos que isso ocorre em parte porque o bate-papo é um meio que teve seu auge na década de 1990, no início da internet no Brasil, e hoje é muito menos utilizado.

Ainda que atualmente seja uma ferramenta de interesse menor, seu formato (com a identificação do internauta por um apelido e o predomínio da comunicação escrita) e a linguagem desenvolvida nesses ambientes (abreviada e com os *emoticons*) influenciaram a configuração de outros ambientes virtuais de socialização, como a comunicação por *instant messengers*, as discussões de fóruns e os comentários de *blogs*.

5.2.1.2. BLOGS (*WEBLOGS*)

Se os bate-papos são pouco utilizados hoje, os *blogs*, ao contrário, são a sensação do momento. A palavra *blog* é uma abreviação de *weblog* (diário da *Web*) Os *blogs* são *sites* em que seu autor publica textos

¹¹ Os *emoticons*, também conhecidos como “carinhas”, são um código que utiliza letras e outros sinais do teclado para representar sentimentos e expressões. Exemplos: :-D (alegria), :-((tristeza), ;-D (piscada), :-# (boca fechada), :-P (língua para fora), :-O (surpresa); [] (abraço), :-* (beijo).

informativos, críticos, opinativos etc. Esses textos incluem imagens, vídeos, arquivos de som etc. Hoje existem à disposição do internauta modelos personalizáveis que o ajudam a ter seu próprio *blog*. Com eles é muito simples criar as páginas e publicar os textos (conhecidos como *posts*). É um recurso muito conhecido e explorado pelo público jovem. Com um *blog*, qualquer internauta pode se tornar autor, publicando suas idéias para que outras pessoas com interesses em comum as leiam.

E os leitores de um *blog* também podem se tornar seus co-autores. Eles podem escrever comentários para os textos (*posts*), que ficarão disponíveis para outros freqüentadores do *blog* ler. Esse sistema lembra, de alguma forma, as notas marginais dos códices medievais, em que os poucos leitores escreviam comentários nas margens dos livros (ver Figura 3.12, *supra*).

Os *blogs* incluem ferramentas de busca em que o leitor consegue procurar *posts* sobre um assunto, ou com uma palavra-chave, ou ainda de uma data específica.

Os *blogs* também podem ter *links* de *sites* relacionados, entre outras ferramentas que favorecem a leitura navegativa. Os próprios *posts* costumam ser curtos e podem conter *links*, promovendo esse tipo de relação com o texto (ver mais sobre o leitor navegador e a leitura navegativa no item 4.2.3, *supra*).

Alguns autores de literatura infantil/juvenil têm aproveitado a linguagem e a interface dos *blogs* para criar textos literários: *O blog do sapo Frog* (CORREIA, 2007), *Todos contra D@nte* (DILL, 2008) e *O blog da Ritoca* (CARRADINI, 2006) são alguns exemplos.

5.2.1.3. E-MAIL (CORREIO ELETRÔNICO)

O *e-mail* é um dos recursos mais antigos da internet e até hoje é amplamente utilizado. O seu modelo deriva das tradicionais cartas. As pessoas que se comunicam por meio dele possuem um endereço eletrônico. Assim, para se enviar uma mensagem para alguém, coloca-se no lugar indicado esse endereço. A mensagem escrita (e também, de forma bem menos recorrente, em vídeo ou som) é transmitida e fica disponível para o receptor ler em uma caixa postal virtual (ou é baixada em um programa de *e-mails*), acessada mediante autenticação por senha.

Este recurso é muito explorado na literatura para crianças e adolescentes. Alguns exemplos na literatura nacional são: *Entre e-mails* (PINA, 2006), *PS beije* (Falcão, 2004) e *9 coisas e-mail que eu odeio em você* (KUPSTAS, 2001).

5.2.1.4. INSTANT MESSENGER (COMUNICADOR INSTANTÂNEO)

Os *instant messengers* são uma forma de as pessoas se comunicarem simultânea e instantaneamente por meio do computador. Entre os *instant messengers* mais comuns hoje estão o MSN, o GoogleTalk e o

Skype (este último também com recurso VoIP¹²). Para usar esse recurso, os internautas precisam baixar um programa e criar uma conta (com nome e senha de acesso). Para conversar com outra pessoa é preciso adicionar o nome de acesso dela em sua lista de contatos (a outra pessoa também precisa ter uma conta e o programa em seu computador). Assim, quando ambas estiverem conectadas ao programa, uma “enxerga”¹³ a outra, podendo trocar mensagens simultâneas, em geral por escrito, mas também sonoras e por vídeo. Nos *messengers* é possível também compartilhar arquivos e trocar endereços de *sites*.

Em nossa pesquisa não encontramos uma exploração desse recurso na literatura para crianças, contudo é uma ferramenta muito comum, usada por adolescentes e jovens, e passível de apropriações literárias.

5.2.1.5. REDES DE RELACIONAMENTO

As redes de relacionamento permitem que os internautas construam perfis com suas características pessoais e profissionais, interesses e gostos. A mais conhecida atualmente é o Orkut.

Como nos *instant messengers*, os usuários cadastram em seu perfil, os contatos de amigos e colegas, mas, nessas redes, o objetivo principal não é

¹² VoIP: sistema que possibilita ao usuário fazer e receber chamadas telefônicas no computador.

¹³ Enxergar, nesse caso, é um jargão da internet para dizer que uma pessoa é notificada que a outra está *on-line*.

a comunicação instantânea e simultânea e sim o compartilhamento de gostos, amigos, fotos, vídeos etc. Dentro delas, é comum haver comunidades virtuais. Nas comunidades, pessoas com um interesse específico em comum se cadastram, se conhecem e trocam informações.

O ambiente das comunidades virtuais aparece no livro *Todos contra D@nte*, de Luís Dill (2008). O recurso é usado pelo autor, para mostrar a agressividade dos alunos contra um colega, o Dante. Em uma comunidade chamada “Eu sacaneio o Dante”, os alunos ofendem levemente o colega, a maioria de forma anônima. É a única obra, das que encontramos em nossa pesquisa, que explora essa ferramenta, muito usada pelos jovens.

É interessante notar que, no exemplo, o ambiente das comunidades virtuais não é usado como mero recurso formal, estético, mas também para trazer à tona a questão do anonimato das relações virtuais, e da consequente utilização desses meios para fins violentos e criminosos (ver análise completa de *Todos contra D@nte* no item 6.4, *infra*).

5.2.1.6. CONTEÚDOS COLABORATIVOS

Os conteúdos colaborativos parecem ser a mais recente revolução da hipermídia. Os *sites* de conteúdos colaborativos mais conhecidos são os do grupo Wiki (Wikipedia, Wikiquote, Wikinews, Wiktionary, Wikisource etc.). São enciclopédias, dicionários, notícias, relações de fontes bibliográficas etc.

construídos de forma colaborativa. Centenas de milhares de autores podem incluir tópicos novos e modificar tópicos escritos por terceiros. Em tese, qualquer internauta pode se tornar autor e editor desses conteúdos, de forma que eles se expandem e se ramificam (interconectam) rapidamente.

Contudo, as informações do tipo Wiki são de baixa confiabilidade. Assim, existem algumas tentativas de controle maior sobre os autores, por meio de cadastros de pessoas especializadas nas diversas áreas do saber. No entanto, o grupo Wiki se mantém hegemônico nesse segmento.

A tendência dos conteúdos colaborativos é tão forte, que os *sites* que utilizam esse princípio são conhecidos hoje como Web 2.0. Ainda que o termo seja criticado por muitos teóricos, como Tim Berners Lee¹⁴ (já que não se trata de uma mudança tecnológica, mas apenas de um novo uso da mesma tecnologia), ele é cada vez mais comum.

Algumas experiências literárias de conteúdos colaborativos estão no *site Ciber&Poemas*, de Sérgio Capparelli¹⁵ (ver análise no item 6.2, *infra*). Nele, o leitor-navegador pode completar alguns dos poemas e publicar suas versões para outros lerem. Saindo do campo da literatura infantil para o da literatura geral, é também uma mostra dessa tendência *O livro de todos: o mistério do texto roubado*¹⁶, em que 173 co-autores contribuíram para o desenvolvimento da história. As contribuições eram diariamente moderadas, organizadas e editadas por uma comissão de escritores, que aproveitava as várias idéias para

¹⁴ Scott Laningham. *DeveloperWorks Interviews: Tim Berners-Lee*. Disponível em www.ibm.com/developerworks/podcast/dwi/cm-int082206txt.html (Acesso em 15/8/2008).

¹⁵ Disponível em www.ciberpoesia.com.br (Acesso em 15/8/2008).

¹⁶ Disponível em <http://www.livrodetodos.com.br/> (Acesso em 15/08/2008).

compor as versões finais de cada trecho. A iniciativa foi promovida pela organização da 20ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo.

5.2.1.7. MECANISMOS DE BUSCA

Existem *sites* especializados em buscar informações na Web, sendo que o mais usado no Brasil é o Google. Com a digitação de algumas palavras-chave no campo específico e/ou com seleção de opções preestabelecidas (no caso de uma busca avançada), esses *sites* filtram os conteúdos que têm maior probabilidade de responder às necessidades do internauta. Além dos *sites* específicos, os mecanismos de busca são usados também em vários ambientes da rede, como: lojas virtuais, *blogs*, enciclopédias e dicionários virtuais, portais de notícia e acervos eletrônicos.

A proficiência no uso dos mecanismos de busca é hoje uma habilidade fundamental do bom navegador da Web. Os mecanismos de busca são como instrumentos de navegação. É por meio do uso adequado deles, que o navegador não se perde no vasto oceano da internet.

Na nossa pesquisa encontramos a apropriação literária dos mecanismos de busca apenas em textos estrangeiros. Num deles, o *Fairy Tales*¹⁷, pela seleção de algumas opções (de características das personagens,

¹⁷ Disponível em <http://wetellstories.co.uk/stories/> (acesso em 15/10/2008).

de desenrolar das ações etc.), o computador processa um conto de fadas que responda aos filtros preestabelecidos.

5.2.2. Traços definidores da hipermídia

Ainda que haja sim uma forte influência de manifestações específicas da hipermídia sobre a literatura infantil (como as que vimos no item 5.2.1), a nosso ver estas relações são mais efêmeras, fruto em grande parte da onda de moda que as novas tecnológicas da comunicação têm provocado. Em outras palavras, o interesse editorial em conquistar o leitor pelo visual do computador e da internet é, a nosso ver, em grande parte decorrente dessa moda digital. A partir do momento em que a hipermídia deixar de ser “novidade”, provavelmente esse tipo de influência mais superficial, relativo a interfaces e modelos específicos, se reduzirá.

Contudo, as novas mídias estão deixando outras marcas sobre a literatura infantil (e sobre toda a textualidade) que, para nós, são duradouras, perenes. São marcas advindas das características profundas da linguagem hipermidiática, das novas relações propiciadas pela hipermídia entre o leitor-navegador e os textos hipermidiáticos. Relações estas que têm mudado inclusive as concepções de leitor, leitura, texto e, conseqüentemente, também de literatura (conforme demonstrado no capítulo 4, *supra*).

Destacamos, a seguir, alguns dos principais traços definidores da linguagem hipermidiática que acreditamos que permanecerão como marcas definitivas no fazer textual e nas práxis de leitura, mesmo depois de passada a efervescência da comunicação digital.

5.2.2.1. DIÁLOGO INTERCÓDIGOS (MULTIPLICIDADE DE LINGUAGENS)

O diálogo intercódigos é a inter-relação entre os vários códigos (visuais, sonoros e visuais) que a hipermídia é capaz de propiciar. Essa característica da hipermídia decorre da plasticidade do código binário — que, como vimos anteriormente, pode armazenar, processar e reproduzir textos em vários códigos (verbais, visuais e sonoros). É por esse motivo que nos suportes computacionais podemos encontrar e ler: textos verbais visuais (escrita), textos verbais sonoros (fala), textos não-verbais visuais estáticos (imagens), textos não-verbais visuais dinâmicos (animações), textos não-verbais sonoros (sonoridade/musicalidade) etc. E também códigos distintos em diálogo: animações sonorizadas, escritos animados e/ou sonorizados, textos não-verbais complementados por textos verbais etc.

Desse modo, para uma leitura proficiente na hipermídia é necessária habilidade do leitor nos vários códigos e em cruzá-los, já que a compreensão mais plena do significado dos textos apresentados nesses novos suportes muitas vezes se dá pelo produto (pela inter-relação) entre as várias linguagens:

[É] a hibridização de linguagens, processos sógnicos, códigos e mídias que a hipermídia aciona e, conseqüentemente, a mistura de sentidos receptores, a sensorialidade global, sinestesia reverberante que ela é capaz de produzir, na medida mesma em que o receptor ou leitor imersivo interage com ela, cooperando na sua realização (SANTAELLA, 2004: 47-48).

Tal conceito converge, de certo modo, com uma das características fundamentais do “objeto-novo” (ver item 2.2.2): a concentração de linguagens. Assim, tanto no “objeto-novo”, quanto nos textos intercódigos é essencial o diálogo o cruzamento de códigos e linguagens.

Contudo, a proposta de Lucia Pimentel Góes, ainda que contemple as múltiplas linguagens e traga considerações sobre os códigos sonoros, concentra-se no diálogo verbal escrito e não-verbal visual. Isso porque sua pesquisa enfoca prioritariamente a literatura das décadas de 1980 e 1990, quando a influência da hipermídia ainda não era evidente.

Como vimos anteriormente, os livros pós-*boom* da literatura infantil são influenciados pelas mídias audiovisuais, daí a preocupação da autora com o diálogo entre o verbal e o visual não-verbal, que pode ser percebida no trecho a seguir: “Situamos o livro de literatura infantil e juvenil entre duas balizas: o texto só-imagem, de um lado, e, de outro, o texto só-verbal. Entre ambas há um rico e variado acervo de obras que concentram várias linguagens” (GÓES, 2003: 19).

Já em séculos passados, autores exploraram a visualidade dos textos. No capítulo XXVI das *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, por exemplo, encontramos:

Eu deixava-me estar ao canto da mesa, a escrever desvairadamente num pedaço de papel, com uma ponta de lápis; traçava uma palavra, uma frase, um verso, um nariz, um triângulo, e repetia-os muitas vezes, sem ordem, ao acaso, assim:

arma virumque cano

A

Arma virumque cano

arma virumque cano

arma virumque

arma virumque cano

virumque

No trecho, o narrador reproduz visualmente o modo como escrevia despretensiosamente sobre o papel. Contudo, essa exploração visual era exceção. Foi na metade do século XX, com a poesia concreta, que a multiplicidade de linguagens entra de fato na literatura. Nela, para além do verbal, os textos são visual e sonoramente tratados (Figura 5.4).

<p>Ver navios</p> <p>vem navio vai navio vir navio ver navio ver não ver vir não vir vir não ver ver não vir ver navios</p> <p>In: POESIA CONTEMPORÂNEA, 1997: 10.</p>	<p>Pluvial</p> <p>p p l p l u p l u v p l u v i p l u v i a p l u v i a l f l u v i a l f l u v i a l f l u v i a l f l u v i a l f l u v i a l f l u v i a l f l u v i a l</p> <p>In: POESIA CONTEMPORÂNEA, 1997: 14.</p>
--	--

Figura 5.4 — *Ver navios* (Haroldo de Campos, 1958) e *Pluvial* (Augusto de Campos, 1959) são exemplo da preocupação com a visualidade das poesias concretistas. No primeiro, os versos desenhavam o contorno de uma embarcação. No segundo, “pluvial” aparece na vertical, lembrando a queda da chuva; enquanto “fluvial” está na horizontal, remetendo à correnteza. Também se nota uma preocupação com a sonoridade, pela aliteração do “v”, no primeiro, lembrando o som do vento que move o navio; e pela repetição do “plu” e do “flu”, cujos sons resgatam, respectivamente, o som da chuva que cai na água e do rio correndo.

E na vídeo-poesia, tipo de poema criado pelo movimento concretista, os textos ganham animação e sons (FIGURA 5.5). Conforme explica a poeta e artista plástica Leonora de Barros, em declaração sobre a exposição “Arte em Videotexto” (1982-1983), a computação teve papel fundamental nesse processo: “Lá caiu a ficha de que podíamos realizar todo o sonho da poesia concreta. Com a multimídia, a fronteira entre poesia e artes plásticas ficou tênue, criando poetas multifacetados e plurais” (*apud* ANDRADE, 2006).

Figura 5.5 — Sequência do vídeo-poema *Poema-bomba* (Augusto de Campos, 1983-1997). Nele, as letras *b*, *o*, *m*, *a* “explodem” do centro da tela, enquanto se escuta a palavra “bomba”, repetidas vezes e de maneira sobreposta. Disponível em: www2.uol.com.br/augustodecampos (acesso em: 17/8/2008).

Voltando para o campo da literatura para crianças no Brasil, em Monteiro Lobato já encontramos alguma exploração visual (ver item 2.1.2.2). Contudo, o grande *boom* da exploração visual das obras infantis no Brasil se inicia mesmo na década de 1980. Como vimos anteriormente, sob influência das mídias audiovisuais e em decorrência do aprimoramento das técnicas de impressão, a literatura infantil ganha cores e ilustrações, as quais assumem diversas funções literárias (narrativa, descritiva, simbólica, lúdica etc.; ver mais no item 2.2.1). A obra *XXIII!: 22 brincadeiras de linhas e letras*, de Leo Cunha (2003) é exemplo, entre tantos outros, da utilização do aproveitamento literário do recurso visual (Figura 5.6).

Figura 5.6 — Nesse poema de *XXIII!: 22 brincadeiras de linhas e letras*, Leo Cunha passa a expressão “tem pouco tempo” dentro da ampulheta.

Tendo se firmado sob influência do audiovisual, o diálogo intercódigos prossegue e se amplia na hipermídia. Isso acontece em decorrência da plasticidade do sistema digital binário que consegue “traduzir” múltiplas linguagens sob um mesmo código. Esse, aliás, é o motivo por trás do que tem sido chamado de “convergência das mídias”: jornal, tevê, telefone, agenda, vídeo, música, livro etc., num mesmo suporte digital (o computador, o celular, o palmtop etc.).

Percebe-se, inclusive, uma retomada na hipermídia da escrita, que nos audiovisuais tinham ficado em segundo plano (Figura 5.7). Esse resgate da escrita nos suportes digitais se dá porque, diferentemente da leitura movente

(típica dos audiovisuais, em que o texto passa pelo leitor-espectador), na leitura navegativa o leitor-navegador tem mais controle, pela interação, sobre o ritmo da leitura. Na leitura movente, o texto passa pelo leitor sem possibilidade deste interferir no ritmo da exibição. Já na leitura hipermidiática, para passar de um nó a outro, é necessária a intervenção do leitor: clicar ou pressionar a tecla “enter” (sobre a leitura navegativa, ver item 4.2.3, *supra*; sobre nós e nexos, ver item 5.2.2.2, *infra*).

Figura 5.7 — Nas obras televisivas e cinematográficas, o verbal escrito se limita a chamadas, legendas e outras pequenas participações (imagens superiores). Na hipermídia, o verbal escrito se reequilibra com o visual (imagem inferior).

5.2.2.2. HIPERTEXTUALIDADE (MULTIPLICIDADE DE CAMINHOS)

Além de serem intercódigos, os textos hipermidiáticos se caracterizam por sua descentralização e alinearidade, uma vez que os trechos de texto (em múltiplos códigos) são conectados entre si por meios de nexos (que promove a leitura não-linear), e o leitor pode principiar a leitura por qualquer nó (e, às vezes, por pontos diferentes dentro do nó, descentralização).

O nó é um trecho de texto, que pode ou não ter sentido completo, e cuja significação se amplia (ou se completa) pela navegação, pela correlação com outros nós (ao qual o anterior está conectado por meio dos nexos). Ele pode ser um bloco de vídeo, de som, de escrita, uma imagem ou seqüência de imagens etc. Graficamente poderíamos representar um nó como o ponto que fica no cruzamento entre os fios de uma rede.

Os nexos (ou conexões), por sua vez, são os trechos de fio entre um ponto e outro da rede. Eles são ativados pela interação do usuário, geralmente pelo clique do *mouse* em uma palavra, expressão, imagem... enfim, em um *hiperlink*, um elemento que pode transportar o usuário para outra área da rede (FIGURA 5.8).

Figura 5.8 — Esquemáticamente, os nós podem ser representados como os pontos de cruzamento entre os fios da Web. Nesse modelo, cada fio que liga um ponto a outro, seria um nexos ou conexão.

A essa forma de leitura navegativa, de nós conectados por meio de nexos, característica da hipermídia, dá-se o nome de hipertextualidade.

Os sistemas de remissão (notas de rodapé), os índices, os sumários, o diálogo verbal-visual — e os quadros, tabelas, e gráficos ligados a um texto principal — dos suportes impressos são recursos de algum modo hipertextuais, já que conectam trechos de textos (às vezes em códigos ou gêneros diferentes) permitindo, assim, uma leitura quase-navegativa. Por meio deles, os leitores saem por um tempo do texto principal (ou acessam diretamente um trecho específico do texto principal). Contudo, como a linearidade do texto é em geral mantida na leitura, e como esses outros textos (notas de rodapé, quadros, tabelas e gráficos) são dependentes ao texto principal, não se pode dizer que tais recursos promovam uma leitura navegativa, hipertextual, propriamente dita. Como dissemos anteriormente, esta se caracteriza pela falta

de linearidade da leitura, e também por certo equilíbrio entre os nexos (ausência de texto principal).

Uma característica interessante do hipertexto na internet é que cada nó pode ter um autor diferente. Assim, o autor de uma página pode remeter (criar um *hiperlink*) a um lugar da internet elaborado por outrem. Desse modo, a leitura de textos navegativos na internet tende a fugir ao controle dos autores individuais. Não é possível prever se sua obra hipertextual será conectada à outra, de um terceiro, e a qual parte de sua criação esse *link* remeterá.

Outra característica importante do hipertexto é que cada nó pode pertencer a um gênero diferente, assim transita-se entre um vídeo, um infográfico, um artigo assinado, uma carta (ou *e-mail*), uma imagem etc. com agilidade. Desse modo, o significado se amplia pelo confronto entre esses vários gêneros. É por isso que dizemos que, além de uma leitura intercódigos, a hipermídia favorece o diálogo intergêneros.

Como se pode perceber, a hipermídia é um espaço de textos potenciais que só se completam (de modo efêmero) pela intervenção do usuário. Lucia Santaella chama isso de “a capacidade [da hipermídia] de armazenar informações e, por meio da interação do receptor, transmutar-se em incontáveis versões virtuais” (2004: 49).

Assim, na hipermídia, a narrativa não segue uma seqüência linear (estado inicial, ação transformadora e estado final). A leitura muitas vezes pode começar em diversos pontos da tela, além disso, há sempre a possibilidade de

se trilhar para um ou outro lado, de acordo com o interesse e se deter mais ou menos em determinados nós.

O hipertexto pode ser visto também como uma intertextualidade dentro do próprio texto. Muitas das referências que tradicionalmente deveriam ser buscadas em outros textos encontram-se dentro da própria obra à distância de um clique. Ou, como diria Simone Assumpção (2004: 234-235):

A transformação do texto artístico em um ou vários nós aciona elementos antes extratextuais que, explicitados, concretizados e colocados ao lado do poema, têm seu *status* redimensionado. O extratextual deixa de sê-lo, passando a compor uma nova estrutura relacional, na qual se encontram interligados elementos artísticos e não-artísticos.

[...]

A leitura passa a ser acompanhada de um rol de informações do qual o texto artístico originalmente era destituído. Com isso, as expectativas do leitor são mediadas por um conjunto de dados não-artísticos, como é o caso da digitalização da imagem ou da gravação da locução do poema.

Aqui reside outra aproximação e uma diferenciação com o objeto-novo proposto por Lúcia Pimentel Góes. Ambos têm como características o diálogo entre textos: no objeto-novo, a intertextualidade, e, na hipermídia, a hipertextualidade. A diferença entre ambos é que, enquanto a intertextualidade é uma referência extratextual (que se encontra fora do texto lido), no hipertexto, as referências encontram-se dentro da própria mídia, sendo acessadas por meio dos nexos.

Ainda sobre a hipertextualidade das obras hipermediáticas é interessante notar que, na navegação, os nexos estabelecem com o leitor uma relação indicial ou icônica: icônica, quando o leitor tiver segurança do que virá adiante, quando ele clicar no *hiperlink*; indicial, quando o leitor tiver que supor, por meio da palavra-chave ou imagem que lhe é apresentada como *link*, aonde aquela conexão o levará.

Existem muitos exemplos de influência da hipertextualidade na literatura para crianças hoje. Nos impressos temos, por exemplo:

- a) *obras em que há notas marginais e quadros explicativos* — Em *Que história é essa? 2*, de Flávio de Souza (2000), os textos principais são completados por quadros com charadas, enigmas e curiosidades para o leitor. Já em *Todos contra D@nte*, de Luís Dill (2008), quadros detalham e explicam trechos específicos da obra (ver análise de *Todos contra D@nte* no item 6.2).
- b) *obras em que há diálogos intercódigos e intergêneros* — Em *De fora da arca*, de Ana Maria Machado (2004), além da narrativa principal, há partitura e letra de música, bem como um texto explicativo sobre a história dessa música. Em *17 é tov*, de Tatiana Belinky (2005), a narrativa ficcional divide espaço com fotografias documentais e com informações históricas.

- c) *obras com estrutura labiríntica, não-linear, descentralizada* — como em *Zubair e os labirintos*, de Roger Mello (2007), e em *Todos contra D@nte*, de Luís Dill (2008), em que a leitura pode ser feita de diversas formas, organizando blocos de texto (ver análise de *Todos contra D@nte* no item 6.2).

Enfim, em todo texto em que há uma quebra evidente da linearidade da leitura, tornando-a navegativa, há marca de hipertextualidade.

Nas obras para computador, a característica hipertextual costuma aparecer de forma mais clara, uma vez que foi esse suporte que evidenciou essa forma de texto e de leitura. Ela existe nos textos em que há uma navegação hipertextual, uma narrativa navegativa entre nós e nexos, como na *Interminável Chapeuzinho*¹⁸, de Angela Lago, e os outros textos do *site* da autora.

5.2.2.3. INTERATIVIDADE (ESTREITAMENTO DA RELAÇÃO AUTOR-LEITOR)

A interatividade é uma das características fundamentais do texto hipermediático. No computador, por meio do teclado, do *mouse*, de um *joystick*,

¹⁸ Disponível em www.angela-lago.com.br (acesso em 27/8/2008).

de uma *webcam* etc., o leitor-navegador interfere nos caminhos e na forma da sua leitura e no próprio hipertexto.

A palavra “interação”, contudo, designa de forma ampla a relação entre dois ou mais elementos. Assim, na área da comunicação costuma-se usá-la para qualquer troca entre receptor e mídia, entre mídia e emissor, entre emissor e receptor (mediada ou não), enfim, onde houver comunicação. A expressão é também comum no campo da Física, quanto à ação conjunta de duas ou mais forças sobre um ou mais corpos.

É importante, então, esclarecer as características da interação à qual nos referimos. Francis Kretz (1985, *Apud* SANTAELLA, 2004: 155) oferece uma classificação muito útil, na qual distingue seis tipos de interação leitor-texto:

- a) *Interatividade zero* — refere-se a interações entre o texto e o leitor, às reflexões que os enunciados provocam na mente do enunciatário. Por isso, preferimos a expressão “interatividade de imaginário”, uma vez que “interatividade zero” pode levar ao conceito equivocado que em obras lineares não há interação. Esse tipo de interação é característico das obras acompanhadas linearmente, do começo ao fim, como, em geral, acontece com os livros, com os filmes, com apresentações musicais e teatrais

tradicionais. Nelas, o leitor não interfere diretamente na obra ou na exibição.

- b) *Interatividade linear* — acontece quando existem saltos, avanços e recuos na leitura, como em um CD ou DVD (em que se escolhem as faixas), ou mesmo em um livro em que o leitor volta algumas páginas para compreender melhor um trecho já lido, ou salta capítulos que não lhe interessam.
- c) *Interatividade arborescente* — aparece nos textos em que há escolhas, caminhos a serem selecionados. A leitura hipertextual se baseia nesse tipo de interação. Por meio dos *links*, o leitor navega pelo texto, escolhe se quer saber mais sobre este ou aquele assunto, se prefere este ou aquele caminho. Chamamos esse tipo de interação também de “reticular”, ou “de seleção”. Um exemplo de texto que prioriza a interatividade arborescente é a *Interminável Chapeuzinho* (Angela Lago)¹⁹. Nessa história há um ponto de saída comum (a cena da Chapeuzinho conversando com a mãe; ver análise no item 6.2). A partir daí o leitor opta por caminhos, clicando nas alternativas que lhe aparecem na tela. Um modelo de interatividade arborescente, no suporte impresso são os livros-jogos que ficaram famosos na década de 1990. Inspirados nos *role-*

¹⁹ Disponível em www.angela-lago.com.br (acesso em 27/8/2008).

playing games (RPGs), no fim de cada trecho de texto, o leitor-jogador decidia por um dos caminhos possíveis, seguindo a leitura na página indicada para aquela opção.

- d) *Interatividade lingüística* — ocorre nos textos em que o leitor seleciona informações ou textos por meio de formulários ou palavras-chave. É o caso dos *sites* de busca (ex.: Google) ou das pesquisas em bibliotecas e livrarias virtuais. O texto *Fairy tales*²⁰ explora literariamente esse tipo de interação. Nele, pelo preenchimento de um formulário, o leitor “personaliza” o conto de fadas que irá ler.
- e) *Interatividade de criação* — nesse tipo de interação o leitor/usuário pode interferir no conteúdo. É o caso dos comentários deixados em *blogs* ou dos conteúdos colaborativos (ex.: Wikipédia). No *site* de Sérgio Capparelli²¹ (ver análise no item 6.2, *infra*), o leitor pode completar versos e rimas de vários poemas infantis. Esse é um exemplo característico de interação de criação.
- f) *Interatividade de comando contínuo* — caracteriza-se pela modificação, deslocamento de objetos visuais ou sonoros mediante manipulação, como acontece nos *videogames*. No ciberpoema “Chá”, de Sérgio Capparelli e Anna

²⁰ Disponível em <http://wetellstories.co.uk/stories/week3> (acesso em 15/10/2008).

²¹ www.capparelli.com.br/ (acesso em 25/8/2008).

Cláudia Gruszynsk (ver análise no item 6.2, *infra*), o leitor pode colocar diversas imagens dentro de uma xícara, arrastando-a com o *mouse*. É um uso típico da interatividade de comando contínuo, na literatura para crianças.

É importante destacar que essa divisão é apenas teórica, de modo que é possível encontrar, num mesmo texto, simultaneamente vários dessas formas de interação entre leitor e texto.

Dos tipos elencados na classificação são característicos da hipermídia: a interatividade arborescente (típica do hipertexto), a interatividade lingüística (em especial nos mecanismos de busca), a interatividade de criação (com destaque para os conteúdos colaborativos) e a interatividade de comando contínuo (muito usado em movimentos do *mouse* do tipo arrasta-e-solta e em *games*).

6. Era uma vez... e mais outra: leitura de obras hipermidiáticas

“Um mesmo livro é quantos leitores ele tiver. [...] Um bom livro não tem começo nem fim, é infinito”

Tatiana Belinky (2007)

A fim de aplicar as teorizações expostas neste trabalho, elegemos quatro produções literárias infantis (duas no suporte digital e duas no suporte impresso,) em que há claramente influências da linguagem hipermidiática.

Poderíamos ter elegido inúmeras outras que — mais ou menos evidentemente, de uma forma ou outro — trazem marcas da hipermídia sobre a literatura para crianças. Algumas delas foram citadas ao longo deste trabalho: *Que história é essa? 2*, Flávio de Souza (2000); *Blog do sapo Frog*, Almir Correia (2007); *De fora da arca*, Ana Maria Machado (2004); *17 é tov*, Tatiana Belinky (2005); *Zubair e os labirintos*, Roger Mello (2007) etc.

Com essas leituras das obras, buscamos exemplificar de forma prática alguns dos modos pelos quais a linguagem hipermidiática tem modificado o fazer literário para crianças.

É importante destacar ainda, antes de seguirmos para as análises, que nem todo o texto sobre o suporte digital pode ser considerado hipermidiático. Assim, por exemplo, a maior parte dos chamados *e-books* — textos exibidos em *softwares* que simulam o movimento do folhear de páginas e outras características do livro — não são hipermidiáticos, uma vez que preservam a linearidade e o predomínio da escrita, típicos dos textos impressos. Dessa forma, para nosso estudo, escolhemos, na imensa gama de textos produzidos na internet, aqueles que exploram de forma mais intensa as potencialidades do suporte hipermidiático, como é o caso de *A interminável Chapeuzinho* (item 6.1) e do ciberpoema “Chá” (item 6.2).

Por outro lado, nem todo texto sobre o suporte impresso é linear e eminentemente escrito. Vimos ao longo deste trabalho, vários exemplos de textos impressos que trazem consigo características predominantemente hipertextual, como é o caso de *Princesas esquecidas ou desconhecidas...* (analisado no item 6.3, *infra*) e de *Todos contra D@nte* (item 6.4, *infra*).

6.1. A INTERMINÁVEL CHAPEUZINHO

A internet e o computador são suportes por excelência dos textos hipermidiáticos. Isso acontece porque a forma de leitura navegativa/imersiva é característica da computação e da rede, e se evidenciaram em decorrência delas.

Assim, para esta primeira leitura, escolhemos *A interminável Chapeuzinho*, de Angela Lago, um texto produzido diretamente para o suporte digital (FIGURA 6.1). Acreditamos que, com ele, poderemos demonstrar de forma bastante clara as características que viemos delineando até agora.

Figura 6.1 — Abertura do hipertexto *A interminável Chapeuzinho* (Angela Lago). Nela já se pode notar o uso de técnicas digitais para os desenhos e para os escritos (uso de fontes digitais e a assinatura da autora feita com uma mesa digitalizadora ou, talvez, com o próprio *mouse*). Sempre que o leitor-navegador chega a um dos “finais” da história, volta para essa tela (por isso a palavra “again” escrita), podendo recomeçar a história e fazer outros caminhos. Cabe notar também que o título aparece parte em francês, parte em espanhol, além da palavra “again”, em inglês. O uso dos três idiomas, a nosso ver, é uma forma de a autora espelhar esteticamente o alcance internacional da internet, suporte escolhido para o texto. Talvez esse seja também um dos motivos que levaram a autora a escolher, como o único recurso verbal da narrativa, a letra da música *La vie en rose*, bastante conhecida em todo o mundo.

Angela Lago é uma das escritoras e ilustradoras mais reconhecidas da literatura infantil brasileira contemporânea. Nascida em Belo Horizonte (1945), formada em Artes Plásticas, Ciências Sociais e Psicopedagogia Infantil, estreou na literatura infantil em 1980 com a obra *Sangue de barata*. De lá pra cá publicou muitos livros, como a sua versão do *Cântico dos cânticos* (1998) contada só por meio de imagens.

Logo no fim da década de 1990 Angela Lago já se interessou pelas novas mídias e tem experimentado seus recursos tanto como técnica de pintura, como suporte para suas histórias. Assim, a computação gráfica foi usada na ilustração de obras como *A banguelinha* (2002), *Muito capeta* (2004) e *João Felizardo, o rei dos negócios* (2006). Além disso, no *site* da autora (www.angela-lago.com.br) encontram-se obras concebidas especialmente para a internet, como: *Oh!*, uma narrativa lúdica entre um esqueleto e um cachorro atrapalhados; *O ABCD de Angela Lago*, um conjunto de pequenas narrativas interativas e jogos envolvendo as letras do abecedário e a alfabetização; e *A interminável Chapeuzinho*, objeto de nossa leitura.

A interminável Chapeuzinho é contada sem o uso do código verbal escrito. Para narrar a história, a autora recorre a apelos visuais e sonoros (eminentemente não-verbais). Na verdade, seria melhor falar de histórias, no plural, uma vez que se trata de uma narrativa interativa. Nela, o leitor pode optar por múltiplos caminhos e desfechos. Desse modo, estamos no campo da interação arborescente, ou de seleção (ver item 5.2.2.3). É importante destacar que esse tipo de interação, como descrevemos anteriormente, é típico da

leitura navegativa e da estrutura hipertextual. Por isso, concebemos *A interminável Chapeuzinho* como exemplo característico de hipertexto.

Assim, o leitor pode optar se a Chapeuzinho segue o caminho indicado pela mãe ou vai pelo tortuoso, se a avó deixa o lobo entrar na casa dela ou não, se a menina pede ajuda aos caçadores ou não etc. numa estrutura cheia de ramificações. Dessa interação leitor-texto advêm sentidos: os vários caminhos que o leitor pode percorrer com a Chapeuzinho podem sugerir as diversas experiências amorosas da juventude, o processo de amadurecimento típico da adolescência, o aprendizado a partir dos próprios erros, e a liberdade de escolha (cabendo, é claro, para cada escolha, uma consequência ou sanção).

A leitura faz-se lúdica, uma vez que o leitor-navegador pode explorar as várias opções de texto, verificando as consequências de cada escolha feita pelas personagens, multiplicando assim as possibilidades de sentido. Para uma leitura de fruição, o internauta pode escolher os caminhos aleatoriamente, de acordo com seu interesse, realizando uma leitura navegativa. Contudo, como nosso intuito é a análise da obra, construímos um diagrama que mapeia todas as histórias possíveis, a partir desse hipertexto (FIGURA 6.2).

Com essa forma de visualização, se tem uma noção geral do hipertexto, como uma fotografia aérea de um labirinto. É interessante observar que, muitos dos leitores que navegaram por esse hipertexto e, depois, viram o diagrama, manifestaram que, durante a navegação, o “labirinto” parecia muito maior do que de fato é. Assim, o leitor não tem a noção do todo durante a navegação, desconhece as reais dimensões do hipertexto, percorrendo cada história, cada texto, como se fosse único.

Quanto aos múltiplos códigos, são exploradas as imagens em movimento (animações) e sons (trechos de música cantarolados pela Chapeuzinho e onomatopéias), dialogando na construção de sentido.

Por exemplo, enquanto Chapeuzinho caminha pelo bosque (matriz visual, animação), cantarola *La vie en rose*, de Edith Piaf (2007), (matriz sonoro-verbal, música). O eu-lírico da canção de Piaf é uma mulher apaixonada por seu amante, o qual lhe prometeu amor eterno. Da mesma forma, no conto tradicional *A chapeuzinho vermelho* (registrado pelos Irmãos Grimm e por Charles Perrault), o lobo seduz a menina. Há inclusive várias interpretações psicológicas do conto, que o tratam como uma representação do despertar da sexualidade feminina (cf. BETTELHEIM, 1996). Assim, a autora propõe um paralelismo entre os dois textos. Cabe ao leitor, estabelecer as relações entre um e outro.

No caso de a Chapeuzinho cair na cilada do lobo e aproximar-se dele disfarçado de avó, o tradicional diálogo da Chapeuzinho com o lobo (“que olhos grandes você tem...”, “que boca grande você tem...”) é resolvido por uma

animação em que Chapeuzinho aponta para as partes do rosto do lobo, cantarolando o seguinte trecho de *La vie en rose*: “Des yeux qui font baisser les miens, / Un rire qui se perd sur sa bouche”²² (FIGURA 6.3). Faz assim uma apropriação do trecho de Piaf que se refere aos olhos e à boca do amante, na fala de Chapeuzinho.

Figura 6.3 — Na lateral direita, Chapeuzinho aponta para o rosto do lobo disfarçado, enquanto cantarola trecho de *La vie en rose*. É interessante notar os caçadores, com medo, escondidos atrás das árvores.

Em nenhum dos caminhos possíveis de *A interminável Chapeuzinho*, os caçadores conseguem salvar a menina. Eles ficam andando em círculo, e fogem apavorados do lobo (FIGURA 6.4). Na versão tradicional, o caçador representa a figura paterna, masculina, que salva a Chapeuzinho da

²² Tradução do autor: “Olhos que fazem baixar os meus / Um riso que se perde em sua boca”.

barriga do lobo. Comparando as duas versões, temos aqui um efeito de paródia, uma sátira à virilidade masculina e ao cuidado paterno. Essa leitura é dada pela animação, um código visual.

Figura 6.4 — Caçadores girando em círculos, indecisos quanto ao que fazer, enquanto a menina já está na barriga do lobo. Aqui nota-se um recurso metalingüístico: os caçadores procuram no livro a solução do conflito.

Da mesma forma, o lobo da história de Angela Lago, quando come a Chapeuzinho, invariavelmente, em seguida a vomita (visual-sonoro, onomatopéico). Depois de devolvida, Chapeuzinho canta o seguinte trecho de *La vie en rose*: “Voilà le portrait sans retouches / De l'homme auquel j'appartiens”²³ (sonoro-verbal). A imagem da Chapeuzinho sendo vomitada seguida do trecho da música transcrito acima também provoca efeito de humor,

²³ Tradução do autor: “Eis o retrato sem retoque / Do homem a quem eu pertengo”.

sátira, à virilidade masculina (FIGURA 6.5). É como se a Chapeuzinho dissesse: me seduziu, me conquistou e, agora, me vomita. É interessante verificar como esse sentido é reforçado pelo diálogo entre o texto original e o de Angela Lago, e entre imagem e sonoridade. Se desprezarmos um dos códigos, ou uma das versões, esse significado seria bastante prejudicado.

Figura 6.5 — Lobo vomita a avó e a menina, enquanto os caçadores continuam procurando a solução no livro. No fim desta cena, Chapeuzinho cantarola o trecho “Voilà le portrait sans retouches / De l’homme auquel j’appartiens”.

Há também um recurso metalingüístico explorado. Em todos os finais que não correspondem ao desfecho tradicional da história de Chapeuzinho, o lobo abre um livro (que representa o conto original registrado), e faz sinal de negativo com o dedo e com a cabeça (código visual), dando a entender que aquele não era o fim esperado (FIGURA 6.6).

Figura 6.6 — Num dos fins alternativos, Chapeuzinho, determinada, segue pelo caminho seguro. Para se livrar do lobo, ela bate com a cesta de guloseimas na cabeça dele (A). Como consequência dessa ação, Chapeuzinho chega antes do lobo na casa da avó e salva a velhinha e a si mesmo (B). Nota-se aqui uma referência metalingüística: o lobo olha para o livro, inconformado com a nova solução para a história.

Essas são algumas das leituras possíveis de *A interminável Chapeuzinho*, permitidas pela hipertextualidade (navegação/interatividade) e do diálogo intercódigos no processo de significação. Ao longo dessa análise retomamos muitas das características da linguagem hipermidiática listadas no item 5.2.2: hipertextualidade, interatividade arborescente, diálogo intercódigos etc. Ficam claras, assim, as marcas dessa linguagem e a exploração da potencialidade do suporte digital na obra em questão.

Ainda sobre *A interminável Chapeuzinho*, destacamos a genialidade dessa obra de Angela Lago. Aparentemente simples, o texto pode ser lido inclusive pelos leitores mais novos e menos experientes. Isso acontece graças à ausência do código escrito (contemplando o leitor em fase de alfabetização) e pela interatividade intuitiva (por meio de cliques nas personagens). E se torna atraente para esses leitores, por se referir a uma história bastante conhecida pelas crianças, pelo colorido das imagens, pelas cenas divertidas e pela possibilidade lúdica de o leitor percorrer os vários caminhos. Por outro lado, para o leitor mais proficiente, o texto também oferece atrativos, como o efeito de paródia, as críticas bem-humoradas à sociedade patriarcal, e as significações possíveis a partir do diálogo intercódigos.

Antes de passarmos para a próxima análise, gostaríamos de ressaltar a pertinência do conceito de “texto” e “leitura” com que trabalhamos. As interpretações realizadas demonstram algumas das várias possibilidades de leitura dessa obra e a complexidade dessas leituras, trazidas à tona pela interação texto-leitor e pelo diálogo intercódigos (verbal, visual, sonoro).

Desprezando esse diálogo de linguagens e a interação durante a leitura, perderíamos a maior parte da riqueza de significados sugerida pelo texto.

6.2. CIBER&POEMAS

Outro bom exemplo de aproveitamento do suporte hipermidiático na literatura para crianças é o *site Ciber&Poemas* (www.ciberpoesia.com.br) do autor Sérgio Capparelli. Além de escritor, Capparelli é jornalista e pesquisador. Publicou alguns estudos sobre os meios de comunicação de massa, como o ensaio *Televisão e capitalismo no Brasil*, com o qual ganhou o Prêmio Jabuti de Ciências Humanas (1983). Daí, seu interesse pela poesia visual e pelas novas mídias.

No *site*, encontramos uma série de ciberpoemas — textos poéticos que exploram de várias formas as potencialidades da hipermídia —, além de atividades lúdicas com alguns seus textos. Analisaremos, a seguir, o seu poema “Chá”, em versão hipermidiática (o texto foi publicado originalmente, de forma impressa, no livro *Poesia visual* (2000)).

Ao acessar o poema, o leitor se depara com algumas instruções para a leitura. Tal recurso é comum a todos os textos do *site*, como se fossem as regras do jogo. Ainda que dispensável para muitos, essas instruções podem ajudar o leitor menos proficiente a se familiarizar à leitura navegativa (FIGURA 6.7).

Figura 6.7 — Instruções para a leitura do poema “Chá”, de Sérgio Capparelli. Nota-se o uso de palavras típicas da computação (“clique”, “arraste”, inclusive subentendendo a expressão “com o *mouse*”), o que pressupõe alguma intimidade do leitor com o suporte.

Em seguida, aparece a tela inicial do poema (FIGURA 6.8). Nota-se aqui a predominância do código visual sobre o verbal: além do título (“Chá”), e da frase “Pronto!”, aparecem alguns escritos só no rótulo do sachê de chá. O restante da leitura é toda não-verbal: uma típica mesa posta para um chá (xícara, bule, sachê, toalha, colher de chá), mas com alguns elementos incomuns (estrelas, corações e um porta-retrato com a foto de um casal) que causam certo estranhamento. Passando o *mouse* sobre esses elementos, cada qual produz um som: porta-retrato som de beijo / corações som de pulsação / estrelas som de guizos. Os sons são exagerados, provocando um efeito de humor.

Figura 6.8 — Nessa tela inicial do poema, som e imagem se sobrepõem ao verbal.

Aqui o código sonoro, não-verbal, reforça/descreve o visual, estabelecendo-se uma relação direta entre signo visual e signo sonoro. É importante notar que se trata de uma relação sonoridade-visualidade diferente daquela estabelecida em *A interminável Chapeuzinho* (item 6.1). Ali, sons (trechos da música *La vie en rose*) e imagens se complementam, já que não têm uma relação direta/estrita entre si. Assim, como vimos, a aproximação de ambos promove uma ampliação das possibilidades de significado da obra. Já no caso de “Chá”, o código sonoro mais reforça o visual, que o complementa.

Cada um dos ingredientes (corações, porta-retrato, estrelas, sachê) pode ser arrastado para dentro da xícara (Figura 6.9). O leitor pode optar quais dos ingredientes deseja incorporar ao “seu chá”. Aqui se percebem dois tipos de interatividade: a de seleção (escolha e ordem dos ingredientes) e a de comando contínuo (ao arrastar os ingredientes com o *mouse*, o leitor tem a

sensação de que está de fato colocando-os dentro da xícara; nesse sentido, o *mouse* se torna uma extensão da mão do internauta).

Figura 6.9 — Um a um, o leitor opta quais ingredientes quer acrescentar ao “seu chá”.

Por fim, depois de pôr os ingredientes do chá, o leitor despeja o conteúdo do bule na xícara (Figura 6.10). Dele, em vez de água, saem letras, de onde se podem depreender significados. Metaforicamente, as letras podem representar o verbal, dando a entender que as palavras (a língua, a comunicação) são responsáveis pela infusão, por unir e misturar, todos os ingredientes: o coração, as estrelas, o casal apaixonado...

Figura 6.10 — As letras derramadas na xícara são metáfora do verbal, que seria responsável pela infusão de sentimentos e lembranças.

Com o “chá” pronto, surge a última tela do poema (Figura 6.11), semelhante à versão impressa deste. Nela se pode ler: “A xícara sobre a mesa revela a infusão contida” (no rótulo do sachê) e “Deixe a infusão o tempo necessário até que os nossos aromas e os nossos sabores se misturem” (acima da xícara, como se fosse o vapor quente da bebida).

Aqui, como acontece no diálogo visual-sonoro desse poema, os versos (verbal) reforçam o sentido do visual e da interatividade. Ou seja, os vários ingredientes são metáforas dos sentimentos e pensamentos (corações carinho, afeto / porta-retrato de um casal memória, amor, lembrança / estrelas alegria, sonhos). Derramando-se a água-palavra (comunicação, verbalização) sobre eles, estes se misturam, unem-se. A xícara de chá (e o ato de tomar chá) conota contemplação, tempo para o pensamento fluir. A dois,

sentar à mesa para beber chá expressa atenção com o outro, tempo para conversar, trocar idéias. Os versos da última tela só reforçam isso, com expressões como “infusão contida”, “tempo”, “se misturem”.

Figura 6.11 — Na última cena o código verbal se destaca, reforçando o sentido já expresso pela sonoridade e pela visualidade do poema.

Diferentemente do que acontece em *A interminável Chapeuzinho*, em que as opções do leitor encaminham a história para um desfecho diferente, neste poema, independentemente dos caminhos que o internauta faz o resultado é o mesmo, mantendo, na essência, a linearidade do texto. Contudo, a interatividade e o diálogo intercódigos têm aqui função lúdica, de atrair a atenção do leitor, de diverti-lo e de levá-lo a ler o poema pelo jogo, pela brincadeira.

Em outras partes do *site*, o autor recorre a outros tipos de interatividade, como a lingüística. Em alguns poemas, o leitor pode, por exemplo, preencher o poema com versos ou rimas de sua preferência (Figura 6.12).

Figura 6.12 – Nos poemas “De muito longe” e “Poema do Frank”, o leitor pode inserir novas rimas e transformar o sentido do texto original.

De todo modo, de forma geral, a interatividade do *site* Ciber&Poemas não leva a caminhos novos, inesperados. Por outro lado, favorece que o leitor interfira de forma lúdica nos poemas, elaborando versões

novas (personalizadas) destes, de modo a brincar com o sentido e a sonoridade dos versos.

6.3. PRINCESAS ESQUECIDAS OU DESCONHECIDAS...

No suporte digital, os textos hipermidiáticos podem demonstrar todo seu potencial. Já no impresso, eles tendem a simular elementos e se apropriar de marcas da linguagem hipermidiática de forma modificada ou indireta. Isso acontece dadas as características próprias do livro, como a materialidade do papel, a sua bidimensionalidade e a linearidade do passar de folhas (ver mais sobre as características do papel, do livro e do suporte impresso nos itens 3.3 e 3.4). Para verificar como esse processo se dá, vamos tomar como exemplo as obras *Princesas esquecidas ou desconhecidas...* (a seguir) e *Todos contra D@nte* (item 6.4, *infra*).

Princesas esquecidas ou desconhecidas... é uma tradução do original francês *Princesses oubliées ou inconnues...*, do escritor Philippe Lechermeier. Apesar de não ser um texto originalmente publicado em português, o incluímos, em nossas análises, já que se trata de um título disponível ao leitor brasileiro, traduzido para a língua portuguesa visando o público nacional e que explora as características do fenômeno estudado. Nesse sentido, entendemos por literatura infantil no Brasil, não somente as

obras escritas por autores nacionais, mas aquelas lidas por crianças de nosso país e que participam das práticas de leitura de nossa sociedade.

Publicada em 2004 (em francês) e traduzida para o português em 2008, a obra traz muitas das características dos textos hipermidiáticos. No texto da contracapa do livro, encontramos:

Percebe-se neste trecho já uma preocupação com a visualidade e a sonoridade do texto. Utilizam-se cores e diferentes tipos e tamanhos de letra

para dar destaque a uma ou outra expressão; variados espaçamentos entre linhas, quebras de linha intencionais e recuos diferentes nas linhas, bem como a repetição das expressões “Em *Princesas*” e “Mas não é só” favorecendo uma determinada cadência/ritmo na leitura. Este tipo de recurso se mantém ao longo da obra, juntamente com o diálogo escrita-ilustração, favorecendo uma leitura intercódigos (FIGURA 6.13).

Figura 6.13 — Detalhes das páginas 36-37. Na página da esquerda predomina o código verbal escrito, onde se lê o nome de uma princesa (“Amnésia”) e sua descrição: “Ela falta aos encontros, sempre perde o trem, chega aos espetáculos uma semana antes ou três dias depois. Sinais particulares, ela esquece tudo: quem ela é, quem você é, o que fará e por que você está lá. Ela não tem memória, só um grande buraco negro”. Nota-se a preocupação com a visualidade do próprio texto. A imagem (visual) da página da direita dialoga com os escritos (verbal) da esquerda: uma princesa com o olhar perdido, com uma touca toda furada. Pelos furos da touca não se vê a cabeça da princesa (como seria esperado), mas sim o fundo da cena. Folhas esvoaçando atravessam a cabeça da princesa, sugerindo de forma divertida que ela teria uma “cabeça de vento”, idéia associada à amnésia/distração da personagem.

A repetição da expressão “Mas não é só...” no texto da contracapa já dá bem o tom do livro: um texto que a cada leitura, o leitor irá descobrir mais, percorrer novos caminhos, como é próprio da leitura navegativa. A obra apresenta toda uma diversidade de princesas “desconhecidas ou esquecidas” com qualidades e defeitos diversos: preguiçosas, dançarinas, leitoras, árabes, africanas, orientais, sisudas, vaidosas... E também seus castelos, vestes, acessórios, reinos, bandeiras, expressões... Quase como uma enciclopédia, mas com conceitos e descrições bem-humoradas e inusitadas. Assim, o leitor pode abrir o livro em uma página qualquer e começar a navegar.

Pela diversidade de princesas que apresenta (com suas qualidades e defeitos), a obra apresenta em seu sentido profundo a idéia de que todas as crianças (e todas as pessoas), em sua pluralidade, são princesas, ou seja, são as “primeiras”, as “principais” (como está na etimologia e no conceito de “princesa”). Nesse sentido, promove a valorização das individualidades e da diversidade de culturas e.

Um dos elementos que favorece a leitura hipertextual é a presença de remissões entre páginas, conectando trechos diferentes do livro. Essas remissões, recorrentes em toda a obra, convidam o leitor a saltar de uma página para outra do livro, como é próprio dos *links* dos *sites*. Na página 18, por exemplo, encontramos: “[A princesa de Fatrasia recebeu medalha de bravura da ordem de Ubladá (ver o Grande Tralalá, página 82-83)”. Indo para a referida página, lemos:

Grande Tralalá (o): A maior distinção que uma princesa pode desejar. O pequeno Larili é uma medalha que também agrada, e a Ubladá é destinada às que se distinguiram no combate (ver princesa Fatrasia, páginas 18-19). A Papanhassa do Peloponeso usa orgulhosamente o Grande Tralalá, mas ninguém sabe por que ela o tem (ver a Papanhassa do Peloponeso (páginas 80-81).

As remissões nesse trecho oferecem três opções para o leitor: continuar a ler a página em que está, voltar para a página em que estava (da princesa de Fatrasia), ou ir para uma nova página (80-81, da Papassanha do Peloponeso). Cabe ao leitor, nesse caso, escolher, de acordo com seu interesse, o caminho que quer seguir.

O texto traz também várias referências intertextuais promovendo, nesse sentido, uma navegação também para fora do livro, para outras leituras, como no trecho a seguir (p. 8): “Um esquecimento que ficou famoso: os pais da Bela Adormecida no Bosque se esqueceram de mandar um convite a uma prima distante que exercia a profissão de fada. Ofendida, ela lançou contra a princesa a maldição que todos conhecem, Resultado: um sono de mais de um século.” No exemplo, a referência à história da Bela Adormecida leva o leitor que já conhece o conto a recordá-lo mentalmente. Para o leitor que não conhece a história, o trecho pode aguçar a sua curiosidade.

Para além da característica hipertextual (navegativa) da obra, outras particularidades propiciam uma leitura hipermidiática, como o diálogo intercódigos (ver FIGURA 6.13) e intergêneros (FIGURA 6.14). Dessa forma cabe ao leitor navegar pela página estabelecendo relações e elaborando sentidos.

Figura 6.14 — Nas páginas 68-69 aparecem vários gêneros: um trecho explicando “como uma pessoa se torna rainha”, um vocabulário (madrasta, torre), uma máxima (“Ser rainha, mas continuar sendo uma princesa”), um infográfico com legenda (de uma torre) e um desenho esquemático (no centro superior da página dupla, diferenciando rainha e madrasta). Cabe ao leitor relacionar esses diversos blocos intergêneros, construindo sentidos.

Assim, *Princesas* é uma “enciclopédia” literária do universo do conto de fadas, toda “costurada” por referência hiper e intertextuais. Por sua hipertextualidade, pelo diálogo intercódigos e intergêneros e pela quebra da linearidade trata-se propriamente de uma leitura hipermidiática sobre o suporte impresso.

6.4. TODOS CONTRA D@NTE

Luís Dill nasceu em 1965, em Porto Alegre. É formado em jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), tendo trabalhado como jornalista em diversos suportes (jornal, rádio, televisão e internet). Talvez por isso mesmo, por ter transitado por meios impressos, audiovisuais e digitais, algumas de suas obras impressas tragam fortes marcas da linguagem hipermidiática, em especial do hipertexto.

Além da obra que iremos analisar, outra notadamente hipertextual de Dill é *Letras finais* (2005). Nela, a seqüência cronológica da narrativa é toda quebrada, permitindo, além do acompanhamento linear, outras formas de leitura, sugeridas, por exemplo, pela numeração dos capítulos.

Todos contra D@nte, lançado em 2008, destina-se ao público pré-adolescente e adolescente. Baseando-se em um caso real (como o autor nos revela no fim da obra), a história narra um caso de *bullying* escolar, em que Dante é vítima de violência física e moral por parte dos colegas.

A narrativa é construída pela intercalação de quatro gêneros: diálogos, *links*, *posts* de *blog* e fóruns *on-line*. Como dissemos anteriormente, além da leitura intercódigos, o diálogo intergêneros é outra característica da hipermídia. Esse é um dos recursos explorados nessa obra. Em cada página ímpar (direita) encontramos um bloco de texto de gênero diferente, de forma alternada, com o seguinte padrão, que se mantém do início ao fim da obra:

diálogo	fórum	diálogo	blog	
diálogo	fórum	diálogo	blog	...

Nas páginas pares (esquerda), há sempre um “link”, que narra ou ilustra algum trecho do texto da página ímpar. A seguir, detalharemos as especificidades de cada um desses tipos de bloco de texto.

- a) *Diálogo* — inicia-se sempre com uma rápida descrição da cena que virá. Essa introdução lembra as rubricas teatrais (que indicam a marcação dos atores e contextualizam a cena). Depois dessa introdução, de uma ou duas linhas, segue o diálogo alternado, sem nenhuma outra marcação (FIGURA 6.15). Por meio desses diálogos, o leitor vai tendo pistas do desenrolar da ação.
- b) Fórum “Comunidade Eu Sacaneio o Dante” — Esses blocos trazem um projeto visual que lembra os fóruns de comunidades virtuais. No primeiro bloco, há a descrição da comunidade. Os seguintes começam sempre com uma pergunta e, na sequência, vêm os comentários dos membros da comunidade (FIGURA 6.16). Por meio deles, o leitor conhece o clima de agressividade e preconceito contra Dante (personagem alvo dos ataques).

Nota-se o uso de apelidos no lugar dos nomes, o que confere anonimato aos participantes. Além disso, o código verbal escrito é marcado pelo uso de linguagem típica dos ambientes virtuais: falta de iniciais maiúsculas (“dante”), estrangeirismos (“b movie”), linguagem coloquial (“vambora”), trocas propositais de letras (“koisafeia”), abreviações (“vc”), repetição intensificadora de vogais e de pontuação (“tuuuuudo”, “monstro!!!”) etc.

Figura 6.15 — Página dos blocos de diálogo. Percebe-se nela a ausência de narração, exceto por uma pequena introdução inicial. Pode-se ver também a chamada de “link” na quinta linha, uma espécie de nota de rodapé.

Figura 6.16 — Página dos blocos de fórum *on-line*. Percebe-se nela a utilização de apelidos e as marcas na linguagem típicas dos ambientes virtuais. Nota-se também na programação visual a simulação da interface de uma comunidade virtual.

- c) *Blog* — Esses blocos simulam *posts* do *blog* de Dante, o menino que é alvo da violência dos colegas. Nesses *posts*, Dante revela o que aconteceu com ele e o que sente ao ser agredido pelos colegas. Nesses trechos há uma referência intertextual clara com o escritor Dante Alighieri (FIGURA 6.17). O menino Dante é fã do poeta italiano e compara as agressões que sofre ao percurso de penitência e salvação, descrito pelo autor na sua obra *A divina comédia* (1321). Por meio desses blocos, o leitor conhece os sentimentos e as idéias da personagem.

Figura 6.17 — Página do *blog* de Dante em que o menino relata seus pensamentos e compara a violência que sofre a passagens da *Divina Comédia*.

- d) *Link* — Do lado direito de cada página dupla há o que o autor chamou de *link* (FIGURA 6.18). Ele se refere a um ponto específico do texto da página esquerda, podendo explicar um trecho do diálogo ou algum comentário do fórum, narrando o acontecido em *flashback*. Nota-se forte apelo visual nessas descrições, como em uma cena de filme, ainda que só se use o código verbal:

Ele se viu obrigado a formar dupla com Dante. A professora Determinou. Pessoal, disse ela, o tema é a Campanha da Legalidade [...]. Sentiu o olhar de Dante. Que que é?, perguntou, com hostilidade instantânea. Nada, foi a resposta, eu só queria saber como é que a gente vai fazer, a gente vai se reunir?, ou... Tá maluco, cara? Sai fora, não enche. Em seguida pensou: não faço trabalho com esse otário da zona norte nem amarrado. (DILL, 2008: 26)

Pela ausência de marcação de discurso direto e pela linearidade cronológica com que a seqüência é narrada, em tempo contínuo, pode-se dizer que se trata de um trecho de leitura movente, típico do audiovisual.

Especificamente os *links* do *blog* do Dante trazem um trecho literal da obra *A divina comédia*, cuja passagem se relaciona com algo que o menino Dante relata.

Figura 6.18 — Página par (esquerda) com detalhes de uma cena e explicações dos acontecimentos. Nas figuras 6.7 a 6.9, nota-se a remissão “link”, a trechos como este.

Uma vez que os blocos não apresentam uma conexão direta entre si, nem são apresentados de forma linear e encadeada, o enredo só é

descoberto pelo leitor aos poucos. Pelos diálogos descontextualizados e cheios de reticências, pela descrição das ações dos colegas de Dante, pelos *posts* de Dante em seu *blog* e pelos comentários no fórum da comunidade virtual “Eu sacaneio o Dante”, o leitor navegador vai recolhendo pistas para descobrir: o que está acontecendo, quem são os envolvidos, onde aconteceu, como aconteceu e por que aconteceu. Entre a leitura de um bloco e outro, cabe ao leitor estabelecer pontes, cruzar informações, a fim de conferir unidade e sentido à história.

Além das referências mais evidentes à linguagem hipermidiática, no nível das simulações de *links* (notas de rodapé ou notas marginais, com uma nova roupagem) e da interface de *blogs* e fóruns *on-line*, outras influências são marcantes. Como já colocamos, o diálogo intergêneros é uma delas. Outra característica importante é que a obra pode ser lida de várias maneiras: de forma linear, lendo ou não os *links*, ou um gênero por vez (só os diálogos, só os *posts* do *blog*, ou só os comentários do fórum), ou de forma aleatória. Todas essas são formas possíveis de apreender o sentido do texto, de lê-lo. Trata-se, assim, de um texto que favorece a interatividade de seleção²⁴. Desse modo, cada um dos blocos pode ser considerado um “nó”, na acepção descrita no item 5.2.2.2.

Essa obra recorre a simulações de interfaces típicas da internet, atraindo a atenção do leitor jovem, que se identifica com essa linguagem e está habituado a ela. Além disso, estabelece uma hipertextualidade mais profunda

²⁴ Note-se que, neste caso, a nomenclatura “interatividade de seleção” é mais apropriada do que a “arborescente”, uma vez que não há trilhas preestabelecidas. Há sim sugestões de caminhos, contudo o leitor tem a liberdade de escolher a seqüência que preferir.

(com as várias possibilidades de leitura e o diálogo intergêneros). Além disso, trata de forma crítica um tema relevante e atual que é a violência (*bullying*) na escola. Indiretamente, também evidencia (nos blocos do fórum) outro problema: o dos atos agressivos e criminosos cometidos por pessoas que se aproveitam da impunidade decorrente do anonimato dos ambientes de socialização da *internet*.

Por estar em um suporte impresso, talvez a literatura hipermidiática no papel, provoque certo estranhamento e cause certa dificuldade inicial de leitura, uma vez que as “regras” tradicionais do livro e da narrativa, nela não se encaixam bem: linearidade da leitura e da passagem do tempo da narrativa, encadeamento de capítulos, interatividade zero ou linear (conforme classificação exposta no item 5.2.2.3). Contudo, trata-se de um aprendizado. Uma vez entendidas as novas regras, a leitura tende a se tornar prazerosa, divertida e instigante, já que o leitor-navegador precisa preencher as lacunas, relacionar os nós e interagir com a obra, podendo, por exemplo, escolher a ordem da leitura e optar em ler ou não um trecho.

As obras trazidas para análise são exemplos de textos tipicamente navegativos, hipermidiáticos. Assim, com essas leituras, e a partir do que levantamos na teorização deste trabalho, parece evidente e difundida a influência da hipermídia na literatura infantil brasileira, cujas características procuramos delinear.

7. Considerações finais

Emília começou uma feia boneca de pano [...]. Mas rapidamente evoluiu, e evoluiu cabritamente — cabritinho novo — aos pinotes. E foi adquirindo tanta independência que, não sei em que livro, quando lhe perguntam: “Mas que você é, afinal de contas, Emília?”, ela respondeu de queixinho empinado: “Sou a Independência ou Morte”. E é. Tão independente que nem eu, seu pai, consigo dominá-la.

Monteiro Lobato (1955)

A literatura infantil no Brasil talvez se assemelhe com uma de suas principais personagens: “Emília começou uma feia boneca de pano”, como nossos livros para crianças: com nascimento atrelado aos contos populares, e por muito tempo de cunho essencialmente moralizante, edificante, conservador, modelar e pedagogizante. Mas “rapidamente evolui”, tornando-se uma literatura inventiva, lúdica e imaginativa. Hoje, ela continua seu caminho rumo à “independência ou morte”, constituindo-se verdadeiramente um gênero literário. É nesse contexto de experimentação, de brincadeira com a palavra, de diálogo intertextual e intercódigos que surgem as relações entre hipermídia e literatura infantil

A literatura infantil, da mesma forma como a literatura dita “adulta”, não é imune às transformações sociais. É claro que ela é fruto, em grande

parte, da criatividade individual de seus autores. Contudo, estes, bem como os leitores, destinatários das obras, fazem parte de uma sociedade, vivem nela e carregam em seus atos comunicativos (artísticos ou não), voluntária ou espontaneamente, marcas da sociedade em que vivem. Expressam, por meio das artes e dos textos que produzem, seu espaço e seu tempo. É por isso que é possível definirmos e delinear os relacionamentos entre uma transformação tecnológica (e conseqüentemente social), como o é a revolução digital, e o fazer literário, no nosso caso, para crianças.

Para chegarmos a essa afirmação, verificamos historicamente que a literatura infantil não nasceu impressa, remontando a textos orais tradicionais. Assim que, ao longo do tempo, a literatura infantil tem refletido as mudanças sociais e os avanços tecnológicos. Concomitantemente ao *boom* da comunicação audiovisual, por exemplo, os livros infantis ganharam cores, novos formatos e um maior diálogo entre escrita e ilustrações, tornando-se mais visuais, acompanhando a chamada “cultura da imagem”. E, hoje, com a chegada da cultura digital, eles sofrem novas transformações.

Da mesma forma, historicamente, o desenvolvimento de novos suportes vem transformando os textos plasmados nessas mídias e a relação do leitor com a leitura. Com a Revolução Industrial e a vinda das pessoas para cidade, por exemplo, a revista e o jornal, e, mais tarde, o rádio e a televisão, se mostraram suportes mais adequados ao dia-a-dia atribulado, aos vários estímulos urbanos e à crescente necessidade de informação. Assim, esses suportes se difundiram e evidenciaram uma leitura ágil, fragmentária, visual.

Dessa forma, ao longo de nosso trabalho, demonstramos que:

- a) os suportes dos textos foram surgindo ao longo da história, e, para além da escrita, as sociedades do passado e de hoje utilizam outras formas (orais, visuais etc.) de transmissão da cultura e do conhecimento;
- b) a cultura escrita nem sempre foi hegemônica e seu predomínio é bem delimitado no tempo;
- c) os suportes imprimem marcas de sua constituição física e de seu uso social sobre os textos neles plasmados;
- d) não existe vínculo estrito entre literatura e livro, podendo-se encontrar essa forma de arte também em outros suportes, como o jornal, a revista, o vídeo e a internet.

Com base nesses pressupostos, apresentamos uma revisão da classificação de Santaella (2004), de modo a verificar quatro tipos de práxis de leitura — oral (dialógica), contemplativa (meditativa), movente (fragmentária) e imersiva (navegativa) — evidenciadas em diferentes momentos sócio-históricos. Dependendo da época e das tecnologias de comunicação predominantes, uma ou outra práxis se evidenciou, se aprofundou e se difundiu. Também notamos que cada práxis pode ser mais adequada a um tipo de leitor ou uma necessidade de leitura específica. Assim, ainda que

evidenciadas em certos contextos, esses tipos de leitura sempre conviveram e co-existem em nossa sociedade.

A partir dessa classificação, procuramos redefinir os conceitos de texto e leitura, do seguinte modo:

- a) *Texto* — Unidade significativa, passível de leitura, em qualquer código (escrito, visual, sonoro etc.) ou em códigos híbridos, verbais ou não.
- b) *Leitura* — Decodificação, compreensão e interpretação (re-significação) de textos escritos, visuais, sonoros ou fruto de hibridizações dessas matrizes.

Como consequência desses novos conceitos, reolocamos também a questão de “o que é literatura?”, concebendo-a a para além de linear e verbal, também visual, sonora, interativa e hipertextual.

Essa reconceituação se faz necessária para concebermos as manifestações comunicativas hipermidiáticas dentro da categoria de “textos”, passíveis de leitura, e dentro do escopo da arte literária.

Como vimos, a hipermídia — por ser digital, pela virtualidade de sua interface e pelo modo como foi historicamente construída — favorece, num leitor proficiente, uma leitura navegativa, intercódigos, intergêneros,

hipertextual, associativa e interativa, propondo vários caminhos e formas de leitura de acordo com o interesse do leitor.

Como viemos demonstrando ao longo de nosso estudo, já é bastante evidente e difundida no Brasil a influência da linguagem hipermidiática sobre o fazer textual (de forma geral) e sobre a literatura para crianças (de forma específica). Sua manifestação pode ser classificada, inicialmente, em dois tipos: de um lado, a literatura produzida para o suporte hipermidiático (computador, internet) e que explora o potencial dessa mídia; de outro, a literatura produzida no suporte impresso (livro), mas que se apropria de características e modelos da hipermídia, e os adapta ao papel e ao livro.

Quanto ao modo como a literatura para crianças pode ser, e vem sendo, marcada pelas novas mídias, essa influência se dá de duas formas:

- a) Por simulação/adaptação de modelos e interfaces comuns no computador e na internet, como: *e-mail*, *blog*, comunidades virtuais, *instant messengers*, mecanismos de busca etc. Essa forma de influência é mais superficial, uma vez que não costuma modificar a linearidade e o predomínio do verbal na literatura. Contudo, é mais evidente, já que os textos por ela marcados trazem visual e explicitamente interfaces e modelos típicos.
- b) Por apropriação/exploração dos traços fundamentais da hipermídia, a saber: hipertextualidade, interatividade, diálogo intercódigos e diálogo intergêneros. Essa

influência tende a ser mais profunda, propondo quebras na linearidade tradicional dos textos, permitindo uma interação diferenciada do leitor com o texto e usando uma multiplicidade de códigos para além da escrita. Contudo, é menos evidente, pois não traz, necessariamente, as interfaces, os modelos e o jargão típicos da computação e da internet.

No decorrer deste trabalho, demos vários exemplos do que denominamos “literatura infantil hipermidiática”. No capítulo 6, em especial, há quatro análises de obras típicas desse movimento: *A interminável Chapeuzinho*, o ciberpoema “Chá”, *Princesas esquecidas ou desconhecidas...* e *Todos contra D@nte*. Os dois primeiros, obras no suporte digital, internet; os demais, no suporte impresso, livro. Com eles, procuramos aplicar a teorização apresentada nos capítulos anteriores e mostrar, de forma prática, a evidência e abrangência do fenômeno.

É preciso deixar claro que, para uma prática de leitura hipertextual plena, é preciso habilidade e proficiência do leitor nesse tipo de leitura. Um indivíduo menos habituado ao suporte hipermidiático e a essa forma de leitura pode se sentir perdido no “labirinto” de hipermídia. Nesse caso, a leitura tende a se tornar desinteressante e/ou vertiginosa (caracterizada, por exemplo, por cliques impulsivos sobre os *links*, pela ausência de consciência nas escolhas e nos caminhos, e pela perda do foco, dos objetivos da leitura).

Contudo, como vimos, não só a hipermídia e a leitura imersiva tem vantagens e limitações. Cada suporte e tipo de leitura, dadas suas características, serve melhor a determinadas práticas que a outras. Assim, cabe ao leitor contemporâneo escolher dentro da imensa gama de textos e suportes que tem à disposição, aquele que, num dado momento e para certo interesse, mais o satisfaz.

Assim, para que o leitor possa escolher caminhos e usufruir dessa multiplicidade de alternativas, é necessário que ele tenha habilidade nos vários tipos de leitura, textos e suportes. Dessa forma, a sua formação plena, deve contemplar toda essa variedade. Nesse sentido, acreditamos que a substituição dos conceitos tradicionais de leitura, texto e literatura, por outros que contemplem, para além do verbal a multiplicidade de códigos, a interatividade e a hipertextualidade, é um primeiro passo para que a escola inclua em seus currículos, um ensino de leitura mais adequado às práticas e demandas contemporâneas.

Dessa forma, a influência das novas mídias não se restringe ao fazer literário para as crianças. A cultura digital é um fenômeno de amplo alcance, abrangendo as várias esferas da sociedade e afetando diversas áreas do conhecimento, como a literatura em geral, as artes como um todo e as práticas educativas.

O que nos propusemos aqui foi estudar uma amostra desse fenômeno geral, verificando algumas das principais marcas da hipermídia na literatura para crianças. Além disso, em decorrência das transformações

sociais que as novas mídias têm provocado, evidenciando certos modos de ler e de escrever, vimos necessidade de redefinir os conceitos de *texto* e *leitura*, nos moldes propostos. Dada a complexidade do problema, temos a consciência de que algumas relações podem nos ter escapado. Contudo, trata-se de um panorama fiel e aprofundado do fenômeno.

Esperamos que este trabalho contribua para a pesquisa em Literatura Infantil, para os Estudos Comparados de Literatura como um todo, bem como para a Comunicação, as Artes e a Educação, ficando para pesquisas futuras responder às questões que permanecem em aberto, bem como verificar de que forma esse processo se transforma daqui em diante.

8. Bibliografia

ANDRADE, Luiza de. "Poesia ultrapassa forma, ganha som e cai na rede". *Folha de S.Paulo*, Ilustrada (28/9/2006).

ANNAUD, Jean-Jacques. *La guerre du feu*, Canadá, França, EUA, 1981.

ARRAIS, Daniela. "Estudantes carregam pendrive e laptop". *Folha de S.Paulo*, Informática (30/1/2008).

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Formar, s/d.

ASSUMPÇÃO, Simone. "Poesia infantil, hipertexto e leitura emancipatória". In: CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

BARAN, Paul. *On distributed communications*. Rand: Califórnia, 1964.

BEHRENDT, Mila. *Ponto & linha*. São Paulo: Cortez, 2004.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. *O livro, a literature e o computador*. São Paulo: Educ, 2002.

BELLO, André. *História & livro e literatura*. São Paulo: Autêntica, 2002.

BELINKY, Tatiana. "Um bom livro é infinito". Entrevista concedida a Carlos Machado. *Revista da Cultura*, 1/11/2007.

_____. *17 é tov!*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAMARGO, Luis. "Poesia infantil e ilustração: estudo sobre 'Ou isto ou aquilo' de Cecília Meireles". Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

CAPPARELLI, SÉRGIO. "Chá". Disponível em: www.capparelli.com.br. Acesso em: 12/3/2009.

CARRADINI, Ana Paula. *Blog da Ritoca*. São Paulo: DCL, 2006.

CARVALHAL, Tania Franco; COUTINHO, Eduardo R. (orgs.). *Literatura comparada: textos fundadores*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.

CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

CEREJA, Willian Roberto. "Literatura escolar: entre o tradicional e o oficial". In: *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Ateliê, 2005. p.89-126

CGI.BR. TIC Domicílios 2007: pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil. São Paulo: CETIC.BR, 2008.

COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-européias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1991.

CORREIA, Almir. *Blog do sapo Frog*. São Paulo: Formato, 2007.

COSTA, Maria Luiza Calim de Carvalho Costa. "O poético na era da máquina". In: CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.

CUNHA, Leo. *XXIII!: 22 brincadeiras de linhas e letras*. São Paulo: Paulinas, 2003.

CUNHA, Maria Zilda da. "Entre livros e telas: a literatura para jovens leitores. Disponível em: <http://multiplasleituras.blogspot.com> (Acesso em 15/10/2008).

_____. "Hibridismo, múltiplas linguagens e literatura infantil e juvenil". In: *Encontro Regional da ABRALIC: literatura, artes, saberes*. São Paulo: USP, 2007.

_____. "A escritura & os novos meios de produção de linguagem". In: *Anais do Seminário Nacional de Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo: XV Bienal Internacional do Livro de São Paulo, CBL, 1998

DILL, Luis. *Letras finais*. Rio Grande do Sul: Artes e Ofícios, 2005.

_____. *Todos contra D@nte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ECO, Umberto. *Il nome della rosa*. Itália: Bompiani, 2001.

FALCÃO, Adriana. *PS Beijeí*. São Paulo: Salamandra, 2004.

FELLER, Ben. "Criança navega *on-line* antes de saber ler". Trad. Flávio da Rocha Silveira. Folha de S.Paulo: São Paulo, 22/6/2005.

FISCHER, Roger Steven. *História da leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.

- FOUCAULT, Michel. "Linguagem e Literatura". In: MACHADO, Roberto. *A filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro Jorge Zahar, 2000.
- FERRARI, Pollyana (org.). *Hipertexto, hipermídia: as novas ferramentas da comunicação digital*. São Paulo: Contexto, 2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. "Infância, escola e filosofias da educação". In: *História da educação brasileira*. p. 17-23. São Paulo: Cortez, 2006.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003.
- GREIMÁS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1999.
- GREGORIN Filho, José Nicolau. "Literatura infantil brasileira: da colonização à busca da identidade". *Via Atlântica*, n. 9, jun/2006, p. 185-194.
- _____. "Ensino Superior e construção da cidadania". In: *LDB, Ensino Superior e Construção da cidadania*. São Paulo: Plêiade, 2000.
- _____. "A roupa infantil da literatura". *Revista do Centro Universitário Barão de Mauá*, v. 1, n. 2, jul/dez, 2001.
- GRIMM, Jacob. *Chapeuzinho Vermelho e outros contos de Grimm*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) 2007*.

Disponível em: <www.ipm.org.br>. Acesso em: 10/12/2007.

JOUE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Unesp, 2002.

KLEIMAN, Angela. *Texto & leitor*. Campinas: Pontes, 2000.

KUPSTAS, Marcia. *9 cois@s e-mail que eu odeio em você*. São Paulo: FTD, 2001.

LAGO, Angela. *A interminável Chapeuzinho*. Disponível em: www.angela-lago.com.br. Acesso em: 10/12/2007.

LECHERMEIER, Philippe. *Princesas esquecidas ou desconhecidas...* São Paulo: Salamandra, 2008.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: 34, 2000.

_____. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: 34, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002

_____. "Um país chamado Brasil, no tempo de um homem chamado Bilac". *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

_____. *Barca de Gleyre*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1955.

MACHADO, Ana Maria. *De fora da arca*. São Paulo: Ática, 2004.

- MACHADO, Arlindo. "A hipermídia: o labirinto como metáfora. *In*: DOMINGUES, Diana. (org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Unesp, 1998.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MELLO, Roger. *Zubair e os labirintos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MELLO E SOUZA, Antonio Candido de. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.
- MIRA, Maria Celeste (org.). *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.
- NITRINI, Sandra. *Literatura comparada*. São Paulo: Edusp, 1997.
- NOTH, Winfried. *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.
- _____. *A semiótica no século XX*. São Paulo: Annablume, 1996.
- OLIVEIRA, Maria Regina Momesso de. "A criança leitora: entre o impresso e o eletrônico". *In*: CECCANTINI, João Luís C. T. (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.
- PELLEGRINI, Tânia *et al.* *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Senac, 2003.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997
- PERRAULT, Charles. *Contos de Perrault*. São Paulo: Paulus, 2005.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PEREIRA Filho, Anísio Candido. "As Origens da Escrita: O Cuneiforme". In: Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC). Anais do VI Congresso Nacional de Estudos Clássicos. SBEC: Ouro Preto, 2001.

PIAF, Edith. *La vie en rose*, Sky Blue Music: 2007.

PINA, Sandra. *Entre e-mails e outros acontecimentos*. São Paulo: Salesiana, 2006.

POESIA CONTEMPORÂNEA. São Paulo: Instituto Cultural Itaú, 1997.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

RICHÉ, Pierre. "Quando copiar era um estímulo intelectual". *História Viva*. Edição 28, Fevereiro/2006.

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

_____. "Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo". *Líbero*. Ano V, v. 5, n. 9-10, 2002. p. 30-39.

_____. *Matrizes da linguagem e do pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991. pp. 46-56

SODA, Ivan. "Os gurus do hipertexto". Monografia de conclusão de curso apresentada à Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SORIANO, Marc. *Guide de littérature pour la jeunesse*. Paris: Flammarion, 1975.

SOUZA, Flavio. *Que história é essa? 2*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. Lisboa: Edições 70, 1978.

WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. 5. ed. Lisboa: Europa-America, 1987.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Fim do livro, fim dos leitores?*. São Paulo: Senac, 2001.