



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

SABRINA SUSAN DE ARAUJO

**NARRATIVA TRANSMÍDIA EM *HARRY POTTER* E PROPOSTAS
EDUCACIONAIS**

Campinas
2021

SABRINA SUSAN DE ARAUJO

**NARRATIVA TRANSMÍDIA EM *HARRY POTTER* E PROPOSTAS
EDUCACIONAIS**

Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da
Linguagem, da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para a obtenção
do título de Licenciado em Letras – Português.

Orientadora: Prof^a Dr^a Jacqueline Peixoto Barbosa

Campinas

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Tiago Pereira Nocera - CRB 8/10468

A663n Araujo, Sabrina Susan de, 1999-
Narrativa transmídia em Harry Potter e propostas educacionais / Sabrina Susan de Araujo. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Jacqueline Peixoto Barbosa.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Potter, Harry (Personagem fictício). 2. Transmidialidade. 3. Educação. 4. Letramento. I. Barbosa, Jacqueline Peixoto, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Palavras-chave em inglês:

Potter, Harry (Fictitious character)

Transmediality

Education

Literacy

Titulação: Licenciado em Letras

Banca examinadora:

Kauan Taiar Schiavon

Data de entrega do trabalho definitivo: 06-12-2021

AGRADECIMENTOS

Esta monografia só teve sua realização possível graças ao apoio que recebi de inúmeras pessoas, nas mais diferentes formas, e aqui deixo meus singelos e sinceros agradecimentos. Agradeço, primeiramente, à minha família, por estarem perto mesmo quando não estávamos fisicamente próximos, me incentivando a persistir do início ao fim.

Aos meus amigos, em especial os que estiveram comigo nessa jornada chamada graduação, que vivenciaram a empolgação do começo do curso e o desespero de fim de semestre. Tê-los ao meu lado tornou esse caminho, tantas vezes incerto, mais iluminado e mágico.

Ao meu companheiro, que em diversos momentos me ofereceu apoio emocional e técnico, a quem eu recorri nas dificuldades e que sempre me fez acreditar que tudo daria certo.

Aos diferentes professores com quem tive aulas na Unicamp, que me fizeram me encantar pelo mundo da linguagem e da educação. Agradeço especialmente à professora Jacqueline Barbosa, que acolheu meu interesse de pesquisa e sempre se mostrou uma orientadora muito compreensiva e prestativa.

Por fim, agradeço ao Kauan e a Camila por prontamente concordarem em compor a banca examinadora deste trabalho, certamente agregando contribuições para sua finalização. Enfim, a todos os envolvidos que contribuíram direta ou indiretamente para dar vida a este projeto, muito obrigada!

“São tempos sombrios, não há como negar. Nosso mundo jamais enfrentou ameaça maior que a que enfrenta hoje. Mas agora digo aos nossos cidadãos: Nós, sempre os teus servos, continuaremos a defender sua liberdade a repelir as forças do mal! O Ministério continua forte.”

(Rufo Scrimgeour - Harry Potter e as Relíquias da Morte Parte 1)

RESUMO

Ao explorar conceitos empregados nos âmbitos dos estudos da linguagem e da comunicação a respeito das tecnologias na contemporaneidade, este trabalho tem por objetivo conceituar e descrever o funcionamento de narrativas transmídia situadas no contexto de Cultura da Convergência (JENKINS, 2009) e averiguar a possibilidade de apropriação dessas produções em contexto escolar. Para tanto, são levantadas discussões sobre cultura participativa, *fandoms* e cultura de fãs e diferentes tipos de letramento (novos, multi, midiáticos e transmidiáticos), adotando como foco de análise a saga *Harry Potter* (doravante HP) e caracterizando-a como exemplo de material transmidiático. A opção metodológica adotada é uma análise documental - descrição das obras que compõem a referida franquia e análise do seu site oficial *Wizarding World* -, seguida da proposição de uma proposta pedagógica para utilização da franquia HP como base para o desenvolvimento de atividades colaborativas situadas em ambientes virtuais, que incluem o desenvolvimento de *wikis*, *fanfics* e de outros gêneros do discurso, além de fóruns de discussão. Tal proposição se justifica em função da aproximação existente entre habilidades contempladas nos fenômenos envolvendo (novos) letramentos em contextos informais (esfera de entretenimento, *fandoms* etc.) e as habilidades tomadas como objetivos de aprendizagem pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados da pesquisa apontam para uma posição afirmativa em relação ao uso de recursos transmídia dentro da área de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, demonstrando ser possível articular elementos da cultura participativa e das culturas de fãs às práticas escolares, de forma a propiciar aprendizagens previstas nos documentos curriculares.

Palavras-chave: Narrativa transmídia, *Harry Potter*, Educação, Cultura participativa, Convergência, Novos letramentos.

ABSTRACT

By exploring concepts from the fields of language and communication about contemporary technologies, this study aims to conceptualize and describe transmedia storytelling's operation, which is placed in the context of the Convergence Culture (JENKINS, 2009), and investigate the possibility of appropriation of these productions in a school environment. For that, discussions are raised about participative culture, fandoms and fan culture and different types of literacies (new and multiliteracies, mediatic and transmediatic literacies), adopting the *Harry Potter* saga (henceforth HP) as the focus of analysis and featuring it as an example of transmedia material. The methodology adopted is a documental analysis - description of the works that compose the aforementioned franchise and analysis of its official website *Wizarding World* -, followed by the proposition of a pedagogical proposal for the usage of the HP franchise as a basis for the development of collaborative activities situated in environments that include the development of wikis, fanfiction, discussion forums and other speech genres. This position is justified due to the approximation between skills contemplated in events involving (new) literacies in informal contexts (entertainment, fandoms, etc.) and the skills taken as learning objectives by the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). The research results point to an affirmative position regarding the use of transmedia resources within the teaching-learning area of Portuguese Language, demonstrating that it is possible to articulate elements of participatory culture and fan cultures to school practices, in order to provide practices planned by curriculum documents.

Key words: Transmedia storytelling, *Harry Potter*, Education, Participative culture, Convergence, New literacies.

SUMÁRIO

1. Introdução	2
1.1 Objetivos	4
1.1.1 Objetivo geral	4
1.1.2 Objetivos específicos	5
2. Fundamentação teórica	7
2.1 Hipermodernidade	7
2.2 Cultura da Convergência	8
2.4 Cultura da participação	10
2.5 Fandom e cultura de fãs	17
2.6 Narrativa transmídia	23
2.3 Letramentos: novos, multi e (trans)midiáticos	28
3. Metodologia e análise de dados	35
3.1 Tipo de pesquisa e objetivos	35
3.2 Metodologia de análise	37
3.2.1 Seleção do corpus	37
3.2.2 Categorias de análise	38
3.3 Análise de dados	39
3.3.1 Transmídia em Harry Potter	39
3.3.2 Análise do Portal Wizarding World	44
4. Transmídia e educação	49
4.1 Possibilidades e desafios da relação transmídia e educação	49
4.2 Competências e habilidades	57
4.3 Proposta pedagógica	62
4.3.1 Sobre o gênero wiki	62
4.3.2 Wiki na educação	63
4.4 Sobre o site	64
4.5 Sobre o gênero fanfiction	69
4.5.1 Tipos de fanfic	70
4.6 Atividades da comunidade	73
4.7 Possibilidades de inserção do projeto em sala de aula	74
5. Considerações finais	76
Referências Bibliográficas	79
Anexos	84

1. Introdução

O processo intenso e acelerado do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDIC) na contemporaneidade gerou diversas implicações sociais e novos estudos a respeito dos processos midiáticos emergentes. O crescimento exponencial da difusão de novas mídias e meios trouxe diferentes modos de agir, de contar histórias e de se relacionar subjetivamente com o mundo.

Vários conceitos foram criados na tentativa de se entender o fenômeno de convergência de mídias no desenvolvimento de narrativas. Fala-se em meios interativos, meios digitais, novos meios, multimídia, crossmídia, transmídia, dentre outros.

O termo transmídia, que será mais discutido neste trabalho, foi consolidado por Henry Jenkins no campo da comunicação associado à ideia de narrativa, embora existam registros de aparições anteriores do termo em outros domínios. O autor define transmídia como sendo

um processo onde elementos integrantes de uma ficção se dispersam sistematicamente através de múltiplos canais, com o propósito de criar uma experiência de entretenimento única e coordenada. Idealmente, **cada meio faz uma contribuição única para o desdobramento da história** (JENKINS, 2007, on-line, tradução livre, grifo nosso).¹

Desse modo, entende-se como narrativa transmídia aquela que se utiliza de múltiplas plataformas midiáticas para contar uma história, sendo que cada uma das mídias agrega informações de forma distinta para a narrativa contada. Essa característica distingue o termo de outros conceitos próximos, como o de multimídia, em que se utilizam diferentes mídias (texto, imagem e som, por exemplo) simultaneamente para contar uma história; e o de crossmídia, que consiste na utilização de diferentes canais para ampliar o público consumidor da obra, como ocorre nas adaptações de livros para filmes.

No caso do conceito transmidiático, a narrativa e seu universo são expandidos pelo uso de mídias e canais diferentes. Não se trata apenas de contar a história em outros formatos, mas sim de ampliar a mesma narrativa a partir dos recursos de cada mídia e meio. Ocorre um cruzamento criativo entre mídias, como a

¹ *a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated entertainment experience. Ideally, each medium makes its own unique contribution to the unfolding of the story.*

utilização de games para expandir ideias que não caberiam em filmes de duas horas, não apenas porque o tempo do filme é menor, mas porque os recursos dos jogos permitem outras experiências ao consumidor.

Um exemplo de obra que se utiliza da ideia de transmídia é a saga *Harry Potter*. Embora tenha sido inicialmente pensada apenas como obra literária e posteriormente cinematográfica, o universo da narrativa tem se expandido através de outros meios, como a criação do site *Pottermore*, em que se reunia diversos conteúdos sobre os personagens e criaturas da obra; até as informações que a autora dos livros publica em seu *Twitter*, acrescentando elementos à narrativa. Outras narrativas transmídia de sucesso no mundo do entretenimento atual são as franquias *Matrix*, *Marvel*, *League of Legends* e *Pokémon*.

O objetivo da narrativa transmídia é enriquecer a narração a fim de moldar um público leitor, espectador, jogador e fã que se integre no mundo narrativo próprio da obra. A convergência de experiências produz maior interesse do usuário, o que gera uma audiência participativa.

Tal ideia de engajamento do público associa-se ao conceito de cultura participativa, na qual os fãs de uma obra contribuem para criação e circulação de novos conteúdos para aquele universo narrativo. O público passa a ter também função de autor, nos termos de Rojo (2013), o indivíduo se torna *lautor* (leitor + autor, os papéis se misturam).

Os aspectos relativos à expansão da cultura digital no mundo contemporâneo também refletem nas discussões acerca de novas formas de ensino-aprendizagem. Um grande esforço do domínio da linguística aplicada no contexto atual é o de conciliar ensino, linguagem e tecnologias.

No Brasil, o documento que pauta o currículo escolar é a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), que estabelece as aprendizagens que devem ser garantidas a todos os estudantes da Educação Básica. O documento preconiza, dentro da área de linguagens, a necessidade de se incluir como objetos de ensino os novos letramentos, priorizando práticas de letramento digitais. Destaca-se a intenção de se proporcionar um ensino que contribua para a participação dos leitores, que também sejam incentivados a produzir conteúdo, se tornando *lautores*.

Um dos objetivos colocados pela BNCC da área de linguagens para os anos finais do ensino fundamental é:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87).

Desse modo, corrobora-se a necessidade de o currículo escolar incluir o trabalho com os novos e multiletramentos associados às TDIC. O conceito de narrativa transmídia, ainda pouco trabalhado no Brasil na área educacional, pode vir a contribuir nesse desafio imposto pela realidade contemporânea.

Compreendendo-se que a educação tem papel ativo na formação de leitores-autores e que a escola deve contemplar o uso das tecnologias digitais no seu currículo, este trabalho visa então investigar as possibilidades que as produções de narrativas transmídia abrem para o trabalho com novos e multiletramentos em espaço escolar.

Para isso, será realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema e uma análise documental de produções transmídia, com foco na saga *Harry Potter*, escolhida em função do vínculo pessoal da autora desta monografia com a obra e por se tratar de uma saga que conta com grande aceitação pública, em que o universo ficcional tem permanecido no imaginário de gerações. Além disso, a obra tem como origem a saga de livros, o que pode servir de estímulo para que as propostas pedagógicas objetivadas também contemplem o trabalho com literatura.

Portanto, nesta análise serão descritas as características do formato narrativo transmídia a fim de mapear o funcionamento do gênero e investigar as potencialidades e desafios para sua aplicação em contextos formais de ensino de língua.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Estudar produções de narrativas transmídia típicas da Cultura da Convergência, adotando como objeto principal a saga *Harry Potter*, e observar se

elas podem ser usadas no ensino escolar para incrementar o trabalho com a literatura e com os novos e multiletramentos.

1.1.2 Objetivos específicos

- Descrever o funcionamento das produções transmídia;
- Analisar elementos da saga *Harry Potter* que a definem como exemplo de material transmidiático;
- Analisar a presença de elementos da cultura participativa e das culturas de fãs no site oficial da franquia, <https://www.wizardingworld.com>;
- Discutir em que medida é ou não possível trabalhar com produções transmídia no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa;
- Propor atividades escolares que se baseiem na cultura participativa.

Os objetivos específicos expostos se desdobram nas seguintes questões de pesquisa:

1. O que define uma narrativa como transmídia? Quais as estratégias para o funcionamento dessas narrativas?
2. Como a saga HP se insere no âmbito de produções transmidiáticas? Como se deu o projeto de narrativa transmídia na obra?
3. Há participação significativa no portal oficial da franquia? Os fãs são mobilizados a interagir? De que maneiras?
4. É possível utilizar os conceitos de narrativa transmídia, cultura de fãs e cultura participativa em práticas escolares? De que formas essa apropriação pode ocorrer mantendo o significado que essas práticas têm nos meios informais?
5. De que forma é possível pensar em atividades colaborativas na escola? Como usar a saga HP no desenvolvimento dessas atividades, considerando a necessidade de imersão no universo?

Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre cultura da convergência, cultura da participação, *fandoms* e narrativa transmídia, conceitos que se interrelacionam; uma revisão sobre os conceitos de novos e multiletramentos,

além de um panorama sobre letramentos midiáticos e transmidiáticos, a fim de estabelecer critérios para análise da franquia e subsídios para a elaboração das propostas pedagógicas.

2. Fundamentação teórica

A fim de situar a discussão a respeito das narrativas transmídia e das perspectivas de ensino de língua aqui adotadas, mostra-se necessária a introdução de alguns conceitos, tais como o de cultura da convergência, cultura da participação, *fandoms* e culturas de fãs e letramentos - novos, multi e (trans) midiáticos, que são oportunos para o estudo em questão. Sendo assim, o percurso teórico se inicia com duas concepções distintas a respeito da conjuntura contemporânea: a conceituação de hipermodernidade, que coloca alguns desafios para os objetivos do trabalho; seguida do conceito de cultura da convergência, que possibilita diferentes formas de interação. Tais possibilidades são exploradas nos conceitos de cultura da participação; *fandoms* e culturas de fãs e narrativa transmídia, respectivamente discutidos. Por fim, insere-se uma discussão sobre as práticas de letramento que podem permear as atividades que articulem os conceitos levantados com propostas em ambiente escolar.

2.1 Hipermodernidade

A conceituação a respeito do período em que a humanidade se encontra costuma recair sobre a ideia de pós-modernidade. No entanto, Rojo e Barbosa (2015, p. 116) citam Lipovetsky (2004), Charles (2009) e outros autores que adotam a conceituação de hipermodernidade em lugar de pós-modernidade, visto que o prefixo “pós” poderia sinalizar que a modernidade teria sido superada, o que não é o caso. Os ideais modernos - “racionalidade técnica, economia de mercado, democratização do espaço público e extensão da lógica individualista” (GONÇALVES, 2011, p. 166) - permanecem em altíssima intensidade.

A hipermodernidade descreve então o momento de radicalização da modernidade e da mentalidade capitalista de consumo. Além disso, outras características desse período são: o hiperindividualismo; que prega uma autonomia do indivíduo frente à sociedade; a hipercomplexidade, lógica que permite a

coexistência de contradições sociais devido à complexidade das relações atuais e, sobretudo, o hiperconsumo, fase em que o consumo absorve os indivíduos em uma busca de prazer instantâneo. Tais aspectos refletem, por exemplo, na diminuição da influência de grandes projetos coletivos, na perda de legitimidade de grandes ideologias e na fragmentação cultural.

A hipermodernidade traz, portanto, mudanças sociais e impõe desafios na vida cotidiana que são também sentidos no ambiente escolar. Rojo e Barbosa (2015) buscam expor os desafios e as possibilidades de trabalho com os multiletramentos na escola no contexto hipermoderno e multifacetado. As autoras afirmam que, para se desenvolver o ideal crítico necessário para se lidar com os males da contemporaneidade, a escola deve “propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Nesse sentido, um questionamento que se apresenta é: como a escola pode desenvolver um senso de coletividade em seus alunos quando o meio social tem seu caráter hiperindividualista cada vez mais acentuado? A hipercomplexidade, em sua lógica paradoxal, pode fazer com que um indivíduo prefira estar isolado mas, ao mesmo tempo, participe de fóruns de fãs e se engaje na coletividade de uma cultura de fãs. Desse modo, a ideia de ambientar o ensino trazendo os conteúdos que fazem parte da realidade dos alunos pode contribuir no engajamento deles em trabalhos coletivos. Trata-se também de buscar explorar as virtuosidades possibilitadas pelos ambientes digitais, além, é claro, do necessário foco em suas vulnerabilidades - aumento de circulação de desinformação, discurso de ódio etc.

No entanto, na perspectiva de analisar os fluxos de conteúdos na contemporaneidade, surge o conceito de Cultura da Convergência, que se coloca como uma possibilidade de se interpor ao hiperindividualismo por meio das alternativas de interação que são possibilitadas nessa perspectiva.

2.2 Cultura da Convergência

A ideia de “Cultura da Convergência” se apresenta como um conceito central em Jenkins (2009) para compreender os fenômenos econômicos e culturais que modificam as relações sociais contemporâneas. O autor a define como sendo

uma situação em que múltiplos sistemas de mídia coexistem e em que o conteúdo passa por eles fluidamente. Convergência é entendida aqui como um processo contínuo ou uma série contínua de interstícios entre diferentes sistemas de mídia, não uma relação fixa (JENKINS, 2009, p.377).

Desse modo, o autor ratifica o fato que as mídias não estão morrendo, mas sim convergindo na forma de novas ferramentas e, mais do que isso, as mídias estão interagindo entre si cada vez mais. O conceito opõe-se ao paradigma da revolução digital, que pregava que os novos meios de comunicação tomariam o lugar dos antigos. No entanto, o que ocorre atualmente se enquadra na ideia apregoada por Jenkins: as velhas mídias não deixaram de existir, mas sim sofreram transformações e tiveram seu uso aliado a outras.

Um exemplo dessa convergência é percebido na televisão, meio que pode ser considerado mais antigo e que teve seu funcionamento original inserido na cultura de massas, contando com grande popularidade por volta da década de 1960. Embora a televisão tenha perdido parte de seu prestígio atualmente, ainda se faz bastante presente na sociedade ao disponibilizar outros recursos, como o acesso à internet nas *smart TVs* e novos modelos de negócio, como a TV por assinatura, mais próximo da cultura das mídias².

Jenkins (2009) defende que as mídias são propostas para atender necessidades humanas essenciais, logo, enquanto estiverem cumprindo esse objetivo, não vão desaparecer. O que acontece é que as ferramentas que são usadas para ter acesso ao conteúdo se transformam (do disquete, para o CD e deste para o pen drive, por exemplo) e os conteúdos podem migrar para diferentes meios (as radionovelas, por exemplo, populares nos rádios na década de 50 não são mais tão comuns, mas a produção de áudio-séries nas plataformas de *streaming* resgatam grande parte do que era feito nas radionovelas³). Porém, as mídias não excluem automaticamente as demais, são forçadas a conviver.

² Segundo Santaella (2003), trata-se de uma cultura intermediária entre a cultura de massas e a cultura virtual/cibercultura. A cultura de mídias é híbrida e se insere no contexto de convergência das mídias. Ela prevê uma audiência mais segmentada e seletiva, buscas fragmentadas e individualizadas de informações.

³ MACHADO, Felipe. A volta das radionovelas. **Isto é**, 30 jul. 2021. Cultura. Disponível em: <https://istoe.com.br/a-volta-das-radionovelas/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

A convergência, de uma maneira mais ampla, se refere aos efeitos causados pela maneira como as mídias têm circulado na nossa cultura, sejam eles sociais, tecnológicos, comerciais ou culturais. Ainda segundo Jenkins (2009), o termo “convergência” pressupõe:

o fluxo de conteúdos através de várias plataformas de mídia, a cooperação entre as múltiplas indústrias midiáticas, a busca de novas estruturas de financiamento das mídias que recaiam sobre os interstícios entre antigas e novas mídias, e o comportamento migratório da audiência, que vai a quase qualquer lugar em busca das experiências de entretenimento que deseja (JENKINS, 2009, p. 377).

Uma das novas conexões propiciadas pela Cultura da Convergência é a cultura participativa. Ela pode ser entendida como uma conjuntura em que fãs e consumidores de produções midiáticas têm possibilidade de interferir (e são incentivados a fazê-lo) no processo de produção e circulação dessas obras nos meios de comunicação, o que configura uma migração de um papel de espectador passivo para o papel de participante ativo. Nessa lógica, se inserem também os *fandoms* e culturas de fãs, que se diferenciam dos demais consumidores pelo seu particular engajamento e performance, apropriando-se dos conteúdos que gostam para construção de novos sentidos que ampliam o universo ficcional. Um exemplo dessa expansão é a escrita de *fanfictions*⁴, mas existem várias outras formas de participação, conforme será discutido a seguir.

2.3 Cultura da participação

Jenkins sintetiza a cultura da participação/participativa como “cultura em que fãs e outros consumidores são convidados a participar ativamente da criação e da circulação de novos conteúdos” (2009, p. 378). De forma mais ampla, a cultura participativa diz respeito a qualquer produção cultural que se abra à participação massiva de consumidores.

Entende-se que a cultura participativa emerge na realidade contemporânea e multimidiática atual, na qual novas conexões são estabelecidas a partir da cultura da convergência, em que novos papéis são atribuídos nas relações entre consumidor e produtor: os consumidores deixam de ter um papel mais passivo frente aos

⁴ Gênero textual que consiste em uma narrativa ficcional escrita e divulgada por fãs.

conteúdos que eles consomem e passam a exercer influência direta sobre aquele produto, seja opinando, avaliando no site ou aplicativo da marca, comentando sobre o produto nas redes sociais, gerando outros produtos a partir dele (como memes, *fanfics* e *fanarts*) etc.

Dependendo da força que a opinião dos fãs e consumidores demonstram, é possível que eles determinem até mesmo a continuidade de um produto, e de que forma isso se dará. Um exemplo recente ocorreu com o filme *Sonic - O filme* (2020). Quando a *Paramount*, produtora do longa-metragem, divulgou o trailer do filme, houve uma repercussão negativa do público, que não aprovou o design do personagem que já era um velho conhecido dos fãs de games. A circulação dessa opinião levou o estúdio a adiar o lançamento e refazer todo o visual do personagem.

5

Essa situação ilustra como a cultura da participação pode ter impactos diretos e visíveis nos produtos culturais, embora seus efeitos se manifestem de outras maneiras também. Jenkins aprofunda a conceituação de cultura participativa da seguinte forma:

A expressão cultura participativa contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo. Nem todos os participantes são criados iguais. Corporações – e mesmo indivíduos dentro das corporações da mídia – ainda exercem maior poder do que qualquer consumidor individual, ou mesmo um conjunto de consumidores. E alguns consumidores têm mais habilidades para participar dessa cultura emergente do que outros (JENKINS, 2009, p. 30).

Desse modo, vê-se como a cultura da participação é compreendida como algo recente, possibilitado pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. Entretanto, cabe fazer uma ressalva ao lembrar que a ideia de participação não é tão nova assim, visto que a audiência reivindicou, por diversas vezes ao longo da história, seu direito a interferir nas obras que consumia.

Nesse sentido, Certeau (1998) realiza uma investigação antropológica com finalidade de situar as práticas dos consumidores como uma espécie de produção

⁵ ABBADE, João. Internet está tentando “consertar” o trailer de Sonic: O Filme. **Jovem Nerd**, 01 mai. 2019. Disponível em: <https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/sonic-o-filme-versoes-consertam-visual/>. Acesso em: 05 nov. 2021.

silenciosa. O autor discorda da ideia de passividade dos consumidores ao defender que as diferentes formas de empregar os produtos consumidos cotidianamente caracterizariam reapropriações sócio-culturais relevantes e indispensáveis para a análise cultural, visto que: “a presença e a circulação de uma representação [...] não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários⁶” (CERTEAU, 1998, p. 40).

No âmbito da leitura literária, há exemplos que corroboram a tese de que a participação já ocorria de formas mais sutis. No século XIX, época de alta popularidade para os romances de folhetins, em que os autores publicavam uma história periodicamente, os leitores manifestavam suas visões e anseios a respeito da obra enviando cartas aos autores. Logo, havia uma tentativa por parte dos consumidores de modificar a estrutura de autoria através da participação.

Atualmente, essa relação é notadamente sentida nas publicações de *fanfics* digitais. As plataformas que hospedam essas produções incentivam a participação dos leitores, e os autores também consideram o retorno dos fãs para dar prosseguimento às narrativas. Desse modo, há “o surgimento de um novo perfil de autor-leitor, que encontra agora um espaço literário digital-transcontinental e uma nova perspectiva para o romance-folhetim” (SILVA; GILL, 2016, p. 1397).

Assim sendo, pode-se entender que a colaboração do público na tentativa de estreitar a relação autor-receptor não é um fenômeno exclusivo da contemporaneidade. O que ocorre na cultura participativa é o destaque do caráter interativo da internet como facilitador dessa interação, em que o usuário pode expressar suas emoções e ter chances maiores de ser ouvido⁷.

Embora os consumidores não devam ser vistos como sujeitos passivos, as mídias mais antigas como a televisão não possibilitavam ou incentivavam uma interação do público, já que o fluxo de comunicação era unidirecional (também chamado de *broadcasting*). Com o passar do tempo, as mídias foram se modificando de acordo com as mudanças do mundo no entorno e, assim, convergindo na direção

⁶ É interessante notar como as narrativas transmídias, ao levarem em conta produções de diferentes gêneros e suportes dos fãs, vão ao encontro dessa ideia. A obra transcende o autor, pois os consumidores têm inúmeras possibilidades de se apropriar dela.

⁷ Cabe fazer a ressalva de que a possibilidade para expressar sua voz não é garantia de ser ouvido. Embora a internet possibilite maior acesso à formas de expressão de opinião, nem todos serão ouvidos da mesma forma.

de promover a cultura participativa cada vez mais amplamente no contexto multimidiático.

Ainda que todos sejam convidados a participar na cultura participativa, Jenkins (2009) pontua que ela não é isenta de hierarquias. Os *fandoms* têm mais influência no processo produtivo do que consumidores isolados, e as corporações são quem têm ainda a palavra final no processo decisório.

Porém, mesmo que as empresas produtoras sejam o topo da pirâmide hierárquica, a recepção dos fãs - sobretudo dos *fandoms* - é algo com o que elas devem se preocupar. Diferentemente do caso do *Sonic*, em que os fãs foram escutados a respeito da reclamação que fizeram, há casos em que não dar atenção à opinião dos fãs e *fandoms* pode levar ao enfraquecimento da franquia. Exemplos recentes foram o final da série *Game of Thrones*, que desagradou muitos fãs⁸, o que pode desestimular a circulação de outros produtos da saga no futuro, e do último filme da franquia *Star Wars*⁹, que dividiu opiniões de fãs e críticos, mas que, em geral, teve uma recepção negativa do público. Embora se tratem de franquias populares e consolidadas no universo do entretenimento, as escolhas narrativas adotadas que contrariam as expectativas dos fãs podem fazer com que alguns deles abandonem o *fandom*.

E mesmo entre os fãs existem visões diferentes e por vezes contrastantes sobre uma mesma obra, que não envolvem apenas questões internas como enredo ou design gráfico, mas também questões externas e sociais. Um exemplo ocorre na saga *Harry Potter*, dentro de sua série *spin-off Animais Fantásticos e onde Habitam*. Depois que Johnny Depp, que atua na franquia, se envolveu em uma disputa judicial ao ser acusado de agredir a namorada Amber Heard, também atriz, circularam opiniões conflitantes dos fãs sobre a permanência do ator na saga. Alguns fãs fizeram campanhas para que o ator não fizesse mais parte do elenco e organizaram

⁸ AMENDOLA, Beatriz. Por que ainda estamos traumatizados com o fim de 'Game of Thrones'? **UOL**, São Paulo, 23 mai. 2020. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2020/05/23/por-que-ainda-estamos-traumatizados-com-o-fim-de-game-of-thrones.htm>. Acesso em: 05 nov. 2021.

⁹ BOYEGA admite decepção com 'Ascensão Skywalker': 'Todos seguiram em frente'. **UOL**, São Paulo, 21 abr. 2020. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2020/04/21/boyega-admite-decepcao-com-ascensao-skywalker-todos-seguiram-em-frente.htm>. Acesso em: 05 nov. 2021.

boicotes quando foi anunciado a permanência dele na franquia. Na direção contrária, recentemente, após novos desdobramentos do caso, o ator foi desligado da saga e de outros filmes que viria a gravar, e houve fãs defendendo que essa decisão fosse revertida, usando hashtags de “#justiceforjohnny”¹⁰.

E essa não é a única polêmica envolvendo a saga *Harry Potter*. A obra tem sido impactada pela reação negativa do público internauta frente às declarações de caráter transfóbico¹¹ que a autora dos livros, J. K. Rowling, tem feito em suas redes sociais. Esse movimento deixa claro como, para muitos fãs, o autor e a obra não são dissociáveis, uma vez que as questões éticas e morais da sociedade moderna também têm lugar no julgamento dos produtos de entretenimento.

Desse modo, percebe-se como a cultura participativa também reflete/refrata o pensamento social mais amplo, em que a sociedade da informação promove uma reflexão por parte do consumidor sobre aquele conteúdo vinculada às suas convicções, que não se restringe apenas à obra, mas também a seus autores e participantes.

Existe um dissenso entre os autores que tratam do tema a respeito do que é realmente uma participação significativa. Alguns acreditam que esse avanço de “consumidor” para “usuário” não é uma realidade, visto que a maioria do público consumidor não produz conteúdo ativo e tem um engajamento restrito, como o de “apenas clicar” ou de compartilhar em sua rede. Desse modo, uma questão que surge nesse debate é: é necessário que os consumidores produzam conteúdo ou a interação por meio de likes e comentários já faz parte da cultura da participação?

Para Jenkins (2014), mesmo esse público menos ativo tem um papel importante na cultura participativa, e é necessário não menosprezar essas formas de participação (avaliação, compartilhamento ou mesmo a apreciação do material) ao promover a lógica de expansão de criação de conteúdo. O autor afirma:

Embora estejamos entusiasmados com a redução das barreiras de entrada para a produção cultural, não devemos presumir que as atividades do público

¹⁰ TOMÉ, Bruno. Fãs se revoltam com decisão em processo de Johnny Depp. **Observatório do cinema**. 25 mar. 2021. Disponível em: <https://observatoriodocinema.uol.com.br/famosos/2021/03/fas-se-revoltam-com-decisao-em-processo-de-johnny-depp>. Acesso em: 22 nov. 2021.

¹¹ Mais sobre a reação do *fandom* disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/fandoms-de-harry-potter-se-unem-contra-comentarios-transfobicos-de-jk-rowling-entenda/>. Acesso em: 11 nov. 2021

envolvendo habilidades maiores de produção de mídia sejam necessariamente mais valiosas e significativas para outros membros do público ou para os produtores culturais do que os atos de debate ou interpretação coletiva, ou que as modalidades de mídia que promovem mais formas técnicas de participação e criação do público sejam de alguma forma mais envolventes do que o conteúdo que gera discussão e compartilhamento (JENKINS, 2014, p. 196-197).

Dessa maneira, o autor defende que as formas menos ativas de participação também têm seu valor, pois “mesmo aqueles que estão ‘apenas’ lendo, ouvindo ou assistindo fazem isso de formas diferentes em um mundo onde reconhecem seu potencial de contribuição para conversas mais amplas sobre aquele conteúdo” (JENKINS, 2014, p. 197), ou seja, os consumidores têm ciência da influência que podem exercer sobre a produção. Uma avaliação negativa, por exemplo, pode custar caro (literal e figurativamente) para uma empresa e seu produto, dependendo do caso. Assim sendo, conforme Jenkins (2014), tais atividades também constituem a ideia de participação significativa.

O autor aborda outros dilemas que envolvem a comunicação e seu potencial de criar uma participação significativa. Tais dilemas são característicos da Cultura da Convergência (Jenkins, 2009) e da cultura de mídias (Santaella, 2003), que pressupõem um momento de transição em que emergem diversas oposições conceituais. Um desses conflitos na conceituação do que se entende por participação significativa está na oposição entre uma visão de participação mais centrada nos vieses cultural e econômico, que foca na necessidade de mudança efetiva do papel do público na relação empresa-consumidor e uma visão de participação que acrescenta a perspectiva política, em que se abre espaço para o exercício de poder e tomada de decisão a toda a população, considerando também o exercício da cidadania.

Dentre essas dicotomias apontadas por Jenkins (2014), podemos também citar a distinção entre “audiência” e “público”. A audiência é entendida como uma agregação de indivíduos que não têm muito conhecimento de seu poder participativo, enquanto o público é compreendido como uma coletividade dotada de uma identidade compartilhada entre os sujeitos. Pode-se assumir que a adoção por parte dos produtores de conteúdo da noção de público atrelada aos consumidores pode favorecer a participação, pois tal significação depreende uma valorização

maior dos fãs e consumidores, através de uma visão mais subjetiva do processo de produção e consumo de mídias.

Nessa discussão, também cabe trazer à tona a distinção entre “fãs” e “*fandoms*”: Os fãs são “entendidos como indivíduos que têm uma relação fervorosa com uma franquia de mídia em particular” (JENKINS, 2014, p. 210), enquanto os *fandoms* são conjuntos organizados de fãs, “cujos membros se identificam conscientemente como parte de uma comunidade maior com a qual sentem algum grau de comprometimento e lealdade” (*idem*).

Assim, trabalhar com o conceito de público em oposição ao de audiência significa também ter em mente a atividade dos *fandoms* como decisivas no processo midiático atual.

Outra dicotomia presente na discussão sobre participação online diz respeito aos conceitos de “ouvir” e “escutar” por parte dos produtores. Embora sejam usadas como sinônimos algumas vezes, as palavras têm significados distintos: ouvir é a ação de receber sons, é um processo mecânico da audição; enquanto escutar envolve prestar atenção ao que é dito, entender e responder àquilo. No que tange a cultura participativa, Jenkins expõe a necessidade de as empresas deixarem a cultura de apenas ouvir o que o público diz e passarem para uma cultura que priorize escutar o que o público tem a dizer.

A escuta demanda uma resposta ativa, isto é, a realização de uma ação em resposta aos dados coletados, e isso é um fator que explica porque muitas empresas permanecem no “ouvir”: elas não têm um preparo para poder “escutar” e assim oferecer uma resposta ao que lhes é demandado pelo público. No entanto, é válido considerar que a resposta ativa pode ser de diferentes tipos: as companhias podem tomar ações conscientemente que contrariem a expectativa dos fãs.

Por esses aspectos, neste trabalho, valemo-nos das dicotomias e debates trazidos por Jenkins (2014) para construção de um entendimento de participação ativa/significativa, aqui definida como qualquer contribuição do público para a obra, seja em sua recepção, produção ou circulação, desde que feita sob uma perspectiva crítica. Para que essa participação seja oportunizada, faz-se necessário que os produtores tenham uma mentalidade colaborativa que envolva os conceitos de

público, escuta ativa e *fandoms*, e que os consumidores façam uso de diferentes meios para exercer seu direito de opinar, criticar ou ressignificar determinada obra.

Um último ponto de destaque importante a ser considerado sobre a cultura participativa é o problema da participação desigual. Embora os avanços tecnológicos e a expansão do acesso à internet proporcionados nas últimas décadas sejam significativos e valorizados pelos estudiosos de mídias, é indispensável lembrar que o acesso ainda não é igualitário e isso impacta diretamente na participação. A questão socioeconômica é um fator de influência na participação e produção de conteúdo.

Um estudo de 2006 realizado pelo Pew Center for the Internet & American Life (Lenhart et al., 2007) constatou que as pessoas com renda familiar de 75 mil dólares ou mais por ano tinham três vezes mais probabilidade de produzir e compartilhar conteúdo de internet do que aquelas cujo rendimento familiar anual era menor do que 30 mil dólares. (JENKINS, 2014, p. 235)

No entanto, na realidade brasileira atual, nota-se que há uma participação ativa de diversos setores na produção de conteúdo digital, proporcionado pela expansão de redes de internet no país e pela criação de meios que demandam menos recursos. Um estudo do Comitê Gestor da Internet no Brasil¹² revelou que, em 2020, 83% dos domicílios brasileiros tinham acesso à internet, o que representou um aumento de 12% em relação ao ano anterior. Nota-se o rápido crescimento do acesso, em grande parte impulsionado pela pandemia de Covid-19 que ampliou a utilização de meios digitais, mesmo que as desigualdades ainda permaneçam.

Nesse sentido, o relatório *State of the Podcast Universe*¹³, da empresa norte-americana *Voxnest*, demonstra que o Brasil foi o país onde a produção de *podcasts* mais cresceu desde o início de 2020. A facilidade de gravação e postagem do podcast em relação a outros gêneros digitais, visto que não são necessários muitos equipamentos para sua criação, podem ter contribuído para esse aumento.

Ainda assim, não podemos deixar o problema da participação desigual de fora dos estudos de mídia e do conceito de cultura participativa. Embora tenham

¹² CRESCE o uso de Internet durante a pandemia e número de usuários no Brasil chega a 152 milhões, é o que aponta pesquisa do Cetic.br. CGI, Releases. 18 ago. 2021. Disponível em: <https://www.cgi.br/noticia/releases/cresce-o-uso-de-internet-durante-a-pandemia-e-numero-de-usuario-s-no-brasil-chega-a-152-milhoes-e-o-que-aponta-pesquisa-do-cetic-br/>. Acesso em: 05 nov. 2021.

¹³ INTRODUCING the 2020 mid-year preview. Voxnest. 30 jun. 2020. Disponível em: <https://blog.voxnest.com/2020-mid-year-podcast-industry-report/>. Acesso em: 05 nov. 2021.

havido alguns avanços, para alcançarmos uma participação igualitária é necessário demandar e lutar pela expansão do acesso a meios digitais e culturais, conforme afirma Jenkins (2014, p. 241):

Na medida em que a participação dentro dos públicos ligados em rede se torna uma fonte de poder discursivo e persuasivo, e na medida em que as capacidades de participar significativamente on-line estão vinculadas às oportunidades econômicas e educacionais, a luta pelo direito à participação está vinculada às questões fundamentais de igualdade e justiça social.

Dessa maneira, entende-se que a cultura participativa enfrenta obstáculos para seu pleno estabelecimento na sociedade, dentre elas, a dificuldade do acesso aos meios de comunicação. Porém, ela pode ser concebida como uma potencial modificadora dos processos culturais vigentes, e que tende a se expandir. Uma das manifestações mais notáveis da cultura da participação se encontra na organização dos *fandoms*, que serão detalhados no tópico seguinte.

2.4 *Fandom* e cultura de fãs

De acordo com Jenkins (2019a, on-line, tradução livre)¹⁴, “*fandom* se refere às estruturas sociais e práticas culturais criadas pelos consumidores mais intensamente engajados das mídias de massa”. Desse modo, o *fandom* se diferencia dos consumidores “comuns” devido a uma cultura que participa ativamente por trocas de informações e opiniões, apropriando-se desses conteúdos para criação de novos sentidos. Um exemplo disso são as escritas de *fanfics*, em que fãs podem criar novos caminhos para a história de uma obra, acrescentar personagens, mudar casais ou mesmo usar o universo como base para criar novas histórias.

O *fandom*, muitas vezes entendido como uma subcultura, pode também ser visto como uma comunidade. Conforme Coppa (2014, p. 78, tradução livre)¹⁵:

o *fandom* fornece um modo de organização social que tem o potencial de passar de uma subcultura (isso é, um grupo social baseado em interesses

¹⁴ *fandom refers to the social structures and cultural practices created by the most passionately engaged consumers of mass media properties.*

¹⁵ *fandom provides a mode of social organization that has the potential to move from being a subculture (that is, a social group based on common interests) to a community (that is, based on shared geography, kinship, or history).*

comuns) para uma comunidade (isso é, baseado em geografia, parentesco ou história compartilhados).

Segundo Matt Hills, estudioso da cultura de fãs, *fandoms* são audiências contraditórias. Ele afirma em uma entrevista¹⁶ que

Fãs podem ser anticomerciais, de algumas maneiras, mas também colecionam merchandising. Podem amar uma franquia, mas nunca incondicionalmente, pois é uma **relação de amor e crítica**. Eles adoram a mídia, mas também podem ficar muito frustrados sobre a forma como uma história é contada. (JULIO, 2017, on-line, grifo nosso)

Essa relação ambígua dos *fandoms* fica clara quando se leva em consideração casos em que os próprios fãs organizaram boicotes à saga que acompanham por não concordarem com uma decisão da produção, como foi o caso de *Animais Fantásticos e Onde Habitam*, e, por outro lado, podem organizar mutirões de votação quando o ídolo está concorrendo a algum prêmio, ajudando a promover à marca ou o artista. Hills e Greco (2015, p. 156) comentam ainda que “Henry Jenkins disse que o *fandom* é significativamente sobre fascínio e frustração, que ambas as coisas misturam-se de forma estranha”.

Uma vez que o *fandom* contempla uma série de atividades específicas, há quem associe o termo “fã” a membros de *fandoms* em distinção a “seguidores”, que seriam os consumidores comuns ou os fãs que não fazem parte de uma comunidade. O termo “fã” isoladamente pode dizer respeito a várias categorias.

Para tratar da dicotomia fãs vs. seguidores, Hills cita os estudos de Tulloch e Jenkins (1995), que

Argumentam que a diferença entre um fã e um seguidor é que um fã pode reivindicar uma identidade cultural por meio do seu *fandom*, de modo que vestem camisetas, desempenham o papel de outros – verdadeiros ou imaginários – e também estão envolvidos na produção textual. Desse modo, isso faz de você um fã, enquanto um seguidor pode assistir a certo programa de TV, mas se eles perdem um episódio não se importam”. (HILLS; GRECO, 2015, p. 152)

Essa percepção do fã como pessoa que reivindica uma identidade cultural pode ser percebida em situações que os membros de um *fandom* rotulam algum seguidor como “*poser*”. Isso ocorre particularmente entre *fandoms* de artistas e grupos musicais. Se uma pessoa usa uma camisa de uma banda da qual não faz

¹⁶

Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2017/12/08/dissecando-a-cultura-dos-fandoms.html>. Acesso em: 05 nov. 2021.

parte do *fandom*, por exemplo, os fãs podem dizer que ela é um “*poser*”, ou seja, que finge ser fã, mas que aquela identidade não pertence a ela.

Quando questionado sobre o comportamento de fãs online e offline, Hills argumenta que em fóruns de fãs “existem claramente membros que começam a construir o capital cultural de fã e uma persona ao longo do tempo, e começam a agir de certos modos” (HILLS; GRECO, 2015, p. 154). Assim é possível perceber como os membros de *fandoms* têm um comportamento condicionado para visibilizar sua identidade. Isso pode ser notado nos fóruns e comunidades de fãs, como é o caso do *Amino*, em que os usuários atribuem grande importância à criação de um perfil pessoal na rede e dedicam grandes esforços para torná-lo atrativo.

O *Amino* é um aplicativo que permite aos usuários criar ou fazer parte de comunidades de fãs. O *app* congrega diversos grupos e comunidades e oferece várias opções de interação entre os membros. Dentro do tópico de Harry Potter, a maior comunidade de fãs no Brasil (“*HP Amino*”) tem cerca de 330 mil membros. A comunidade conta com salas de chat para os membros, que permite texto e áudio, além da possibilidade de fazer uma transmissão de algum vídeo para assistir de maneira síncrona com os demais participantes do chat. Os participantes também podem publicar suas *fanfics*, textos ou artes sobre o universo Harry Potter ou interagir com conteúdos de outros membros.

Observando os perfis dos participantes da comunidade, nota-se que muitos inserem uma biografia usando imagens e *gifs*, fontes e formatações estilizadas, citações, trechos de músicas, além de inserir seus gostos culturais internos e externos ao universo da saga HP. Isso ilustra como os fãs encontram formas de performar a identidade e interagir em comunidade.

Apesar da ascensão das culturas de fã, existe ainda um estigma frente a alguns *fandoms* por parte da população em geral. Hills e Greco (2015, p. 149) afirmam que “certos objetos de fã continuam sendo patologizados, e certas culturas de fãs são patologizadas, muito frequentemente os *fandoms* relacionados com fãs jovens e ligados a jovens mulheres fãs”. Hodiernamente, o *fandom* de *k-pop* (gênero musical coreano) pode ser considerado um exemplo de *fandom* patologizado que tem se expandido, pois é composto majoritariamente por garotas em idade escolar e

sofre, por vezes, ataques do público não-fã¹⁷ que tenta desmoralizar o *fandom*¹⁸. Um caso que ilustra essa problemática ocorreu em 2019, quando o crítico musical Regis Tadeu disse em uma entrevista que os fãs de *k-pop* teriam problemas mentais e não teriam recebido educação¹⁹.

Outro exemplo de *fandom* que carrega certo estigma é o de fãs de animes (animação de origem japonesa), os chamados *otakus*. O termo é usado no Japão para designar qualquer tipo de fã, viciado ou aficionado por alguma coisa, mas nos demais países a palavra remete exclusivamente a fãs de animes, mangás e cultura japonesa. Vale destacar que no Japão o termo tem conotação pejorativa, tendo seu uso restrito para designar pessoas fanáticas que têm comportamentos considerados estranhos pelos demais. Isso ressalta como os *fandoms* podem adotar comportamentos específicos que nem sempre são entendidos ou apreciados pelos não-fãs.

No entanto, o avanço dos estudos de *fandom* contribuem para legitimar as práticas dos fãs perante à sociedade. Jenkins comenta que a mudança na postura dos estudiosos de cultura de fãs contribuiu para combater a estigmatização da área.

Frequentemente, os fãs eram descritos como inarticulados, incapazes de explicar suas motivações e ações. Esta alegação de inarticulação era tipicamente associada à recusa da academia em se envolver com a comunidade (e, portanto, uma rejeição do valor dos métodos etnográficos). [...] Parte do que permitiu essa patologização do *fandom* foi que os pesquisadores não estavam envolvidos em suas próprias análises e não eram responsáveis perante uma comunidade de fãs. Muitos pesquisadores tratavam os fãs menos como colaboradores do que como insetos sob um microscópio. (JENKINS, 2011, on-line, tradução livre²⁰).

¹⁷ Hills e Greco (2015, p. 152) afirmam que faltam estudos para caracterizar e definir melhor os não-fãs ou anti-fãs. Aqui, adotamos o primeiro termo para se referir a pessoas que não fazem parte de uma comunidade de fãs e o segundo para se referir a *haters*, pessoas ou grupos que se posicionam contra um determinado *fandom*.

¹⁸ Mais sobre em: <https://tefront.blogosfera.uol.com.br/2019/12/12/o-k-da-questao-por-que-o-k-pop-incomoda-tanta-gente>. Acesso em: 18 nov. 2021.

¹⁹ Disponível em: <https://portalpopline.com.br/k-pop-e-para-debil-mental-dispara-critico-musical-regis-tadeu/> e <https://jovempan.com.br/programas/panico/k-pop-regis-tadeu.html>. Acesso em: 11 nov. 2021.

²⁰ *Often, fans were depicted as inarticulate, incapable of explaining their motives or actions. This claim of inarticulateness was typically coupled by the scholar's refusal to engage with the community (and thus a rejection of the value of ethnographic methods). [...] Part of what allowed this pathologization of fandom was that the researchers were not implicated in their own analysis and were not accountable to a fan community. Many researchers treated fans less as collaborators than as bugs under a microscope.*

Ademais, a força que os membros dos *fandoms* conferem ao se unir para determinados objetivos faz com que eles se fortaleçam em detrimento às críticas de parte dos anti-fãs (ou *haters*). Especialmente no que tange aos *fandoms* de k-pop e de conteúdos de procedência asiática, há análises que ressaltam a força crescente do *fandom* nos últimos anos, como demonstra Oliveira (2020).

Como visto, os estudos de *fandom* tiveram mudanças notáveis ao longo do tempo. Coppa (2014) descreve, retomando Gray et al (2007), a primeira onda de estudos de fãs, vista como a fase “*fandom é lindo*”, que compreende os estudos de Jenkins. Essa fase é “apaixonada” pela cultura do *fandom* e a vê como o futuro. Segundo a autora, a ideia de que “*fandom é o futuro*” se dá justamente porque o advento da internet e das mídias online facilitou os comportamentos participativos e colaborativos de fãs.

Uma distinção relevante a ser comentada é a de *fandoms* cíclicos e *fandoms* de culto. Os primeiros são constituídos por pessoas que são fãs de um produto e que podem mudar e parar de ser fãs após algum tempo. Isso é bem comum com *fandoms* de grupos musicais ou de programas mais voltados ao público infanto-juvenil, em que um fã pode deixar de participar do *fandom* ao chegar à fase adulta.

Os *fandoms* de culto, por sua vez, estão vinculados a um objeto da comunidade de fãs ao longo do tempo e no curso de vida. (HILLS; GRECO, 2015, p. 156). Geralmente são *fandoms* de sagas longas, como é o caso de *Star Wars* ou *Doctor Who*, em que a obra tem um valor tão significativo na vida daquele fã que ele permanece no *fandom* mesmo após muito tempo. No caso de *Harry Potter*, parece predominar a existência de *fandoms* desse tipo, visto que, embora haja fãs que se engajem com a obra apenas na época da infância e adolescência, o fato da obra se manter viva por mais de 20 anos aponta para um público fiel, que permanece no *fandom* e atrai novos seguidores para ele.

Por fim, é válido destacar como as corporações ainda detém domínio sobre o *fandom* e podem atuar no sentido contrário ao de promover participação significativa, como ocorreu quando a *Warner Bros*, detentora dos direitos da franquia *Harry Potter*, tentou derrubar todos os sites de *fanfics* da obra. Essa problemática

teve força a partir de 2001, quando foi lançado o primeiro filme da franquia, e a questão dos direitos autorais começou a sobressair. Jenkins (2009, p. 236) comenta que tal disputa faz parte das “guerras de Potter”, que, dentre outros conflitos, abrangem a questão de propriedade intelectual. O autor apresenta casos de jovens que fizeram uso da saga como referência para criação de conteúdos que privilegiam práticas de letramento, como a criação do site *The Daily Prophet*²¹, ou que desenvolveram habilidades de escrita através do desenvolvimento de *fanfics* baseadas em HP.

Nesse sentido, Green e Guinery (2004) discutem os fatores que popularizaram a saga Harry Potter ao longo de sua trajetória, em que se destaca o crescimento da internet e o aumento do acesso à internet por parte da classe média. O fenômeno HP é entendido como um prenúncio da hiperfama que pode ser gerada por meio dos esforços combinados da mídia de massa e das comunidades de fãs online. Sobre esse aspecto, atribuem parte significativa da popularidade da obra à escrita de *fanfics*, que, no início do século, tinham um caráter de resposta ativa aos materiais “oficiais” da obra, visto que os livros ainda estavam sendo lançados e o fãs tentavam prever o que aconteceria na história. Vale ressaltar que foi a publicação dos livros da saga Harry Potter que popularizaram a escrita de *fanfics* no Brasil.

Sobre o assunto do posicionamento das corporações em relação às obras, Coppa (2014, p. 80, tradução livre²², grifo nosso) enfatiza:

Então, agora, mais do que nunca, é importante lembrar que o *fandom* é feito de pessoas, e que o *fandom* é lindo, porque o *fandom* corre o risco de ser propriedade: nosso trabalho, nossas comunicações, nossos relacionamentos uns com os outros. O *fandom* é mais do que seu potencial econômico / de receita. Se a participação dos fãs for reduzida a 'curtir' e 'bloquear', se a tecnologia continuar chamando nossa atenção para Tumblrs e Twitters oficiais e canais do YouTube (que serão pagos por todos os olhos que eles

²¹ Site criado por Heather Lawver aos 14 anos de idade. A proposta era simular o jornal homônimo que existe na saga *Harry Potter*, cobrindo notícias do mundo bruxo. O projeto atingiu cerca de 400 crianças e jovens fãs da saga que se tornaram colaboradores do portal e assumiram a postura de jornalistas.

²² *So now, more than ever, it is important to remember that fandom is made of people, and that fandom is beautiful, because fandom's in danger of being owned: our work, our communications, our relationships to and with each other. Fandom is more than its economic/revenue potential. If fannish participation is reduced to 'likes' and 'reblogs', if technology keeps drawing our attention to official Tumblrs and Twitters and YouTube channels (who will get paid for all the eyeballs they bring, and if even fan-made content becomes a source of industry revenues), if all of fandom starts to look like Comic Con, i.e. an industry convention disguised as a fan convention, we run the risk of reducing all fans to followers.*

trouxerem e se até mesmo conteúdo feito por fãs se tornar uma fonte das receitas da indústria), se todo o *fandom* começar a se parecer com a Comic Con, ou seja, uma convenção da indústria disfarçada de convenção de fãs, **corremos o risco de reduzir todos os fãs a seguidores.**

Desse modo, torna-se observável a relevância dos fãs e *fandoms* na constituição de uma cultura participativa proporcionada pela Cultura da Convergência. Dentro das produções culturais que são objetos de afeição por parte dos *fandoms*, é bastante comum a presença de narrativas transmídia, as quais serão aprofundadas no próximo tópico de percurso teórico.

2.5 Narrativa transmídia

O conceito de transmídia vem se consolidando ao longo das últimas décadas. Ele tem sua primeira aparição na década de 90, com a publicação de Kinder (1991), em que se introduziu o conceito na área de estudos da comunicação. Porém, foi em 2001 que o conceito se popularizou a partir dos estudos de Henry Jenkins, que abordou a ideia de narrativa transmídia vinculada à Cultura da Convergência, ou seja, ao processo de intersecção entre diferentes sistemas de mídia atrelado às mudanças de comportamento dos consumidores e das estratégias de cooperação dos conglomerados de mídia possibilitados pelos avanços tecnológicos recentes.

Em 2010, a indústria cinematográfica instituiu o cargo de produtor transmídia em Hollywood, o que acaba consolidando o termo e gerando “um legado para toda uma geração de produtores multiplataformas” (ARNAULT, 2015, p. 24).

Segundo Jenkins (2009, p. 384), as narrativas transmídia podem ser entendidas como “histórias que se desenrolam em múltiplas plataformas de mídia, cada uma delas contribuindo de forma distinta para nossa compreensão do universo”. Ou seja, trata-se de narrativas desenvolvidas por meio de diferentes plataformas, de modo que cada texto e mídia utilizados agregam sentidos para a obra como um todo. Nesse sentido, o autor reitera:

Uma história transmídia representa a integração das experiências de entretenimento através de diversas plataformas de mídia. Franquias, como *The Walking Dead*, *Game of Thrones*, o universo cinematográfico da Marvel, *Harry Potter* ou *Riverdale* movem-se com fluidez através das plataformas de mídia (televisão, filmes, quadrinhos, jogos, internet, e até mesmo realidade

alternativa ou virtual) conquistando novas audiências e permitindo os fãs mais dedicados a ir mais fundo (JENKINS, 2019b, on-line, tradução livre)²³.

Dessa maneira, a narrativa transmídia tem seu expoente nas franquias da cultura pop, e representa uma oportunidade de construção de um universo e de engajamento do público. O cruzamento criativo entre mídias permite aproveitar o que cada mídia tem de melhor a fim de oferecer uma experiência completa ao consumidor. Por exemplo, usar games para expandir ideias que não caberiam em filmes de duas horas pode, além de aprofundar a história, conferir ao usuário a chance de se colocar no papel de determinado personagem e tomar suas próprias decisões dentro de um universo.

De acordo com Díaz e Miranda (2012, p. 49, tradução livre²⁴), o conceito de transmídia

surge como evolução de outras denominações. Desde o nascimento dos meios digitais e internet, vimos assistindo a distintos nomes para um mesmo processo. Assim se começou a falar de meios interativos, meios digitais, multimídia, novos meios, 360 graus, crossmídia e, finalmente, transmídia.

Assim, embora os termos citados estejam todos imbricados no mesmo campo semântico, o que Scolari (2013, p. 25) denomina de “galáxia semântica”, existem nuances de sentido que os diferenciam. No caso de transmídia, há um conceito bem próximo, que é chamado de crossmídia. No entanto, crossmídia utiliza diferentes canais para propagar a mesma obra, enquanto que transmídia conta a história através de múltiplas plataformas, e cada uma acrescenta elementos novos para a narrativa. Assim, para uma obra ser considerada uma produção transmídia não basta ter conteúdos em diferentes mídias, e sim que esses conteúdos agreguem unidades para compor um universo narrativo complexo e multidimensional.

²³ *A transmedia story represents the integration of entertainment experiences across a range of media platforms. Franchises, such as The Walking Dead, Game of Thrones, The Marvel Cinematic Universe, Harry Potter or Riverdale move fluidly across media platforms (television, film, comics, games, the web, even alternate or virtual reality) picking up new audiences as they go and allowing the most dedicated fans to drill deeper.*

²⁴ *El concepto surge como evolución de otras denominaciones. Desde el nacimiento de los medios digitales e Internet, venimos asistiendo a distintos nombres para un mismo proceso. Así se empezó a hablar de medios interactivos, medios digitales, multimedia, nuevos medios, 360 grados, crossmedia y, finalmente, transmedia.*

De acordo com Scolari (2016, p. 04), a narrativa transmídia pode ser sintetizada como o resultado da junção entre a indústria de meios e a cultura participativa dos usuários. Paralelamente, o autor propõe uma síntese alternativa, inspirada nos termos de Certeau (1998) sob a ótica da antropologia social, na qual a narrativa transmídia poderia ser resumida como a associação entre a estratégia da indústria e as táticas dos usuários.

A narrativa transmídia costuma conter um eixo “central” ou “original”, geralmente o produto de mais alcance e totalidade da franquia ou aquele que iniciou a série (em *Harry Potter*, pode-se considerar assim os livros e filmes da saga); e “extensões” transmídia, que são os demais conteúdos que compõem aquele universo (o *Pottermore* e a série *Animais Fantásticos e Onde Habitam*, por exemplo). Para essas extensões, Jonathan Gray (2010) usa o termo “paratexto”, valendo-se da expressão de Gérard Genette, para quem o paratexto é “um prolongamento da obra original que depende das formas de mediação” (CASTILHO, 2018, p. 89). Desse modo, analogamente aos elementos paratextuais que compõem um texto - título, prefácio, notas de rodapé etc. - as extensões transmídia compõem um universo complexo, oferecendo mais elementos à narrativa.

Díaz e Miranda (2012, p. 52) ainda apontam que o conceito de transmídia surge em decorrência da fragmentação de audiência que busca novas experiências e conteúdos que satisfaçam suas novas necessidades de informação, educação, lazer e entretenimento. A intenção da transmídia é “enriquecer a narração a fim de conseguir um espectador-ator-leitor-jogador-fã que se integre no mundo narrativo próprio da obra” (DÍAZ; MIRANDA, 2012, p. 50, tradução livre²⁵). Dessa forma, a transmídia visa integrar experiências, produzir maior interesse do usuário e gerar uma audiência participativa.

Existe uma discussão a respeito dos critérios necessários para caracterizar uma obra como transmídia no que tange a concepção do projeto. Scolari (2013, p. 43) traz a posição de Jeff Gomez, CEO de uma produtora, que afirma que para que a narrativa transmídia funcione de modo pleno, a história precisa ser concebida desde o início em termos de narrativa transmídia. Esse posicionamento é também

²⁵ *enriquecer la narración, a fin de conseguir un espectador-actor-lector-jugador-fan que se integre en el mundo narrativo propio de la obra.*

defendido por Danny Bilson, vice-presidente de desenvolvimento de propriedade intelectual na *Electronic Arts*. No entanto, há casos de franquias bem-sucedidas no entretenimento multiplataforma que não foram criadas com essa intencionalidade, mas se desenvolveram desse modo a partir do sucesso da obra original, como é o caso de *Pokémon*, *Star Wars* e *Harry Potter*.

Jenkins (2009) analisa a obra *Matrix* para identificar como operam os elementos da narrativa transmídia. O autor afirma que se trata de uma narrativa tão ampla e densa que não pode ser contida em uma única mídia. A obra começou em 1999 com o lançamento do primeiro filme. O sucesso dele e o intuito dos produtores de criar um universo e uma história robusta impulsionou as produções seguintes da franquia: quadrinhos na web, curtas de animação, game para computador, sequências do filme, jogo online MMO, além de outros lançamentos que estão por vir, como o próximo filme da franquia²⁶.

Para o funcionamento do universo de *Matrix*, era necessário que “cada fração fizesse parte de um todo, e com flexibilidade suficiente para que o universo fosse reproduzido em todos os diferentes estilos de representação” (JENKINS, 2009, p. 161). Jenkins defende que *Matrix* é um produto cult, isto é, se apropria de diferentes obras e referências para a concepção de um universo particular e rico. Desse modo, há múltiplas interpretações sobre o que é *Matrix*. Alguns fãs defendem, por exemplo, que é uma história sobre sociedades secretas que mantêm controle da sociedade ou uma história sobre salvação religiosa.

Recentemente, a discussão a respeito do sentido de *Matrix* foi reacendida a partir da declaração das irmãs Wachowski, diretoras do filme, sobre a obra ser uma metáfora para o processo de transição de gênero e aceitação de identidade. Alguns fãs levantaram essa teoria após as duas autoras terem se revelado mulheres transexuais em 2010 e 2016. No ano de 2020, a diretora Lily Wachowski confirmou essa hipótese em uma entrevista concedida à *Netflix*, afirmando estar feliz pelos fãs desenvolverem esse entendimento sobre a obra²⁷, e asseverou que o mundo

²⁶ MATRIX 4 - Tudo o que sabemos sobre o novo filme. Omelete, 25 ago. 2021. Filmes. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/matrix/matrix-4-o-que-ja-sabemos#13>. Acesso em: 05 nov. 2021.

²⁷ GARÓFALO, Nicolaos. Lilly Wachowski explica narrativa trans por trás de Matrix. Omelete, 04 ago. 2020. Filmes. Disponível em:

corporativo não estava pronto para receber essa camada de significância no início da franquia, visto que o assunto sobre grupos minoritários era mais estigmatizado.

Por se tratar de um modelo relativamente recente de narrativa, Jenkins (2009, p. 139) afirma que ainda não há critérios estéticos muito bem definidos para avaliar obras que se desenvolvem através de múltiplas mídias. Isso está atrelado a dificuldade de esse tipo de obra atingir positivamente consumidores casuais. Os segundo e terceiro filmes de *Matrix*, por exemplo, tiveram avaliações negativas da crítica por serem muito dependentes das outras produções para fazerem sentido. Dessa forma, o espectador que assiste apenas ao filme, sem a pretensão de se aprofundar no universo, pode julgar a obra confusa e demasiadamente complexa, desaprovando a experiência.

Segundo Neil Young, produtor na *Electronic Arts*, as diretoras de *Matrix* teriam limitado seu público ao exigir dele grande esforço de transitar entre as diferentes mídias: "quanto mais camadas você coloca em algo, menor o mercado. Você está exigindo que as pessoas intencionalmente invistam mais tempo na história que você está tentando contar, e esse é um dos desafios da narrativa transmídia". (JENKINS, 2009, p. 181).

Assim, observa-se um obstáculo para a transmídia ser atrativa para espectadores casuais, que são uma parte considerável do mercado consumidor de mídia. No caso de *Matrix*, em que os curtas de animação e os jogos apresentaram elementos novos e relevantes na história, como a introdução de personagens e a explicação de características do universo, torna-se difícil para um consumidor que se depare com a obra somente através dos filmes entender a história completamente. Isso pode fazer com que a obra seja avaliada negativamente em seus produtos individuais, mas, para Jenkins (2009), é um produto transmídia exemplar.

Para além da experiência de *Matrix*, Jenkins (2009, p.183) pontua que, provavelmente, as experiências transmídia mais bem sucedidas são os casos das franquias infantis *Pokémon* e *Yu-gi-oh!*. As duas são produções japonesas que contam com séries de jogos, animes, mangás, filmes, entre outras mídias, e fazem muito sucesso tanto no oriente como no ocidente. Jenkins (2009, p. 152) observa

<https://www.omelete.com.br/matrix/matrix-metafora-transexual-lilly-wachowski>. Acesso em: 05 nov. 2021.

que muitas crianças ocidentais na atualidade estão mais familiarizadas com *Pokémon* do que com os contos de fadas europeus clássicos. Dentro dessa perspectiva, alguns estudiosos apontam para uma tendência de expansão da cultura asiática nos próximos anos, como asseverou Kapur (2002), relacionando cinema e mercado. Não por acaso *Matrix* utilizou elementos da cultura oriental em sua obra, visando construir uma produção multicultural e impulsionar a entrada na franquia de consumidores ao redor do mundo.

Um dos fatores que colocam as duas obras asiáticas como exemplos bem elaborados de transmídia é que “essas franquias dependem da hipersociabilidade, ou seja, elas incentivam várias formas de participação e interações sociais entre consumidores” (JENKINS, 2009, p.193). No caso de *Pokémon*, por exemplo, é comum que nos jogos os fãs sejam incentivados a trocar personagens, tanto que há alguns personagens que só podem ser obtidos por meio da troca com outro jogador.

Além disso, essas franquias são voltadas para o público infantil, o qual se adequa muito bem às intencionalidades da cultura colaborativa e da narrativa transmídia, visto que crianças costumam apresentar caráter curioso e imaginativo e um apego a histórias. Jenkins (2009, p. 249) assevera esse ponto ao afirmar que “crianças estão ensinando crianças o que elas precisam saber para se tornarem participantes plenas da cultura da convergência”.

Nessa perspectiva, julga-se interessante averiguar possibilidades que façam uso dos princípios de narrativa transmídia para engajar públicos infanto-juvenis como geradores de práticas escolares, pois pode ser uma forma de incentivar atividades colaborativas e significativas para os estudantes.

Para aprofundar a discussão a esse respeito e considerando os objetivos da presente monografia, é conveniente apresentar conceitos de letramentos, os quais levam em consideração práticas escolares de leitura e escrita em diferentes suportes, inclusive nos contextos midiáticos e digitais, característicos da cultura participativa e das propostas transmidiáticas.

2.6 Letramentos: novos, multi e (trans)midiáticos

Com os avanços tecnológicos e mudanças do mundo contemporâneo, emergem os chamados novos letramentos, isto é, novas práticas de leitura e escrita

derivadas de um contexto social da popularização dos meios digitais e da expansão da cultura digital, que envolvem um novo *ethos*²⁸ e mentalidade web 2.0²⁹. Se diferenciam dos letramentos “tradicionais”, que correspondem às práticas de leitura e escrita mais voltadas para os livros e textos, enquanto os novos letramentos enquadram também as práticas do contexto digital.

Mais do que tecnologia, os novos letramentos supõem novos modos de produzir e interagir. Eles pressupõem também o entendimento sobre novas práticas humanas, possibilitadas pelo uso dos meios de comunicação. Nesse sentido, se faz necessário o estudo sobre a “relação entre a prática humana e a produção, distribuição, troca, refinamento, negociação e contestação de significados” (LOPES, 2018, p. 232).

Sob essa perspectiva, é também necessário que os novos letramentos, ao estarem vinculados ao ensino, atuem na direção de formar estudantes críticos, que saibam refletir a respeito das novas práticas e relações sociais. De acordo com Mattos (2014, p. 103):

Os novos letramentos abarcam uma noção de linguagem como prática social e a compreensão de que é necessário proporcionar o desenvolvimento do senso crítico dos cidadãos/alunos, permitindo questionar, analisar e contestar as relações de poder existentes, com vistas a provocar mudança social.

Além dos novos letramentos, os estudos de letramentos mais recentes também introduzem o conceito de multiletramentos, os quais podem se relacionar aos primeiros (e frequentemente aparecem juntos), mas os dois conceitos não se sobrepõem totalmente. Multiletramentos estão associados ao contexto múltiplo nas sociedades contemporâneas, que vivenciam tanto multiplicidades culturais quanto multiplicidades de linguagens e mídias. Trata-se de considerar o hibridismo constitutivo das produções contemporâneas, em que diferentes semioses, possibilitadas pelos novos meios, e mesclas culturais têm lugar.

²⁸ Novo *ethos* diz respeito a um conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região. No caso específico, se relaciona com uma mentalidade próxima da cultura participativa.

²⁹ Termo usado para se referir à segunda geração da internet, que se caracteriza pela interatividade, pela mudança no fluxo de comunicação (passa do modelo um-para-muitos ao modelo muitos-para-muitos) e pela conseqüente possibilidade de produção de conteúdos pelos próprios usuários da rede.

Desse modo, os multiletramentos fazem vista a projetos multiculturais e multissemióticos, que valorizem as práticas sociais dos indivíduos e suas bagagens culturais como elementos para pautar as relações de ensino-aprendizagem. Conforme afirma Rojo (2012, p. 08),

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência- de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos...

Assim, embora os multiletramentos não exijam o uso de novas tecnologias, é comum que estas sejam incluídas, uma vez que as culturas de referência dos estudantes tendem a, cada vez mais, envolver mídias digitais. Portanto, os novos e multiletramentos podem ser entendidos de forma conjunta. Rojo (2012, p. 23) define algumas características que articulariam esses dois conceitos:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

O Grupo de Nova Londres (doravante GNL), composto por pesquisadores da área de letramentos, já em 1996 advogava por uma pedagogia dos multiletramentos, pois era perceptível como os novos modos de representação que surgiam além da linguagem tradicional, associados aos impactos das mídias na sociedade, transformavam o ambiente de trabalho, a esfera pública e também a esfera privada. Ademais, o grupo refletia sobre o papel das instituições escolares frente a isso, procurando responder de que forma a escola pode abarcar a multiplicidade cultural e a subjetividade de cada indivíduo.

Desse modo, entende-se que os multiletramentos

também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente refeitos por seus usuários à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais (CAZDEN et al, 2021, p. 18-19)

A pedagogia dos multiletramentos “concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua” (CAZDEN et al, 2021, p. 18). Os autores

do GNL adotaram o termo *design* nos estudos de multiletramentos para se referir tanto ao produto quanto ao processo que as práticas multiletradas implicam. Os *designs* se traduzem em diferentes áreas e produções de sentido. Cazden et al (2021) aponta a existência de design linguístico, visual, sonoro, gestual, espacial e multimodal. Além disso, há a ideia de *redesign*, quando há transformação na produção de sentidos, quando os sujeitos se apropriam dos designs disponíveis para produzirem novos designs.

Em síntese, pode-se afirmar que a pedagogia dos multiletramentos tem como objetivo formar alunos que tenham suficiente saber técnico e senso crítico para fazer uso das ferramentas, textos e práticas letradas contemporâneas e, assim, serem também criadores de sentidos e conteúdos múltiplos.

Os autores definem alguns fatores essenciais para compor a pedagogia dos multiletramentos. São eles: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

A prática situada pressupõe que o ensino-aprendizado seja pautado por meio de práticas, ou seja, objetiva que as situações de aprendizagem ocorram para que o conhecimento seja situado “em ambientes socioculturais e fortemente contextualizado em domínios e práticas de conhecimentos específicos” (CAZDEN et al, 2021, p. 50). Esse princípio leva em consideração que as experiências de aprendizagem contextualizadas têm mais êxito em relação às tentativas de ensino desvinculadas da prática, por meio de regras e imposições, devido ao funcionamento da mente humana.

Pode-se entender, portanto, que a prática situada se traduz na “imersão na experiência e utilização dos discursos disponíveis” (CAZDEN et al, 2021, p. 55), considerando as experiências e estilos de vida dos alunos e os campos de atuação na vida humana. Nessa linha, Rojo (2012, p. 30) assim define o conceito de prática situada:

projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas de alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos).

Para o sucesso das práticas situadas, seria necessário a incidência de uma instrução aberta. Esse conceito se refere à forma de intervenção do professor nas

práticas, que deve guiar os alunos para uma “análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção” (ROJO, 2012, p. 30). Dessa forma, não se trata de uma instrução no sentido tradicional, de transmissão de conhecimento vertical, por meio de “exercícios e memorização mecânica” (CAZDEN et al, 2021, p. 54), mas sim de “esforços colaborativos entre professor e aluno” (*idem*), na direção de fornecer ao estudante meios para que ele possa desenvolver critérios avaliativos para analisar as práticas em que se insere.

Para isso, é fundamental, ainda, o enquadramento crítico. Este aspecto busca desenvolver nos alunos a capacidade de “interpretar os contextos social e cultural de *designs* de sentido específicos” (CAZDEN et al, 2021, p. 55). Desse modo, implica a visão crítica frente ao objeto de estudo e o distanciamento necessário para análise desse objeto. Trata-se de um trabalho indispensável para atingir um dos objetivos da pedagogia dos multiletramentos, no que tange à formação dos estudantes como analistas críticos.

Por fim, tem-se o conceito de prática transformada. Esta é entendida como a última instância do trabalho com a pedagogia dos multiletramentos. Trata-se de uma (re)produção da prática situada, sob uma perspectiva reflexiva, adicionando o “significado transformado para funcionar em outros contextos ou espaços culturais” (*ibidem*).

Dessa forma, a partir dos fatores elencados acima, a proposta didática apresentada na pedagogia dos multiletramentos visa a formação de várias dimensões dos estudantes: como usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e transformador. O quadro a seguir sintetiza esses objetivos:



Diagrama proposto pelo Grupo de Nova Londres.

Figura 1 - Síntese dos objetivos da pedagogia dos multiletramentos, retirado de: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/2271/por-novos-e-multiplos-letramentos>. Acesso em: 22 nov. 2021.

Além desses dois conceitos de letramento, nas últimas décadas, o campo de estudo dos letramentos contou com a eclosão de vários termos que tentam dar conta das especificidades das práticas letradas na contemporaneidade. Scolari (2016, p. 09)³⁰ cita alguns deles: “letramento em internet, letramento digital, letramento em novos meios, multiletramentos, letramento informacional, letramento em TIC, letramento de informática, transletramento”. Além destes, ainda podemos mencionar letramento multimidiático e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), as quais surgiram como espécie de atualização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)³¹.

O autor afirma que essa sobrecarga semântica ocorre devido às “grandes transformações pelas quais passaram a ecologia da mídia e as práticas culturais com o surgimento das novas mídias digitais online” (SCOLARI, 2016, p. 02³²). Nessa perspectiva, ele se detém sobre dois conceitos que se destacam nesse vasto campo: letramento midiático e letramento transmídia.

A noção de letramento midiático se refere, de forma geral, ao domínio de práticas de leitura e escrita em contexto midiático/digital. Algumas concepções, sobretudo na origem do termo na década de 1960, apontam para as influências negativas das mídias, ou seja, percebem os novos meios digitais como uma possível ameaça aos jovens, que seriam facilmente seduzidos pelos perigos das telas.

Entretanto, conforme os novos meios e mídias foram se integrando à realidade social, essa noção foi se tornando mais específica e embasada, apontando para necessidades reais do letramento midiático: “prevenção de riscos em relação

³⁰ Tradução livre: *Bajo el paraguas de los new literacies se cobijan numerosos conceptos, desde alfabetismo del siglo XXI hasta alfabetismo en Internet, pasando por alfabetismo digital, alfabetismo en nuevos medios, multialfabetismo, alfabetismo informacional, alfabetismo en TIC, alfabetismo informático o transalfabetismos.*

³¹ As TIC têm relação com a Web 1.0 e as mídias de broadcasting, ou seja, meios em que a informação traça um caminho de um produtor para muitos receptores, como é o caso do rádio, da TV e do jornal. As TDIC, por sua vez, já consideram os efeitos da Internet e dos equipamentos digitais na mentalidade Web 2.0 de produção massiva de conteúdos.

³² Tradução livre: *El origen de estas variaciones semánticas es evidente: las grandes transformaciones que han sufrido la ecología mediática y las prácticas culturales debido a la emergencia de nuevos medios digitales en red.*

ao uso da web, videogames, redes sociais e dispositivos móveis” (SCOLARI, 2018, p. 03) Nesse viés, entende-se que “o letramento midiático é necessário para a desautomatização da recepção e para a ativação de uma interpretação crítica” (SCOLARI, 2016, p. 06, tradução livre³³). Nota-se uma preocupação direcionada aos riscos de falta de privacidade nas redes e também ao consumo de conteúdos duvidosos, como é o caso das *fake news*.

De acordo com Buckingham e Domaille (2009, p. 23³⁴), “a definição mais contemporânea de educação midiática parece estar baseada em noções como ‘consciência crítica’, ‘participação democrática’ e até ‘divertimento’ nas mídias”. Dessa maneira, percebe-se o letramento midiático como ferramenta importante também no desenvolvimento de uma consciência cidadã por parte dos estudantes, além de valorizar o aspecto emocional e pessoal destes ao procurar fazer uso de recursos midiáticos de forma proveitosa.

A UNESCO adota o letramento midiático³⁵ como princípio em seu currículo de formação de professores, em conjunto com o conceito de letramento informacional. Os resultados esperados a partir da ênfase desses dois conceitos na escolarização são os seguintes:

Alfabetização informacional

Definição e articulação de necessidades informacionais	Localização e acesso à informação	Acesso à informação	Organização da informação	Uso ético da informação	Comunicação da informação	Uso das habilidades de TICs no processamento da informação
--	-----------------------------------	---------------------	---------------------------	-------------------------	---------------------------	--

Alfabetização midiática⁵

Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas	Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções	Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia	Compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática	Revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários
--	---	--	---	---

Figura 2 - Resultados e elementos da alfabetização midiática e informacional. Retirado de: WILSON, 2013, p. 18.

³³ *En este contexto, la alfabetización mediática es necesaria para la desautomatización de la recepción y la activación de una interpretación crítica.*

³⁴ Tradução livre: *The more contemporary definition of media education seems to be based on notions such as ‘critical awareness’, ‘democratic participation’ and even ‘enjoyment’ of the media.*

³⁵ É utilizado o termo “alfabetização midiática”, mas aqui estamos considerando os conceitos como sinônimos.

Desse modo, percebe-se que o letramento midiático visa enfatizar, além da segurança no uso de ferramentas digitais, a “capacidade de compreender as funções da mídia, de avaliar como essas funções são desempenhadas e de engajar-se racionalmente junto às mídias com vistas à autoexpressão” (WILSON, 2013, p. 18).

Porém, com as novas práticas trazidas pela cultura da convergência, fez-se necessário a criação de um conceito de letramento que abarcasse as nuances referentes às culturas participativas nas redes. Desse modo, se estabeleceu o letramento transmídia, definido por Scolari (2018, p. 04³⁶) como: “um conjunto de habilidades, práticas, valores, sensibilidades e estratégias de aprendizagem e trocas desenvolvidas e aplicadas no contexto das novas culturas colaborativas”.

Essa nova conceituação destaca, em especial, a mudança no papel dos consumidores, que agora detém um papel mais ativo e, conforme assevera Scolari (2013), necessitam de habilidades interpretativas mais complexas, tanto para a compreensão dos conteúdos em diferentes meios quanto para a modificação e criação de outros conteúdos. Assim, entende-se que o conceito de letramento transmídia traz uma atualização ao letramento midiático e pode contribuir para os estudos nesse campo.

As diferenças entre os conceitos podem ficar mais evidentes a partir do quadro a seguir:

Quadro 1 - Comparação entre letramento, letramento midiático e letramento transmídia

	Letramento	Letramento midiático	Letramento transmídia
Suporte midiático	Livros e outros textos impressos	Broadcasting (TV)	Redes digitais
Semiótica do meio	Verbal (ler/escrever)	Multimodal (meios audiovisuais)	Multimodal (meios interativos/transmídia)
Interpelação do sujeito	Visto como iletrado	Visto como consumidor/espectador	Visto como prosumidor (produtor + consumidor)

³⁶ Tradução livre: *El Alfabetismo Transmedia (Transmedia Literacy) se entiende como un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas.*

Objetivo da ação	Desenvolver leitores e escritores.	Desenvolver espectadores críticos e, em menor medida, produtores	Desenvolver prosumidores críticos
Contexto de aprendizagem	Formal (escola)	Formal (escola)	Informal (extraescolar)
Referências teóricas	Linguística	Estudos de mídia	Estudos culturais e Ecologia dos meios

Fonte: Adaptado de Scolari (2016, p. 11)

Neste trabalho, visto que temos foco no trabalho com narrativas transmídia, será tomado como base, sobretudo, a ideia de letramento transmídia, além dos conceitos de novos letramentos e multiletramentos e dos princípios que regem a pedagogia dos multiletramentos.

3. Metodologia e análise de dados

3.1 Tipo de pesquisa e objetivos

A opção metodológica adotada, a fim de cumprir os objetivos estabelecidos nesta monografia, foi a de pesquisa qualitativa, na medida em que avalia fenômenos que envolvem subjetividade de fenômenos sociais, como a recepção de fãs em relação a produções transmidiáticas.

De acordo com Marfan (1986, p. 44), as características da pesquisa qualitativa são as seguintes:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Assim, a presente pesquisa pode ser caracterizada como descritiva, posto que se propõe a descrever o fenômeno da narrativa transmídia na saga *Harry Potter*, tomando como objeto de análise parte das produções que compõem a obra.

Como já explicitado, o objetivo geral da pesquisa é estudar narrativas transmídia típicas da Cultura da Convergência, tomando como objeto principal de estudo a saga HP e observar se as produções desse tipo podem ser aplicadas no

ensino escolar para incrementar o trabalho com a literatura e com os novos e multiletramentos.

Os objetivos específicos são: descrever o funcionamento das produções transmídia; analisar elementos da saga *Harry Potter* que a definem como exemplo de material transmidiático; analisar a presença de elementos da cultura participativa e das culturas de fãs no site oficial da franquia, *Wizarding World*; discutir em que medida é ou não possível trabalhar com produções transmídia no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola e propor atividades escolares que se baseiem na cultura participativa.

Decorrentes dos objetivos específicos, emergem algumas questões de pesquisa, aqui retomadas:

1. O que define uma narrativa como transmídia? Quais as estratégias para o funcionamento dessas narrativas?

2. Como a saga HP se insere no âmbito de produções transmidiáticas? Como se deu o projeto de narrativa transmídia na obra?

3. Há participação significativa no portal oficial da franquia? Os fãs são mobilizados a interagir? De que maneiras?

4. É possível incorporar elementos e práticas de narrativa transmídia, cultura de fãs e cultura participativa na escola? De que forma essa apropriação pode ocorrer mantendo o significado que essas práticas têm nos meios informais?

5. De que forma é possível pensar em atividades colaborativas, integrando cultura da participação e pedagogia dos multiletramentos? Como usar a saga HP no desenvolvimento dessas atividades, considerando a necessidade de imersão no universo?

Para responder às questões de pesquisa 1 e 2 procedemos a uma pesquisa bibliográfica, que visou conceituar e discutir o conceito de narrativa transmídia atrelado à cultura participativa e à cultura da convergência, o que resultou no capítulo 2 do presente trabalho.

Para responder à questão 3, foi adotado o procedimento de análise documental do website *Wizarding World*. De acordo com Ludke e André (1986, p. 38 *apud* Caulley 1981), “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Sendo assim,

visou-se investigar se os princípios e práticas relacionados à cultura participativa estão presentes no portal, a fim de responder à questão de pesquisa elencada.

Para responder às questões 4 e 5, recorreu-se novamente a um levantamento bibliográfico, que identificou trabalhos que também utilizaram estratégias ligando transmídia, Harry Potter e educação. Além disso, foi traçado um panorama das perspectivas existentes no que tange à inserção de atividades provenientes da cultura participativa e de fãs na educação, levando em conta a presença dessas propostas em documentos curriculares.

3.2 Metodologia de análise

3.2.1 Seleção do corpus

A seleção da franquia HP, mais especificamente do site *Wizarding World*, como *corpus* de análise se deveu, primeiramente, ao pertencimento da autora desta monografia ao *fandom*, facilitando a análise da obra. Além disso, considerou-se a relevância social e o sucesso da franquia ainda na atualidade, principalmente entre o público jovem.

A escolha do portal se deveu à potencialidade de uso dos websites como expansores do universo narrativo, conferindo transmidialidade à saga. Além disso, estabeleceu-se uma comparação com o antigo portal oficial (*Pottermore*), considerado como o elemento que marcou a entrada da franquia no campo de produções transmídia. Visto que o *Pottermore* não estava mais disponível na web no momento de desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por analisar o novo website oficial da saga (*Wizarding World*). Dessa forma, as observações sobre o *Pottermore* foram baseadas em postagens de fãs em blogs do período em que o site ainda estava em funcionamento (2011-2019).

3.2.2 Categorias de análise

Para descrever a franquia, foi elaborada uma linha do tempo a fim de ilustrar cronologicamente as produções

s consideradas como mais relevantes para a obra.

Para proceder à descrição do portal, observou-se a dinâmica da página e os principais elementos do website a fim de caracterizá-lo dentro de categorias que

definem a cultura da participação, valendo-se das noções previamente estabelecidas por Jenkins (2014) nas dicotomias entre “audiência” vs. “público” e “consumidor” vs. “usuário”, buscando avaliar se há uma cultura participativa efetiva ou se a participação dos usuários é limitada aos ideais de consumo passivo vinculados à cultura de massas.

Para basear essa análise, foram consideradas categorias extraídas da literatura citada, em especial relacionadas à cultura da participação, cultura de fãs e narrativa transmídia, a fim de responder às questões de análise propostas.

Quadro 2 - Categorias de análise relativas às questões de análise propostas

Categorias de análise	Questões de análise
narrativas transmídia, conforme Jenkins (2009, p. 384): “histórias que se desenrolam em múltiplas plataformas de mídia, cada uma delas contribuindo de forma distinta para nossa compreensão do universo”.	1 - O que define e qual o funcionamento de narrativas transmídia? 2- Como a saga HP se insere no âmbito de produções transmidiáticas?
Jenkins (2014) apresenta alguns elementos que caracterizam uma participação significativa. Selecionamos as seguintes distinções: “audiência” vs. “público” e “ouvir” vs. “escutar” para análise, identificando qual dos conceitos mais se destaca na dinâmica do portal.	3- Há participação significativa no portal oficial da franquia HP?
Jenkins (2010, on-line) elenca princípios válidos para a relação entre transmídia e educação. Dentre eles, consideramos especialmente os seguintes para analisar possíveis atividades escolares: performance, subjetividade, serialidade, imersão e multiplicidade.	4 - É possível utilizar os conceitos de narrativa transmídia, cultura de fãs e cultura participativa em práticas escolares?
Cazden et al (2021) elencam bases para a pedagogia dos multiletramentos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.	5 - De que forma é possível pensar em atividades colaborativas, integrando cultura da participação e pedagogia dos multiletramentos?

Fonte: Elaboração própria.

3.3 Análise de dados

A seguir, são apresentadas as análises procedidas em relação à caracterização da saga HP como narrativa transmídia e a descrição do portal

escolhido como objeto de análise para identificar a presença ou ausência de elementos que constituem uma participação significativa dos usuários.

3.3.1 Transmídia em Harry Potter

Não tão ousada quanto a experiência de *Matrix*, podemos entender a franquia Harry Potter como uma obra que passou de crossmídia para transmídia, pois teve seu início com a publicação de uma série de livros, em que o primeiro deles, *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, teve seu lançamento em 1997. Nos anos seguintes, outros seis livros da saga foram publicados, e a obra se tornou um best-seller da literatura infanto-juvenil. Logo, foi expandida para outras mídias: foram lançados oito filmes adaptando a história dos livros; jogos para computador e videogame; coleções de roupas e brinquedos, e até um parque temático chamado *The Wizarding World*, onde fãs da franquia do mundo inteiro podem visitar localidades inspiradas no universo mágico de Harry Potter.

Embora atualmente Harry Potter tenha se constituído como uma produção transmídia, ela não é uma franquia que dependa tanto de todos os elementos externos, como *Matrix*. Cada mídia oferece contribuições que os fãs mais apaixonados pelo universo vão consumir para aprofundar seus conhecimentos acerca da obra, ou seja, uma compreensão adicional do todo, mas ainda é possível ter uma experiência satisfatória individual sendo um consumidor casual que assiste apenas aos filmes, por exemplo.

A saga conta a história de um garoto órfão chamado Harry que, aos 11 anos de idade, descobre ser um bruxo e é levado para a Escola de Magia e Bruxaria Hogwarts. Lá, ele descobre um mundo mágico composto por diferentes criaturas fantásticas, feitiços, artefatos, locais e pessoas. Ao longo do tempo, vários desafios surgem na vida de Harry, e ele conta com seus colegas bruxos para superá-los.

linha do tempo da saga **Harry Potter**

Aqui estão datadas algumas das principais produções que compõem a franquia HP desde sua criação até o ano de 2019.

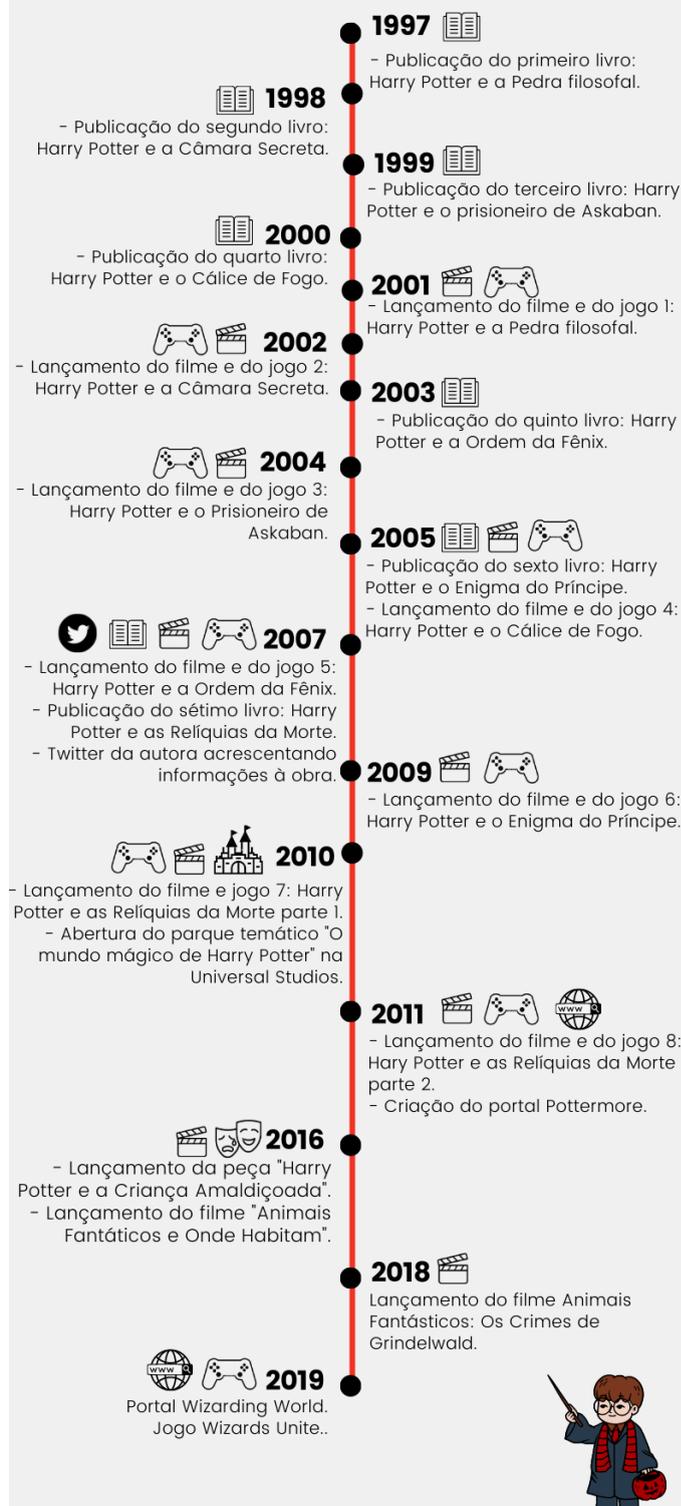


Figura 3 - Cronologia da saga Harry Potter. Elaboração própria.

Ao se observar a trajetória da saga, constata-se que nos primeiros anos, de 1997 a 2000, o universo era constituído apenas pelos livros, que são o ponto de partida da franquia. A partir de 2001, com a adaptação do primeiro livro para o formato de filme, mídia que conferiu grande visibilidade à obra, nota-se a presença de outros formatos midiáticos na saga. Os filmes vieram acompanhados de jogos de videogame, visto que, nesse período, era muito comum que fossem lançados jogos para Playstation 2 baseados em filmes³⁷. Embora os games não tenham tido tanta popularidade quanto os filmes e livros, também foram importantes para propagar a narrativa.

No entanto, essas três mídias contavam a mesma história, não havendo acréscimos substanciais ao universo, apenas oferecendo aos consumidores diferentes formas de experienciar a narrativa. Gruszynski e Sanseverino (2016, p.14) asseveram que foi a partir de 2011, com a criação do portal online *Pottermore*, que a obra passou a se consolidar como um produto transmídia, já que a mera adaptação de livros em filmes ou jogos não é suficiente para caracterizar uma produção transmidiática. Segundo as autoras, “O site conseguiu ampliar e aprofundar a história de Harry Potter, configurando-se com um projeto transmídia e multimídia que aproximou o público da narrativa com a interatividade promovida” (*ibidem*).

O *Pottermore* era um site criado com o objetivo de expandir a narrativa contada nos livros e filmes, com conteúdos extras e interativos para os fãs mergulharem no universo ficcional. O usuário explorava uma história interativa, que mesclava diferentes elementos de mídia (texto, imagens, vídeos, games), na qual iam sendo desbloqueados conteúdos conforme se avançava no site, e coletando itens que poderiam ser usados em outras áreas do portal. O usuário conquistava pontos e recompensas que tinham valor tanto em nível individual quanto coletivo.

Uma das seções do *Pottermore* mais apreciadas pelos fãs era o teste do Chapéu Seletor, para descobrir a casa de Hogwarts que o usuário faria parte. No universo de HP, cada aluno que ingressa em Hogwarts, o colégio bruxo, passa pelo teste do chapéu seletor, que direciona o aluno para uma das quatro casas da escola, que são grupos definidos pelos traços de personalidade e princípios morais. Esse

³⁷

Disponível em: <https://www.toalhanerd.com/noticia/playstation-2-sucesso-de-games-e-filmes-baseados-em-jogos-lancados-na-sexta-geracao>. Acesso em: 08 nov. 2021

pertencimento é muito relevante para os fãs, passando a determinar a dinâmica de relações dentro do *fandom* e parte da identidade que os fãs assumem: é muito comum entre os fãs da franquia, mesmo para fãs não tão engajados na comunidade, considerar-se pertencente a uma das casas de Hogwarts.



Figura 4 - Página inicial do *Pottermore*, mostrando a pontuação de cada uma das casas.

Retirado de:

<https://livrosdefantasia.wordpress.com/2011/09/11/o-que-e-e-como-funciona-o-pottermore-2/>

O *Pottermore* foi encerrado em 2019 e substituído pelo portal *Wizarding World*. Parte do conteúdo foi migrado para o novo site, mas uma considerável parcela do caráter interativo do *Pottermore* original foi perdida. O novo portal tem mais foco na promoção da marca e na venda de produtos em vez de enfatizar a expansão do universo ou interação dos fãs. Essa mudança desagradou muitos fãs da obra, o que pode ser visto em algumas petições criadas para trazer de volta o antigo *Pottermore*³⁸. Tal descontentamento aponta para a aprovação dos conteúdos transmidiáticos por parte dos fãs, que demonstravam apreço pelos recursos contidos no portal original.

Nos comentários dessas petições, é possível notar o posicionamento de diversos fãs incomodados com a mudança do portal, afirmando que ele perdeu

³⁸ Petições virtuais denominadas “Bring back the old Pottermore”, disponíveis em: <https://www.change.org/p/j-k-rowling-bring-back-the-old-pottermore> e <https://www.change.org/p/j-k-rowling-bring-back-the-old-pottermore-f8ed9dc7-b20b-41c8-a6ea-8dc6d199c765>. Acesso em: 05 nov. 2021.

totalmente sua essência. Um dos comentários diz "Não existe magia no novo site do 'PotterNoMore'. Nada mais é do que um estande de souvenirs para os próximos projetos, como os filmes e peças de teatro"³⁹.

3.3.2 Análise do Portal *Wizarding World*

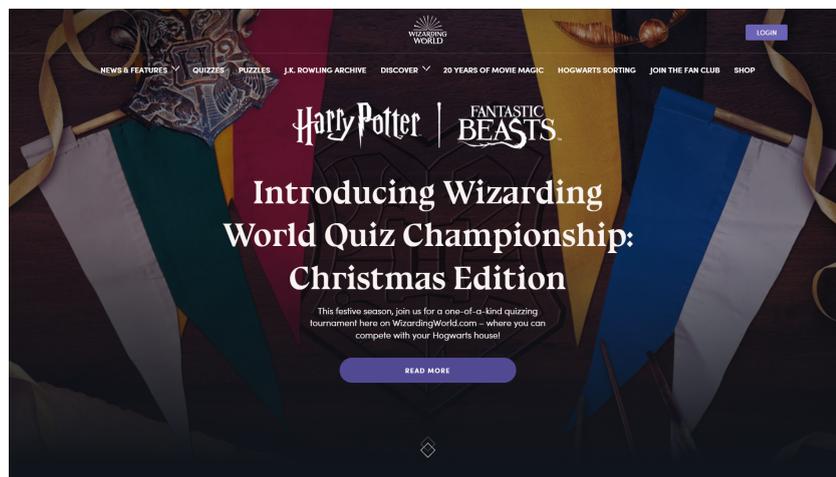


Figura 5 - Página inicial do site *Wizarding World*. Acesso em: 19 nov. 2021.

O site *Wizarding World* é, portanto, o novo portal oficial da franquia Harry Potter. Ele pode ser acessado pelo seguinte endereço: www.wizardingworld.com. A fim de avaliar a utilização de recursos advindos da cultura participativa e da narrativa transmídia, foi realizada uma breve análise do site. Ele é dividido nas seguintes seções:

1. **Notícias e artigos** (*News and features*), em que se pode encontrar novidades sobre a franquia e artigos comentando tópicos que envolvem o universo ficcional, por exemplo, há nessa seção uma entrevista com uma das atrizes que participou dos filmes da saga.
2. **Quizzes**, que contém testes para os fãs testarem o conhecimento sobre a saga. Um exemplo de quiz encontrado no site é um teste sobre os dragões do mundo mágico.
3. **Puzzles**, que contém alguns jogos de caça-palavras e palavras cruzadas referentes à saga.
4. **Arquivo J.K. Rowling** (*J.K. Rowling archive*), em que há textos originais da autora que não foram publicados nos livros e que aprofundam conhecimentos

³⁹ Originalmente: *There is NO magic on the new PotterNoMore website. It is nothing more than a souvenir stand for upcoming projects, such as the films and play.*

sobre os elementos da franquia; por exemplo, com curiosidades sobre elementos da história, como as varinhas e o chapéu seletor, ou histórias originais de personagens. Essa área pode ser considerada como o elemento que mais conferiria um caráter transmidiático à narrativa, ao trazer acréscimos à história. No entanto, há falta de interação dos fãs, que podem apenas consumir esses conteúdos, mas não são incentivados a discuti-los no próprio portal.

5. **Explorar** (*Discover*), seção que contém as subdivisões: **livros, filmes, games, no palco e experiências**. Em cada uma delas há informações e conteúdos da obra em cada formato de mídia.

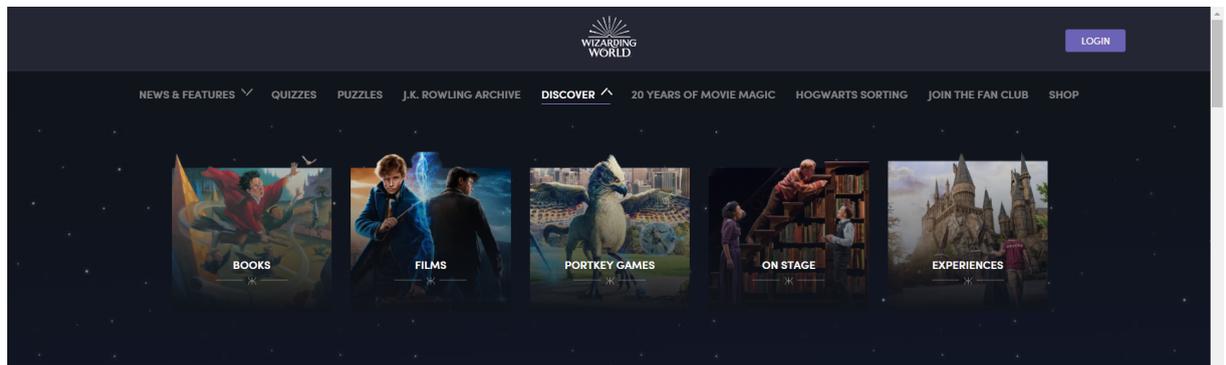


Figura 6 - Interface da seção “explorar” do site *Wizarding World*, de 19 nov. 2021.

- a. Na subseção “livros”, é possível acessar cada obra das franquias *Harry Potter* e *Animais Fantásticos e Onde Habitam* e lá encontrar uma sinopse e os links para onde é possível encontrar o livro disponível para compra em várias versões (impresso, *e-book*, *audiobook* físico ou digital e livro ilustrado).
- b. Em “filmes”, encontramos uma sinopse de cada filme da saga e um link para encontrar formas de assisti-los.
- c. Em “*portkey games*”, encontra-se informações sobre três jogos da franquia para celulares:
 - *Wizards Unite*, jogo de realidade aumentada desenvolvido pelos mesmos criadores de *Pokémon Go*⁴⁰, que utiliza essa tecnologia

⁴⁰ Jogo *mobile* de 2016 da franquia Pokémon, que utiliza realidade aumentada.

para criar uma interatividade diferente com o universo da saga. Permite que o usuário controle o personagem através do sistema de GPS, se movimentando no mundo real enquanto segura o celular para movimentar o personagem. No mapa do jogo, aparecem inimigos (bruxos, criaturas fantásticas ou mesmo objetos mágicos do universo) que o jogador derrota utilizando feitiços da saga.

- *Hogwarts Mystery*, jogo que coloca o usuário na posição de estudante de Hogwarts, permitindo que o usuário crie um personagem e molde a sua história através de decisões nos diálogos do game. Ele é dividido em capítulos que contém missões envolvendo o universo HP.
- *Puzzles & Spells*, jogo que usa o cenário da saga como base para *puzzles* estilo *Candy Crush*⁴¹. Dentre os três jogos, esse foi o que pareceu aproveitar menos recursos do universo, já que apenas utiliza os visuais e personagens, mas não desenvolve uma história nova ou acrescenta informações sobre a saga.

d. A subseção “no palco” apresenta a peça teatral *Harry Potter and the Cursed Child*, que estreou em 2016 e cujo enredo se situa após o final da saga literária e cinematográfica. A página redireciona o usuário para os teatros que exibem a peça.

e. A subseção “experiências” apresenta os parques temáticos da franquia existentes, mostrando opções para visitaçãõ.

6. **20 anos de magia dos filmes** (*20 years of movie magic*), seção criada como forma de comemoração em relação ao aniversário de 20 anos de lançamento do primeiro filme da franquia. Na página, há um carrossel de imagens⁴² que listam os melhores momentos do filme.

⁴¹ Jogo *mobile* que se popularizou ao criar quebra-cabeças usando um cenário de doces, em que o objetivo é agrupá-los em um número de rodadas determinado.

⁴² Forma de exibição de imagens em websites, em que uma imagem é posta em destaque e outras assumem o lugar de destaque ao serem selecionadas.

7. **Seleção de Hogwarts** (*Hogwarts sorting*), para ter acesso a essa área é necessário ter cadastro no site. Ela permite ao usuário fazer o teste do chapéu seletor, um teste de personalidade que direciona a qual casa de Hogwarts ele pertenceria, assim como ocorria no antigo *Pottermore*. Só é possível realizá-lo uma vez. Há outros dois testes similares nessa seção, para descobrir o patrono⁴³ e o tipo de varinha que combinam com a pessoa, além de uma área para o usuário preencher qual o personagem, feitiço, item mágico, entre outros elementos preferidos.
Porém, uma vez respondidos esses testes, não há mais o que o usuário possa fazer nessa página, tornando a interação limitada ao primeiro acesso da pessoa na seção.
8. **Fã clube** (*Join the fan club*); em que o usuário é novamente direcionado para a área de cadastro. É possível também baixar um aplicativo nessa seção, intitulado *Harry Potter Fan Club*, mas essa opção não está disponível no Brasil.
9. **Loja** (*shop*), que redireciona para a loja online oficial da franquia, em que fãs podem comprar itens colecionáveis, roupas personalizadas etc.

Logo, é possível notar que o site - pelo menos o que está disponível no Brasil - tem menos recursos interativos em relação ao que se tinha no *Pottermore* e também em relação aos recursos mais comerciais, que direcionam o usuário para links de compra. A interatividade se concentra apenas nas seções de *quizzes* e *puzzles* e na parte de “Seleção de Hogwarts”, que também se limita a interações por meio de *quizzes*, estes que só podem ser respondidos uma vez. Há também links para os jogos, que, por sua vez, apresentam caráter interativo e transmidiático, sobretudo *Wizards Unite* e *Hogwarts Mystery*. Porém, pontua-se que são externos ao site e que o usuário deve baixá-los para poder jogar.

Ademais, é válido destacar que, embora a franquia tenha alcance mundial, o site é apenas em inglês, sem recursos de acessibilidade ou de tradução. Desse modo, entende-se que há uma limitação do alcance do portal, além de não haver uma atenção ao público situado fora de ambientes anglófonos.

⁴³ Patronos são animais ou criaturas que, quando convocados por meio de feitiço, protegem os bruxos na saga HP. Cada bruxo tem o seu próprio patrono baseado em sua personalidade.

É importante constatar também que todas as postagens das seções notícias e artigos, *quizzes* e *puzzles* são realizadas pelo time do *Wizarding World* (*The Wizarding World Team*). Ou seja, não há a possibilidade de os usuários adicionarem *posts*, e não há nem mesmo espaço para comentários ou curtidas dentro das páginas. Também não existem fóruns ou chats que permitiriam a discussão e a interação entre os participantes. Dessa forma, é possível observar que não há incentivo para colaboração por parte dos fãs, que têm sua participação limitada ao papel de consumidor.

Verifica-se que a percepção que os produtores têm acerca dos usuários do site se aproxima da noção de “audiência” comentada por Jenkins (2014), em que os participantes não têm estímulos para participação, resta saber se por desconhecerem sua influência possível na indústria midiática ou por uma opção da produtora.⁴⁴ No entanto, para propiciar uma participação significativa, o ideal seria uma visão que se aproximasse da noção de “público”, entendido como uma coletividade que compartilha uma identidade, como é o caso dos *fandoms*.

Segundo Jenkins (2014, p. 210), “considerar audiência como público pode oferecer uma nova perspectiva para compreender o *fandom* de mídia”. No entanto, esse esforço não é notado no portal analisado, visto que não são abertas possibilidades para os fãs apresentarem suas próprias análises e contribuições à saga. Desse modo, visto que “um público não apenas oferece atenção, mas também solicita atenção” (JENKINS, 2014, p. 209, *apud* DAYAN, 2005, p. 52), pode-se entender que essa atenção solicitada aparece nas petições dos fãs que buscavam retornar o site ao *Pottermore*, devido ao maior valor conferido pelo site à ludicidade e às expressões dos participantes.

Entretanto, pode-se argumentar que esses fãs não tiveram a “escuta” conceituada por Jenkins (2014), ou seja, não houve uma resposta ativa por parte dos produtores com relação às reclamações dos fãs, pois não foram identificadas alterações significativas no portal em direção a construção de um espaço mais participativo e interativo. Entende-se, portanto, que pouco é idealizada no site a participação de fãs, embora ele tivesse grande potencial como agregador ao universo se enfatizasse essa contribuição.

⁴⁴ Nas buscas realizadas, não foi encontrada a resposta para esse questionamento.

4. Transmídia e educação

Neste capítulo, são apresentados estudos que relacionam narrativa transmídia e práticas escolares, a fim de mapear as possibilidades dessa aproximação, além de considerar os desafios que se interpõem nesse caminho. Também se observou alguns trabalhos que visam a utilização da saga Harry Potter, considerando-se suas diferentes mídias, em projetos educacionais ligados à área de linguagens. Por fim, apresenta-se uma sugestão de uso da saga como base de um projeto pedagógico que busca se inserir nos critérios estabelecidos pela pedagogia dos multiletramentos e na literatura levantada sobre cultura participativa e narrativa transmídia.

4.1 Possibilidades e desafios da relação transmídia e educação

Massarolo e Mesquita (2013) abordam as contribuições da narrativa transmídia no aprimoramento do letramento midiático. Os autores adotam uma definição ampla de letramento, este compreendido como “conjunto de habilidades básicas e avançadas relacionando aptidões individuais com práticas sociais, cruzando a fronteira entre o conhecimento formal e informal” (LIVINGSTONE, 2011, p. 13). Sendo assim, a cultura participativa propiciada pela Cultura da Convergência, na qual fãs se tornam autores ao se apropriarem e modificarem conteúdos conjuntamente mobiliza diferentes estratégias de práticas letradas.

Os autores apontam para o *fanfiction* e para a gamificação como formas de promover o letramento midiático. No primeiro caso, afirmam que, conforme enveredado por Jenkins (2012), “a produção de fan fiction é de vital importância para o ‘letramento midiático’ contemporâneo, pois suas técnicas conectam o ato de leitura crítica ao de escrita criativa” (MASSAROLO, MESQUITA, 2013, p. 37). Desse modo, a escrita de *fanfics* compartilharia com o processo de ensino escolar o objetivo de desenvolver um leitor crítico.

Já o processo de gamificação ou *game design* apela para a grande atratividade que os jogos têm, sobretudo para o público jovem, e visa aproveitar-se da linguagem dos games para fins educativos. As experiências educacionais que se valem dessa estratégia apontam para uma focalização nos benefícios emocionais e

sociais da educação, em oposição ao ensino tradicional que é centrado nos efeitos formais, como notas e provas. De acordo com Massarolo e Mesquita (2013, p. 40), “A gamificação segue regras que ajudam nas experiências que envolvam emocionalmente e cognitivamente o sujeito na construção de sua identidade e posicionamento social diante de desafios cotidianos”.

De acordo com Castilho (2018, p. 100), “o nível de imersão dos participantes define o envolvimento com o drama, estando intimamente ligado ao sucesso ou fracasso dos projetos transmídia”. A autora aponta que os games são mídias que proporcionam um alto nível de envolvimento dos participantes, assim sendo interessantes estratégias para os projetos de transmídia na educação.

No entanto, mesmo que sejam notados resultados positivos dessas experiências, é necessário ter cuidado para não transformar a gamificação no objeto do aprendizado:

Os educadores Joey Lee e Jessica Hammer são cautelosos: as estratégias de game design são um complemento, um recurso como qualquer outro que pode ser usado em sala de aula, como livros e filmes. Deve-se tomar cuidado para não tornar a gamificação o principal aspecto da aprendizagem. (MASSAROLO, MESQUITA, 2013, p. 36)

Feita essa ressalva, percebe-se que há possibilidades para a inclusão de narrativas transmídia e recursos provenientes da cultura de fãs e da cultura participativa na escola, aproximando atividades típicas da educação informal, que em geral utilizam métodos lúdicos, das instituições de educação formal. Jenkins (2010) comenta sobre a transmídia na educação:

Como educadores, precisamos modelar o uso eficaz de diferentes plataformas de mídia na sala de aula. [...] Neste caso, estou me referindo à ideia de que diferentes alunos aprendem melhor por meio de diferentes modos de comunicação e, portanto, a lição é mais eficaz quando transmitida por meio de mais de um modo de expressão. Podemos reforçar por meio de recursos visuais ou atividades o que comunicamos por meio de palavras faladas ou textos escritos. Fazer isso efetivamente nos leva a pensar sobre como múltiplas plataformas de comunicação podem reforçar o que fazemos em nossas salas de aula. (tradução livre)⁴⁵

⁴⁵ *As educators, we need to model the effective use of different media platforms in the classroom. [...] In this case, I am referring to the idea that different students learn better through different modes of communications and thus the lesson is most effective when conveyed through more than one mode of expression. We can reinforce through visuals or activities what we communicate through spoken words or written texts. Doing so effectively pushes us to think about how multiple platforms of communication might re-enforce what we do through our classrooms.*

Percebe-se que recursos multimídia já se fazem presentes na educação escolar há várias décadas - o uso de apresentações em slides, vídeos, músicas, textos e imagens são comuns nas salas de aula - mas a transmídia, ou seja, a utilização de universos narrativos complexos e conectados por diferentes partes pode exercer pode trazer outras perspectivas na/para a educação, ampliando a colaboração e participação dos estudantes.

Versuti e Silva (2018) expõem uma tentativa de criação de um objeto pedagógico utilizando os conceitos de cultura da participação e narrativa transmídia para aplicação em uma instituição de ensino superior. Os autores encontram alguns desafios metodológicos no percurso, como a dificuldade de ter contato com os estudantes, pois não tiveram acesso disponibilizado pela instituição. Porém, obtiveram resultados que apontaram para a eficiência dos recursos transmidiáticos se utilizados dentro de alguns parâmetros:

Um blog ou site construído dentro dos reinos da instituição, mas externo ao ambiente virtual de aprendizagem. Este conteúdo expandindo através do processo de transmidiação na construção textual com licença aberta e acompanhamento por parte dos professores em um repositório aberto. Isso, em todos os desafios encontrados, provou ser a relação viável entre NT e Educação em uma IES. (VERSUTI, SILVA, 2018, p. 251)

Essa declaração vai ao encontro da proposta pedagógica a ser desenvolvida nesse trabalho: a construção de um website que permita participação, interação e expansão de conteúdos, proposto a princípio pelos professores, mas que possa aos poucos ser gerenciado pelos estudantes e que seja um repositório livre para acesso.

Inserido na discussão sobre transmídia e educação, Jenkins (2010, on-line) relaciona os conceitos fundamentais por ele estabelecidos para narrativas transmídia com princípios a serem adotados no domínio da aprendizagem. De acordo com o autor, os sete conceitos fundamentais de narrativas transmídia são:

1) Espalhabilidade vs. Perfurabilidade (*spreadability vs. drillability*): à primeira é entendida como a junção da “capacidade do conteúdo de ser compartilhável e os fatores de motivação para uma pessoa compartilhá-lo” (JENKINS, 2010, on-line), enquanto a segunda se refere à capacidade de explorar profundamente uma obra que tenha despertado a atenção do indivíduo.

Desse modo, Jenkins (*idem*) afirma que é positivo e recomendado a efetividade desses dois conceitos nas práticas educacionais, pois pode possibilitar que os alunos pesquisem e se aprofundem em informações relacionadas aos seus próprios interesses, assim conferindo maior motivação para a prática de pesquisa ao estabelecer um objeto de análise que tem importância da perspectiva do aluno.

2) Continuidade vs. Multiplicidade (*continuity vs. multiplicity*): a primeira ocorre quando franquias transmídia buscam estabelecer uma coerência contínua para a narrativa, para assim garantir o máximo de plausibilidade. A segunda ocorre quando franquias apresentam narrativas que contém versões alternativas de personagens, elementos ou universos, gerando múltiplas possibilidades de construções narrativas. Um exemplo de multiplicidade pode ser visto na franquia *X-men*, que é constituída por diferentes linhas do tempo que contam histórias que não poderiam coexistir em um mesmo universo.

Jenkins (2010, on-line) analisa esses princípios na educação relacionando a continuidade com o cânone, entendendo-o como aquilo que tem sido historicamente privilegiado no currículo escolar dentro das disciplinas escolares. Ele aponta que a multiplicidade, por sua vez, pode auxiliar a construir uma versão multifacetada do processo educacional, estabelecendo alternativas possíveis às versões de conhecimento padronizadas pela escola. O autor apresenta um exemplo em aulas de História, nas quais seria possível trabalhar com os alunos a formulação de cenários e desfechos que não aconteceram, para levantar questionamentos do tipo “e se?”, que ajudam a compreender as circunstâncias que determinaram os acontecimentos históricos.

3) Imersão vs. Extração (*immersion vs. extractability*): Jenkins (2010, on-line) define essa dicotomia da seguinte forma: “na imersão, o consumidor entra no mundo da história (e.g. parques temáticos), enquanto na extração o fã leva aspectos da história com ele como itens de seu cotidiano (e.g. itens de loja de presentes)”. Desse modo, entende-se a imersão como a possibilidade de entrada no universo ficcional por meio de determinados recursos e a extração como a introdução de elementos que remetem ao universo narrativo na vida cotidiana do indivíduo.

Jenkins aponta, em termos de imersão, o potencial educacional de “mundos virtuais”. Uma possibilidade de atividade por ele comentada seria os alunos construírem seus próprios mundos virtuais. Já quanto à extração, o autor entende que o princípio faz parte da educação há tempos: a ideia de acessórios e artefatos significativos na sala de aula, a fim de exemplificar culturas distintas, por exemplo, temas muito comuns em aulas de artes e geografia.

4) Construção de mundo (*worldbuilding*): refere-se à construção de um universo, partindo do pensamento do espaço de uma história como uma geografia ficcional e utilizando as extensões da transmídia para enriquecer o mundo narrativo. Além do espaço geográfico, a construção do universo envolve o domínio da geografia cultural, ou seja, o entendimento sobre costumes, produtos e normas culturais das comunidades. A construção do universo das narrativas transmídia pode se dar envolvendo experiências tanto em contexto virtual quanto no “mundo real”.

Segundo Jenkins (*idem*), o professor pode utilizar uma atividade de mapear e interpretar um mundo ficcional como forma de apresentar um período histórico para os alunos. Ele assevera que muitas escolas já costumam ter atividades que engajam os alunos a produzirem materiais relacionados a outros períodos históricos e acredita que “se desenvolvermos maneiras de mapear esses mundos como sistemas integrados, podemos ir além dessas percepções locais em direção a uma compreensão mais plena e rica das sociedades do passado”. (JENKINS, 2010, on-line, tradução livre)⁴⁶

5) Serialidade (*seriality*): ocorre quando a narrativa transmídia divide um arco narrativo em múltiplos pedaços dentro de um único meio e espalha esses pedaços da história em múltiplos sistemas de mídia. Dessa forma, o conceito se sustenta na ideia de estimular a curiosidade e o engajamento a partir da fragmentação da narrativa. É possível notar esse princípio sendo um fator que contribui para a popularidade das séries em TV e serviços de *streaming*: é comum os consumidores adotarem a prática de fazer maratonas de séries, ou seja, assistir a vários episódios

⁴⁶ *If we develop ways of mapping these worlds as integrated systems, we can push beyond these local insights towards a fuller, richer understanding of past societies.*

seguidamente⁴⁷. Logo, a divisão da história em episódios estimula o interesse do usuário.

Assim, Jenkins (2010, on-line) afirma que a serialidade tem a ver com “fragmentação significativa” e “dispersão de informações relacionadas à história”, de modo que despertem o interesse do leitor/espectador de ir atrás de mais conteúdos e expandir sua compreensão do universo, aproximando o conceito ao de perfurabilidade. Analogamente, este é um dos objetivos da educação: ao propor atividades que sejam significativas e que façam parte de um conjunto maior, visa-se incentivar os estudantes a se aprofundarem nos conteúdos e buscarem autonomamente o inexplorado dentro de um universo narrativo.

6) Subjetividade: ocorre quando os conteúdos transmidiáticos criam extensões da narrativa principal focando em novas visões, por exemplo, ao centrar a narração em personagens secundários ou ao apresentar histórias de origens de certos personagens. “Essa multiplicidade de perspectivas frequentemente faz com que os fãs considerem mais a subjetividade e busquem analisar quem fala e por quem eles falam” (JENKINS, 2010, on-line).

Logo, a subjetividade “se refere a olhar para os mesmos eventos de vários pontos de vista” (*idem*). Nesse ponto, o autor sugere o trabalho escolar com livros e atividades que proponham olhares diferentes para histórias consagradas, como o livro e musical *Wicked*, que retrata a história de *O Mágico de Oz* sobre a perspectiva da bruxa. Nota-se que o trabalho com *fanfiction* também se centra no conceito de subjetividade. Muitas *fanfics* são criadas com o intuito de apresentar a perspectiva de um personagem que não é o protagonista, para fazê-lo estar no centro, ser ouvido e compreendido. Portanto, podem ser outro expoente de atividades transmídia na educação.

7) Performance: “a capacidade das extensões de transmídia levar performances produzidas por fãs a serem incorporadas na narrativa transmídia em

⁴⁷ Mais sobre essa questão em: <https://www.folhadaregiao.com.br/2021/07/08/maratona-de-series-vicio-ou-habito/>. Acesso em 21 nov. 2021.

si. Algumas performances são incentivadas pelo autor enquanto outras não” (JENKINS, 2010, on-line). Por exemplo, na saga *Harry Potter*, há um forte incentivo dos produtores para que os fãs consumam as experiências como visitação do parque temático, mas a constru o de *fanfics* ou fanclipes pode não ser tão apoiada, visto que a problemática dos direitos autorais pode aparecer. O conceito de performance parte do princípio de que f s ativamente procuram por locais para tal prática.

Jenkins (*idem*) discute a performance na área de entretenimento a partir de “atratores” e “ativadores” culturais. Os primeiros são os que captam a aten o da audiência, enquanto que os segundos oferecem algo para a audiência fazer, como a possibilidade de interferir em uma obra.

Ao transportar esse princípio para os estudos sobre educa o, o autor sustenta que a performance pode ser um fator que incida positivamente na motiva o dos alunos, uma vez que existem historicamente fatores institucionais moldando o comportamento dos estudantes na posi o de espectador em sala de aula, e os professores procuram maneiras de alterar essa rela o para estimular nos estudantes o entusiasmo com o aprendizado.

Por fim, Jenkins (*idem*) aponta questões essenciais ao debate da inser o de conteúdos transmidiáticos na educa o:

Então, como podemos criar um espaço onde cada aluno possa executar o conteúdo da aula de maneiras que sejam significativas para ele? Em suma, como os professores podem aprender a pensar sobre ativadores culturais ao planejar suas aulas? (JENKINS, 2010, on-line, tradu o livre)⁴⁸

Existem obstáculos incontestáveis no que tange a apropria o por parte da escola de conteúdos provenientes de meios informais, como as comunidades virtuais de fãs, que propiciam a cultura da participa o. Dado que as rela es que se d o nos ambientes de f s são totalmente diferentes das rela es estabelecidas em ambiente escolar, uma preocupa o levantada por parte dos que desejam aproximar esses dois campos   como levar os conteúdos transmidiáticos e participativos para a escola sem “escolarizar” demais essas práticas, e assim fazê-las perderem o

⁴⁸ So, how do we create a space where every student can perform the content of the class in ways which are meaningful to them? In short, how might teachers learn to think about cultural activators in designing their lessons?

sentido? É possível considerar as práticas sociais informais e manter a intencionalidade pedagógica?

De acordo com Gee (2004, p. 80), é difícil realizar essa transposição, uma vez que os ambientes que ele denomina “espaços de afinidade”, os quais emergem do engajamento dos participantes em práticas sociais que eles valorizam na cultura informal contrasta com a hierarquia estabelecida em ambientes escolarizados. Ele afirma que, se compararmos os critérios⁴⁹ que configuram os espaços de afinidade com as salas de aula atuais, notamos que a escola atua apenas como um protótipo de espaço de afinidade.

Seguindo essa linha, Jenkins (2009, p. 258) demonstra uma visão descrente frente a essa possibilidade: “não está claro se os sucessos dos espaços de afinidades podem ser copiados pela simples incorporação de atividades semelhantes na sala de aula”. Ele afirma que a disparidade de mentalidade adotada na escola e na vida recreativa tende a enfraquecer as atividades participativas quando transportadas para o ambiente escolar.

No entanto, existem autores que defendem essa apropriação mesmo com as dificuldades elencadas. O projeto *Transmedia Literacy*⁵⁰, encabeçado pelo estudioso de comunicação Carlos Scolari, representa um esforço no sentido de traduzir as estratégias e práticas presentes nas aprendizagens de meios informais para propostas pedagógicas a serem implementadas em ambientes escolares.

O autor também explora o conceito de letramento transmidiático para justificar essa posição, afirmando que:

O letramento transmidiático deve criar pontes entre novas culturas colaborativas e instituições educacionais, facilitando a troca de experiências. Em outras palavras: a intervenção de alfabetização transmídia deve ir além da pesquisa científica e propor formas de explorar essas novas habilidades e estratégias dentro das instituições educacionais. (SCOLARI, 2016. p. 12, tradução livre⁵¹)

⁴⁹ Gee (2004, pp. 77-79) define 11 parâmetros, dentre os quais podemos citar: prioridade para o esforço coletivo; espaço compartilhado por pessoas de diferentes níveis de domínio; organização do conteúdo transformada pela organização interacional; diferentes rotas e formas de participação; conhecimentos individual, coletivo e distribuído são encorajados.

⁵⁰ Disponível em: <https://transmedialiteracy.org/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

⁵¹ *El alfabetismo transmedia debe crear puentes entre las nuevas culturas colaborativas y las instituciones educativas, facilitando el intercambio de experiencias. En otras palabras: la intervención*

É na expectativa de atuar nessa direção que o presente trabalho se motiva, ao buscar propor maneiras de explorar as habilidades das culturas participativas informais sem limitar a experiência pelo viés educacional.

4.2 Competências e habilidades

Jenkins (2009, p. 248) identifica algumas habilidades que crianças precisam ter para serem participantes plenos da cultura da convergência e que são desenvolvidas por meio da cultura da participação. Pode-se perceber que as habilidades mencionadas se assemelham, em certa medida, às aprendizagens propostas pela Base Nacional Curricular Comum, documento que estabelece parâmetros para a educação no Brasil. Embora não sejam correlações diretas, as habilidades destacadas por Jenkins poderiam ser úteis para as crianças e adolescentes no desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC para ensino de linguagens aos finais do ensino fundamental e ensino médio, como apresentado no quadro seguinte:

Quadro 3 - aproximação entre habilidades da cultura participativa e habilidades da BNCC

habilidades necessárias para participação plena na cultura da convergência, segundo Jenkins	habilidades identificadas na BNCC para a área de linguagem
capacidade de unir seu conhecimento ao de outros numa empreitada coletiva.	<i>(EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos (grifo nosso)</i>
capacidade de compartilhar e comparar sistemas de valores por meio da avaliação de dramas éticos ⁵² .	<i>(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos</i>

del alfabetismo transmedia debe ir más allá de la investigación científica y proponer formas de explotar estas nuevas habilidades y estrategias dentro de las instituciones educativas.

⁵² O autor cita como exemplo as focas em torno de um *reality show*. As apreciações de valores realizadas pelos espectadores a respeito dos participantes carregam uma habilidade de avaliação de dramas éticos construída coletivamente.

	<i>ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito à perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.</i>
capacidade de formar conexões entre pedaços espalhados de informação.	<i>(EM13LP04) Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas. (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, e entre os textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros.</i>
capacidade de expressar suas interpretações e seus sentimentos em relação a ficções populares por meio de sua própria cultura tradicional.	<i>(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).</i>
capacidade de circular as criações através da internet, para que possam ser compartilhadas com outros.	<i>(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.</i>
brincadeira de interpretar	<i>(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e</i>

<p>papéis como meio de explorar um mundo ficcional e como meio de desenvolver uma compreensão mais rica de si mesmo e de cultura à sua volta.</p>	<p><i>mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.</i></p>
---	---

Fonte: Jenkins (2009) e Brasil (2018).

Desse modo, embora Jenkins e outros autores, como Gee, façam ressalvas a serem consideradas com relação ao trabalho com transmídia na educação formal, concepções mais contemporâneas de educação entendem a escola como lugar em que a participação e interação entre alunos deva ser estimulada e propiciada, e muitas das capacidades desenvolvidas na cultura colaborativa e de fãs seriam úteis no desenvolvimento de habilidades contempladas na BNCC.

Ademais, houve mudanças em como o papel do professor é caracterizado. Se antigamente o professor era visto como único detentor do conhecimento, nos estudos recentes em defesa das práticas de multiletramento, o professor é visto mais como mediador e, valendo-se do princípio de fluxo hipermidiático, como curador de conteúdos. Rojo e Barbosa definem o conceito de curadoria atrelado à escolha de conteúdos na web:

Tanto conteúdo e tanta informação abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas interpretações, precisam de reordenamentos que os tornem inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Curadoria implica sempre em escolhas, em seleção de novos conteúdos, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los etc. (ROJO, BARBOSA, 2019, pp. 123-124)

Em um mundo com conteúdos em abundância e facilmente acessíveis, também se acelerou o processo de desinformação e propagação de notícias falsas. Dessa forma, entende-se a necessidade de professores atuarem como curadores, auxiliando os estudantes no processo de buscarem e se apropriarem de informações e de procedimentos e estratégias de curadoria, a fim de desenvolver o senso crítico necessário para que os alunos sejam capazes de selecionar e criar repertórios adequadamente.

Na mesma linha, Massarolo e Padovani (2019, p. 14) ponderam sobre o papel dos educadores na realidade multimidiática:

A competência midiática desses alunos leva também à criação de novas formas e papéis dentro do ambiente da sala de aula. Embora o professor ainda seja responsável pela mediação entre o conhecimento e o aluno, ele

não é mais a única figura absoluta de validação da informação, pois é possível buscar outras inúmeras fontes para acumular, filtrar e produzir saberes através de sua participação e consumo nas mais diversas plataformas de mídia. Para além de cumprir ementas, esse professor também deve ser um curador das diversas informações que circulam em rede, assim como daquelas que chegam por meio dos alunos, qualificando, problematizando, discutindo e apontando os caminhos mais adequados para a promoção do conhecimento e da cidadania.

A partir desse entendimento, vislumbra-se possibilidades de a escola se apropriar da narrativa transmídia em sala de aula, ocasião em que os professores poderiam problematizar, propor desafios e atuar como mediadores, curadores de conteúdos, e os estudantes colaborariam entre si, aproximando o ambiente escolar do que Gee (2004, p. 67) define como espaços de afinidades: “é um lugar ou uma série de lugares onde pessoas podem se associar com outras baseadas, principalmente, em atividades, interesses e objetivos compartilhados, e não por raça, classe, cultura, etnicidade ou gênero comuns”⁵³.

Considerado uma das pretensões da presente monografia de realizar um estudo sobre *Harry Potter* como produto transmídia e suas potencialidades na educação, foi realizado, em maio de 2021, um levantamento nos portais de pesquisas SciELO, Google Scholar e Google Acadêmico a respeito de trabalhos que analisassem a conexão Harry Potter, transmídia e educação.

As palavras-chave usadas na busca foram “Harry Potter”, “Transmídia” e “Educação”. No SciELO, não houve resultado para essa busca. Nos dois outros portais, houveram mais resultados, e estes foram filtrados para limitar as páginas em português e a área de linguagem, comunicação, educação e correlatas.

Dentre os resultados obtidos nesse processo, foram identificados dois trabalhos que apresentaram propostas pedagógica com a saga HP considerando seu caráter transmidiático⁵⁴. Paula, Barissa e Oliveira (2019), em artigo que reflete sobre produções culturais com uso de mídias na escola, defendem a apropriação de materiais transmidiáticos em sala de aula e ilustram essa ideia com exemplos de

⁵³ *An affinity space is a place or set of places where people can affiliate with others based primarily on shared activities, interests, and goals, not shared race, class, culture, ethnicity, or gender.*

⁵⁴ Foi também encontrado o trabalho de Moura (2010), que conta com propostas de uso da saga Harry Potter nas aulas de literatura, mas que prevê apenas o trabalho com a leitura dos livros. Não há aproveitamento da narrativa transmídia desenvolvida na franquia.

atividades com *Harry Potter* e *Meu Malvado Favorito*. Algumas das propostas mencionadas pelas autoras para trabalhar com HP foram: análise e produção de cartazes dos filmes (oficiais ou *fanfilms*⁵⁵) da franquia; leitura conjunta dos livros com discussões de temas transversais presentes; produções de narrativas relacionadas ao universo por meio de diferentes gêneros e suportes. Tais propostas, no entanto, não estão sistematizadas, trata-se de sugestões de trabalho a fim de exemplificação da tese.

Gosciola e Versuti (2012), por sua vez, apresentam um estudo de caso sobre a inserção de narrativas transmídias na educação e sugerem a criação de fanfics colaborativas do universo Harry Potter como atividade de coaprendizagem⁵⁶.

Desse modo, dentre os resultados obtidos, observou-se que embora a saga seja bastante analisada na área de educação e a sua fama tenha motivado diversos estudos que procuram desenvolver modos de utilizá-la em processos educativos, há poucos estudos que se propõem a desenvolver um trabalho sistemático com transmídia na saga HP em língua portuguesa, sendo estes um pouco limitados à escrita de *fanfics*. Logo, pretende-se neste trabalho destacar outras possibilidades de práticas escolares que façam uso dos recursos transmidiáticos da franquia no ensino de linguagens.

Para isso, busca-se privilegiar atividades que foquem na formação do leitor literário por meio da imersão no universo Harry Potter, em que a leitura dos livros, considerados a mídia original da obra, seria vislumbrada e acompanhada de diferentes atividades de repercussão de leituras próximas às que se desenvolvem no contexto das culturas de fãs, em que a participação, a colaboração e a agentividade dos jovens estão presentes. A imersão no universo poderia se dar por meio do trabalho colaborativo com diversos gêneros. Vislumbra-se a possibilidade de trabalho com algumas produções, tais como: wiki (multimídia) com conceitos, símbolos, criaturas, lugares da saga; comentários, fórum de discussão, artes, textos,

⁵⁵ Um exemplo de *fanfilm* da saga HP pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=EmsntGGjxiw>. Acesso em: 21 nov. 2021.

⁵⁶ Conforme Okada et al (2012), coaprendizagem é entendida como aprendizagem coletiva/colaborativa por meio de redes sociais e conteúdos abertos visando construir uma comunidade de prática a partir do engajamento e participação ativa; colocando professores e estudantes no papel de coaprendizes, ou seja, "parceiros colaborativos no processo de criação de significado, compreensão e criação do conhecimento em conjunto" (OKADA et al, 2012, p. 174).

fanfics, *fanvids* e *remixes* de vídeos variados sobre Harry Potter; vídeominutos; vídeo resenhas etc.

Nas atividades, busca-se também desenvolver uma análise crítica a respeito do funcionamento da franquia *Harry Potter*, apresentando possíveis questões controversas e atuais da obra envolvendo discriminação/preconceito relativas ao enredo e também aos elementos externos, como aos acontecimentos relacionados à posicionamentos da autora frente a questões sociais.

4.3 Proposta pedagógica

A fim de apresentar uma proposta pedagógica que mobilizasse os conceitos de cultura da convergência, cultura participativa e narrativa transmídia, tendo como base a franquia Harry Potter, pensou-se em adotar como base de um projeto a criação de um website da saga, que funcionaria como espaço para interação e produção de conteúdo da comunidade de fãs.

Para isso, foi criado um site intitulado HP Wiki, que teria uma função de atuar como wiki da saga *Harry Potter*, construída colaborativamente, mas que também possuiria outros recursos a serem explorados, como seções de fóruns de discussão, *fanarts* e *fanfics* e chat para os usuários. Portanto, a seguir serão apresentados os gêneros discursivos que foram adotados como principais objetivos a serem desenvolvidos no site: wiki e fanfic, além de um tópico para detalhar o funcionamento planejado para a proposta pedagógica. Por fim, são detalhadas algumas alternativas para a implantação do projeto em sala de aula.

4.3.1 Sobre o gênero wiki

Wiki é uma ferramenta digital que permite o exercício da escrita colaborativa, pois é criada coletivamente. São páginas web de código aberto, o que significa que permitem ao usuário editá-las facilmente pelo navegador de internet, sem que seja necessário ter conhecimentos específicos de programação ou recursos voltados para isso.

A origem dessa ferramenta é de 1994, quando foi desenvolvido por Ward Cunningham o primeiro software que utilizava esse modelo. O nome é proveniente da

expressão havaiana “wiki-wiki”⁵⁷, que significa “rápido”, dando ênfase à praticidade e eficiência de edição da ferramenta.

Além de sua funcionalidade técnica no universo dos softwares, a wiki também é considerada um gênero digital, em que se observam diversas possibilidades de uso. Mas, em geral, as wikis se propõem a servirem como um repositório enciclopédico de um determinado assunto (ou, como é o caso da Wikipédia⁵⁸, uma enciclopédia geral), formado colaborativamente.

Algumas características do gênero são: páginas não estáticas, pois o conteúdo está constantemente sendo expandido por outros autores; interface simples e intuitiva, para permitir a consulta e a edição por parte dos usuários; uso de hipertexto⁵⁹ e hiperligações, facilitando associações entre diferentes partes de informação.

4.3.2 Wiki na educação

Na Base Nacional Comum Curricular, o gênero é mencionado nos parâmetros para progressão curricular vinculadas ao campo da vida pessoal, dentro da área de linguagem, na etapa do Ensino Médio. Assegura-se aos estudantes, ao longo dos três anos, espaço para “prever o trato qualificado com diferentes semioses, ferramentas e ambientes digitais – editores de áudio, vídeo, foto e gráfico, wiki, ferramenta de gif, de linha do tempo, agregador de conteúdo etc.” (BRASIL, 2018, p. 511).

Nesse sentido, o documento aponta habilidades a serem privilegiadas no ensino de linguagens, nas quais se pode notar a ênfase conferida a produções colaborativas, ao domínio de ferramentas digitais e a abordagem de gêneros multimidiáticos:

⁵⁷ Mais sobre o tema em: <https://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/wiki-e-um-sucesso-mas-o-que-e-wiki/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

⁵⁸ A Wikipédia é uma das principais wikis disponíveis atualmente em nível global. Criada em 2001, trata-se de uma enciclopédia de conteúdo livre e com edição aberta para todos.

⁵⁹ O hipertexto tem como fundamento o acesso à informação de modo não-linear, a partir de vínculos. No meio digital, se manifesta por meio de hiperlinks, elementos que ao serem clicados direcionam o internauta a outro campo. De acordo com Santaella (2007, p. 306), dois traços que definem o hipertexto são sua interatividade e sua alinearidade.

CAMPO DA VIDA PESSOAL	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, <i>gifs</i> biográficos, <i>biodata</i> , currículo <i>web</i> , <i>videocurrículo</i> etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de <i>gif</i> , <i>wiki</i> , <i>site</i> etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	3
(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	2, 3
(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar <i>playlists</i> comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, <i>e-zines</i> ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.	1, 6
(EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, <i>wiki</i> etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.	3

Figura 7 - Habilidades da BNCC voltadas para o campo da vida pessoal, que contemplam o gênero wiki e outros relacionados. Retirado de Brasil, 2018, p. 511.

Embora o trabalho com wiki destacado na BNCC esteja vinculado ao campo da vida pessoal, apresenta uma forte relação com o campo artístico-literário, já que considera práticas, gostos e preferências em termos culturais, o que aqui será igualmente considerado. Ao vislumbrar o uso do gênero no campo artístico-midiático, pode-se promover uma inserção do estudante em um universo narrativo e uma prática situada na formulação de entradas enciclopédicas direcionadas para um público comum.

Dessa maneira, a proposta do site HP Wiki se insere nessas oportunidades comentadas na Base ao sugerir o trabalho com o gênero wiki e com o desempenho de atividades conjuntas na expansão de um universo ficcional.

4.4 Sobre o site

O site que utilizamos como modelo para esta proposta pedagógica foi desenvolvido utilizando recursos gratuitos, como o banco de dados *MongoDB Atlas*,

*framework*⁶⁰ Next.js e linguagem de programação *Javascript*. Desse modo, foi necessário aplicar conhecimentos do campo de programação para desenvolvê-lo, visto que não foi usado um modelo pronto de criação de site, mas houve um processo de elaboração próprio.

No entanto, é indispensável destacar que essa foi uma escolha pessoal e que há diversas opções que facilitam a criação de um ambiente virtual. Dentre elas, podemos citar o site *fandom.com*, que permite ao usuário criar uma página de wiki de sua escolha, e o aplicativo *Amino*, já mencionado anteriormente, que possibilita a criação de uma comunidade virtual com diversos recursos. Para a criação de sites especificamente, existem as plataformas *Wix* e *WordPress*, que configuram páginas para a web gratuitamente.

O site é pensado para ser utilizado em conjunto com outras estratégias à escolha do professor. Ele pode ser acessado pelo seguinte endereço: hp-wiki.vercel.app.



Figura 8 - Página inicial do site Hp Wiki.

Ele se divide em duas seções, intituladas “personagens” e “universo”, que caracterizam a parte de wiki do portal, e uma seção denominada “comunidade”, que se subdivide em diferentes áreas, nas quais se pretende estabelecer a

⁶⁰ *Framework* é um pacote de códigos prontos que podem ser utilizados no desenvolvimento de sites.

funcionalidade de um ambiente comunitário para que os participantes possam interagir e publicar outros conteúdos.

Na aba de personagens, há uma lista com alguns dos personagens da saga. Ao clicar em um deles, é possível ver sua página wiki. Na aba de universo, há dois subitens: “criaturas” e “feitiços”, e cada um deles direciona para as páginas wikis vinculadas a esses elementos dentro do universo HP.

Na aba “comunidade”, há os itens “fórum”, em que se pretende criar um espaço de discussão sobre temas relevantes articulados à obra, direcionados pelo professor; “chat”, em que se pode haver um espaço para conversa dos participantes mais voltado a gostos e preferências; “ajuda”, uma página com a resolução de dúvidas possíveis sobre a utilização do site; “artes”, onde os participantes podem publicar suas artes relacionadas à obra e “fanfics”, onde podem publicar suas *fanfics* ou acessar as dos demais.

Nas páginas de wiki (personagens, criaturas e feitiços), os usuários podem contribuir com edições através do botão “editar”, localizado no canto direito superior da tela. As edições são enviadas para o banco de dados e passam por mediação do administrador. No caso, as pessoas responsáveis por essa tarefa seriam os professores que aplicassem o projeto.



The image shows a screenshot of a wiki page for Harry Potter on the HP Wik website. The page has a dark purple header with the HP Wik logo and navigation links: Início, Personagens, Universo, and Comunidade. The main content area is white and features a profile for Harry Potter. On the left is a portrait of Harry Potter. To the right of the portrait is the name "Harry Potter" and an "Editar" button. Below the name are several fields: "Nome completo: Harry Tiago Potter", "Nascimento: 31/07/1980", "Família: Tiago Potter, Lilian Potter, Duda Dursley", "Casa: Griffnória", "Patrono: Cervo", "Qualidades: Lealdade, coragem, senso de justiça", and "Defeitos: Arrogância, raiva, impulsividade". Below these fields is a paragraph of text describing Harry Potter as the main character of the saga, mentioning his appearance, his school at Hogwarts, and his friends. Below the text is a section titled "Histórico familiar" which describes his parents, Tiago and Lilian Potter, and their deaths at the hands of Voldemort. The text continues to mention his aunt and uncle, Petúnia and Valter Dursley, and their lack of magical abilities.

Figura 9 - Exemplo de página de um personagem.

É válido destacar que, embora o gênero wiki não exija a aprovação de um mediador⁶¹, aqui essa opção foi tomada também como medida de segurança, para evitar que pessoas mal intencionadas ataquem o site, já que se trata de um *link* público. Além disso, a mediação pode servir como ferramenta para o professor avaliar as modificações sugeridas pelos alunos, além de poder orientar possíveis melhorias na prática.

No site, cada parte da wiki contém uma lista com as entradas disponíveis, em que há uma entrada que pode servir de modelo para a criação das demais. No caso dos personagens, a entrada modelo é do Harry Potter (Figura 9). Nela, estão destacadas as seguintes informações: nome completo, nascimento, família, casa, patrono, qualidades e defeitos. Observa-se que algumas delas demandam pesquisa, pois não são apresentadas já no primeiro filme - mas também podem ser editadas posteriormente, caso o projeto se estenda. Por outro lado, as qualidades e defeitos podem denotar uma visão mais subjetiva por parte do estudante em relação ao personagem referido. Além disso, a entrada wiki também conta com um texto em que se discorre sobre o personagem em questão, apresentando sua descrição, aspectos de sua vida e da sua trajetória na saga.

Nas wikis de criaturas, há o nome e uma imagem da criatura em questão, e as informações para serem destacadas são: descrição, origem, habitat e habilidades. A entrada modelo utilizada foi a criatura Fênix (Figura 10). Desse modo, o aluno pode fazer a descrição com base na imagem disponível, mas os outros itens demandarão pesquisa e percepção sobre a obra.

⁶¹ Não é exigido um mediador no sentido de aprovação e reprovação de sugestões, mas as wikis costumam contar com mediação, como ao indicar a necessidade de fontes em uma página sugerida por um usuário.



Figura 10 - Exemplo de página de uma criatura.

Nas wikis de feitiços, segue-se um esquema similar, mas em vez de uma imagem, é posto um vídeo junto ao nome do feitiço (vide figura 11, abaixo). As informações sugeridas são: descrição, tipo, origem do nome e usos. Assim, o aluno pode se basear nos acontecimentos do vídeo (que mostram uma cena em que aquele feitiço é utilizado nos filmes) para fazer a descrição do feitiço, além de atribuir uma classificação para ele (defesa, ataque etc). A origem do nome é uma pesquisa que pode ser orientada pelo professor, visto que muitos dos feitiços da saga são nomeados com base em palavras do latim. A parte de usos pode envolver a relação de alguns momentos em que o feitiço apareceu na saga, que podem ter sido percebidos pelos alunos ao assistir aos filmes ou advindos de buscas em outros materiais.

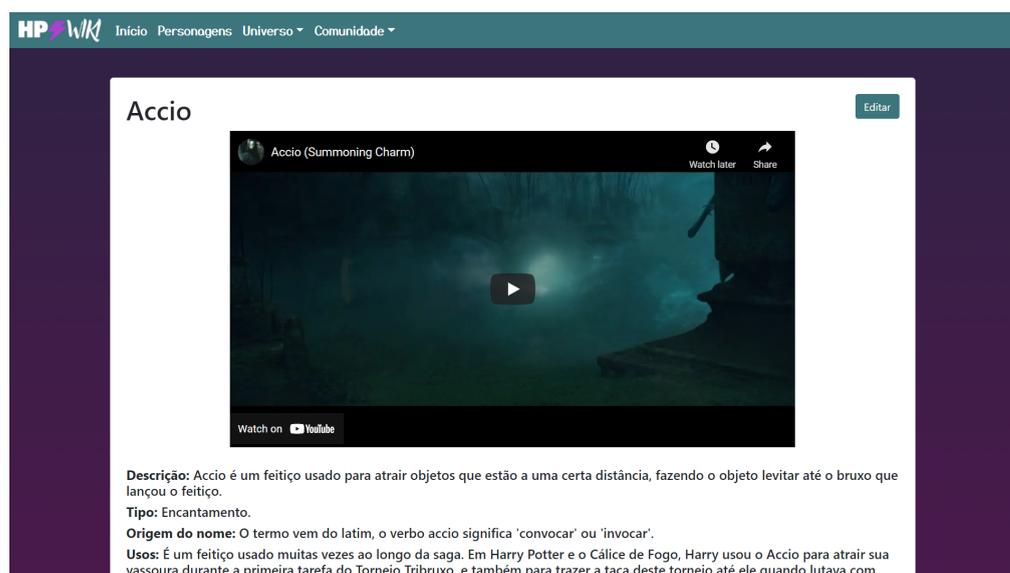


Figura 11 - Exemplo de página de um feitiço.

Cabe ressaltar que todos os itens elencados são sugestões para o desenvolvimento do gênero wiki. O professor e os estudantes têm a liberdade de acrescentar ou remover informações das entradas, de acordo com o que julgarem mais pertinente para o propósito do trabalho. Além disso, os próprios campos de wiki podem ser ampliados. É possível pensar em expandir a wiki para abarcar também lugares que aparecem na obra, artefatos mágicos ou aulas que ocorrem em Hogwarts, dentre muitas possibilidades. Interessante é que os alunos participem da definição dessa expansão.

Considerando-se que se trata de um projeto em desenvolvimento, acredita-se que há outras possibilidades a serem implementadas no site que confirmem a ele maior interação e caráter lúdico. Um exemplo seria uma seção para *quizzes*, inspirado no sucesso desse tipo de interação no antigo *Pottermore* e na popularidade de sites como o *Buzzfeed*⁶², que poderiam servir tanto para incentivar a identificação ou discordância dos participantes frente aos resultados como para testar o conhecimento deles acerca da franquia. Mais interessante ainda seria propor que eles criassem um quiz original que classificasse os respondentes pelas diferentes casas de forma coerente.

Também se objetiva a construção de uma área para que os participantes possam fazer cadastro no site, para assim criarem um perfil que, tal como as experiências observadas no app *Amino* e em sites de fãs, permita a performance atrelada ao universo ficcional, servindo como um elemento de expressão de identidade e subjetividade.

4.5 Sobre o gênero *fanfiction*

O termo “*fanfic*” é a abreviação de “*fanfiction*”, que significa “ficção de fãs”. São textos escritos por fãs de determinada obra, tomando-a como base para criação de novas histórias. Podem ainda ser chamados de “*fics*”, abreviação de “*fanfics*”.

De acordo com Vargas (2005, p. 13):

⁶² Site da empresa de mesmo nome focado em entretenimento. No Brasil, o portal se popularizou em sua área de testes, em que é possível encontrar quizzes do tipo “quem você seria?” em determinadas obras de ficção.

A fanfiction é, assim, uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática.

A escrita de *fanfics* se tornou uma prática muito comum em ambiente virtual nos últimos anos, tendo inclusive uma alta repentina recentemente decorrente da pandemia de Covid-19, conforme aponta Duarte (2020). A prática foi impactada e expandida para outros suportes e formatos para além dos sites destinados a essa finalidade, como a publicação de *fanfics* por meio do *Twitter*⁶³.

No que tange a educação, existem vários estudos que afirmam o potencial das *fanfics* como ferramenta de escrita colaborativa no processo escolar, como Souza, Silva e Santos (2020) e Jesus (2019). O primeiro analisa depoimentos sobre a experiência de usuários da rede social *Spirit Fanfic* e aponta para resultados positivos para a prática de integrar *fanfics* e internet com a educação escolar, enquanto o segundo analisa contos produzidos de forma coletiva/colaborativa por estudantes e seus relatos sobre a dinâmica. Conclui que a dinâmica de produção textual baseada em *fanfics* "contribui de forma significativa para a produção textual dos alunos" (JESUS, 2019, p. 07), melhorando também sua relação com a escrita. Nesse sentido, a BNCC também comenta as alternativas de desenvolvimento de *fanfics* vinculadas ao campo artístico-literário na área de linguagem. Desse modo, entende-se viável a proposta da construção de *fanfics* como forma de imersão em um universo narrativo e expansão deste por meio da cultura participativa.

4.5.1 Tipos de *fanfic*

Dentro do gênero textual *fanfiction*, existem algumas tentativas de estabelecer categorias para as *fanfics*. Embora não haja critérios fixos para essa classificação, podemos destacar alguns dos considerados principais gêneros das *fanfics*.

- **Quanto à relação com o cânone:**

⁶³ Exemplos dessas produções podem ser encontradas em: <https://ligadosbetas.blogspot.com/2020/05/o-que-sao-as-au-tao-famosas-no-twitter.html>. Acesso em: 20 nov. 2021.

Alternative Universe (AU)⁶⁴, “Universo alternativo” - Histórias que se baseiam no cânone da obra, mas exploram possibilidades a partir da tomada de outras escolhas narrativas. Desse modo, as AUs podem explorar linhas do tempo alternativas (por exemplo, abordando uma outra época ou realizando uma mudança na temporalidade); construindo realidades alternativas (mudando pontos cruciais da narrativa, como se, por exemplo, Harry Potter nunca fosse para Hogwarts) ou mesmo atribuindo caráter humano para personagens não-humanos (em HP, poderia transformar as criaturas mágicas em seres humanos). Um exemplo de narrativa que faz uso de universo alternativo é a série animada *What If...?*, da Marvel, lançada em 2021. Trata-se de uma antologia que em cada episódio explora linhas do tempo alternativas do universo Marvel, que poderiam ter ocorrido caso as histórias tivessem transcorrido de maneira diferente.

Crossover - Histórias que mesclam diferentes universos ficcionais, em que personagens de um universo se encontram com personagens de outro universo. Além de ser comum nas *fanfics*, os crossovers às vezes são previstos pelos produtores das obras, como é o caso dos filmes da franquia *Vingadores*, em que diversos personagens da Marvel⁶⁵ se unem e interagem.

OC (original character), “personagem original” - Histórias que adicionam ao universo ficcional um personagem criado pelo autor da *fanfic*.

OOC (out of character), “fora do personagem” - Histórias em que a personalidade ou o comportamento de determinado personagem diferem do retratado na obra original.

- **Quanto à forma:**

Oneshot - *Fanfics* que contém apenas um capítulo. São histórias curtas que visam o público menos engajado, que pode não querer esperar atualizações do autor com os capítulos de uma *fanfic* longa.

⁶⁴ Algumas pessoas consideram “Alternative Universe” e “What If” como dois tipos distintos de *fanfics*. Nesse caso, AUs seriam *fanfics* que se passariam em outro universo que não o da obra principal, enquanto *What ifs* seriam *fanfics* que exploram escolhas narrativas diferentes das opções tomadas na obra canônica. Aqui, no entanto, tratamos como divisões de uma mesma categoria.

⁶⁵ A Marvel se traduz atualmente como multiverso, visto que existem vários universos narrativos dentro da franquia.

Drabble: Originalmente, são *fanfics* que possuem exatas 100 palavras. Entretanto, é comum terem em torno desse tamanho ou usarem medidas similares (um *double drabble* seria uma *fic* de 200 palavras, por exemplo). Dificilmente são trabalhos isolados, pois costumam ser usados para enfatizar algo que não é ressaltado na obra original. Desse modo, podem destacar alguns personagens ou determinado ponto de vista. A brevidade desse tipo textual desafia o autor a expressar ideias significantes em um espaço limitado.

- **Quanto à temática:**

Angst: *Fanfics* que têm como foco as angústias dos personagens centrais da história.

Lime: *Fanfics* que têm conteúdos adultos. Essas histórias não costumam ser recomendadas para menores de 16 anos.

Songfic, “musical” - *Fanfics* cujo enredo é construído tendo como base a letra de uma canção. Esse tipo de *fanfic* tende a ser popular entre *fandoms* de cantores ou bandas. Visto que muitas letras de músicas estão sob *copyright*, há debates sobre esse tipo de *fanfic* e a violação de direitos autorais/propriedade intelectual.

Fluff/ WAFF(*Warm and Fluffy*⁶⁶ *Feelings*): Este tipo de *fanfics* consiste em histórias que abordam temas leves, alegres e pacíficos. Geralmente, elas têm como objetivo fazer com que o leitor se sinta melhor ao lê-las, oferecendo uma experiência de leitura tranquilizante.

Dark: *Fanfics* que tratam de temas pesados, como violência extrema, abuso ou suicídio, e podem causar algum tipo de desconforto em pessoas que já sofreram com os problemas relatados nas histórias. Para avisar sobre isso, costuma-se usar o termo *Trigger Warning* (TW), “alerta de gatilho”, nessas obras. Essa tendência se estendeu a outros campos, como em redes sociais, notadamente o *Twitter*, em que usuários se valem do termo TW para indicar que o conteúdo ali publicado pode trazer desconforto aos leitores.

Para o trabalho com a saga HP, vislumbra-se a proposição da construção de *fanfics* vinculadas aos tipos *Alternative Universe*, *Crossover* ou *Original Character*.

⁶⁶ Também referido às vezes como *Warm and Fuzzy Feelings*.

No primeiro caso, o professor pode incentivar os alunos a explorar possibilidades que não foram tomadas no filme. Por exemplo, escrever uma história contando o que aconteceria caso Harry tivesse sido designado para outra casa de Hogwarts. Para o tipo Crossovers, há inúmeras possibilidades de misturas de universos, que poderiam contemplar tanto outras narrativas vinculadas à cultura pop quanto histórias de diferentes procedências, como o uso de clássicos literários. No caso de *fanfics* OCs, é possível criar personagens novos para o universo, que depois podem até mesmo ser inseridos na wiki. Uma outra possibilidade é criar *fanfics* que tenham foco em personagens secundários da obra, desenvolvendo uma história de origem para eles.

Os trabalhos dos alunos podem ser publicados na aba de *fanfics* do site, em que todos poderão ver e comentar sobre as produções ao longo de seus lançamentos, visto que são histórias publicadas por capítulos, em que a contribuição dos leitores tem grande valor. O mesmo vale para uma possível proposta de *fanarts*, que podem seguir a temática das *fanfics*, servindo para ilustrá-las, ou serem trabalhadas com uma outra motivação, a critério do professor.

4.6 Atividades da comunidade

A última vertente da proposta pedagógica utilizando o website se insere nas práticas de comunidades virtuais. Nesse sentido, é possível organizar discussões e até mesmo debates na área de fórum, em que se objetiva inserir tópicos que pautem discussões para além dos aspectos internos da obra, isso é, valendo-se da materialidade trazida por outros fatores, como a relação autor-obra e fãs-obra. As reflexões podem ser motivadas pelo professor, que pode lançar alguns questionamentos no fórum para serem respondidos pelos alunos, mas visa-se que os próprios alunos possam, depois, elaborar suas próprias pautas de discussão. No anexo A, apresenta-se uma dessas chamadas para ser postada no fórum. Assim como a pauta da gordofobia, a pouca representatividade de certos grupos sociais também poderia ser discutida. A postura da autora diante de questões polêmicas, inclusive as envolvendo direitos autorais poderia também ser proposta, assim como os interesses comerciais que alimentam (e se aproveitam) das culturas de fãs. Isso seria importante para possibilitar uma leitura crítica das obras.

Além disso, também se incentiva que os estudantes possam interagir compartilhando suas preferências e opiniões sobre o universo narrativo. Para isso, disponibiliza-se no site um espaço de chat, cujo funcionamento é similar ao fórum, mas menos mediado, mais livre para temas diversos. Os alunos podem comentar, por exemplo, quais são os personagens que mais gostam, quais as casas de Hogwarts com que se identificam ou quais lugares gostariam de visitar no universo bruxo.

Também seria interessante incentivar a criação de outras páginas pelos estudantes na aba comunidade que pudessem ampliar a repercussão das obras e a imersão no universo: postagem de vídeos com cenas preferidas, de diálogos impagáveis (no filme ou no livro); de cenas comentadas de bons efeitos especiais; de cenas comentadas, partes dos livros ou passagens do game que tragam curiosidades ou que revelem outras camadas de sentido; “um olho nos livros e outro nos filmes”, *remix* e *mashups* de diferentes tipos e o que mais eles entenderem que possa ser produzido.

4.7 Possibilidades de inserção do projeto em sala de aula

O projeto apresentado é idealizado para ser trabalhado com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa ou em uma disciplina eletiva ao longo de dois bimestres. Sugere-se que, para introduzir o projeto, o professor faça um levantamento do que os estudantes sabem previamente a respeito das obras trabalhadas. Na sequência, o professor pode fazer comentários sobre o sucesso da franquia, trazendo números que demonstrem sua popularidade ao longo dos anos e ponderando as razões disso, exibindo comentários de fãs e de críticos, além de estimular os alunos a identificarem o que mais gostam (e desgostam) na saga.

Depois disso, poderia ser proposto que fosse assistido em conjunto o início do primeiro filme (*Harry Potter e a Pedra Filosofal*) até o momento em que o personagem principal vai para Hogwarts. Uma espécie de trato poderia ser proposto e os alunos deveriam então começar a ler o primeiro livro da saga e deveriam terminar a leitura primeiro para depois ver a continuação do filme, caso isso fosse

possível. Essa estratégia poderia estimulá-los à leitura, pois partiria do interesse gerado por um momento crítico visto no filme.

Após a exibição do filme, o professor pode realizar uma discussão com os alunos para ouvir seus comentários, opiniões e preferências. Pode usar algumas perguntas como guia, tais como: Quais cenas mais te impressionaram/surpreenderam? Quais personagens vocês mais gostaram/se identificaram? E qual vocês menos gostaram? O que vocês acharam do personagem principal? Qual foi o acontecimento mais importante da história? Entre outras questões que possam engajar os alunos na discussão sobre a obra. Depois, é possível aprofundar a discussão, trazendo questionamentos mais específicos sobre a compreensão da trama em paralelo com aspectos do mundo real. Por exemplo, qual o sentido da Pedra Filosofal? O que ela e a promessa de riqueza e vida eterna representam? Por que os próprios criadores da pedra tentaram destruí-la na história?

Uma vez que o trabalho com narrativas transmídia depende da imersão no universo ficcional, pensa-se que poderia se desenvolver em um bimestre uma verdadeira imersão na franquia, para além desta introdução com o primeiro livro e filme, fazendo uso dos diversos recursos midiáticos: filmes, livros, sites (oficial e de fãs), games (*Wizards Unite* e *Hogwarts Mystery* são possibilidades gratuitas e com boa interatividade), podendo já haver pequenas interações no site HP Wiki. Após esse momento de imersão, no bimestre seguinte, o trabalho no site poderia ser mais sistematizado, mas com contínuo contato com o universo. Entretanto, é importante que os estudantes tenham consciência desde o início do projeto que depois iriam ter que produzir conteúdo para o site.

Várias possibilidades de acompanhamento se inserem nessa perspectiva de trabalho. Podem ser realizadas leituras compartilhadas e individuais, além de discussões presenciais e em fóruns que podem apoiar a leitura. Os alunos poderiam fazer um diário de leitura não sistematizado, onde poderiam registrar livremente passagens que tenham gostado do filme e do livro - além de poderem compartilhar essas opiniões no site.

A partir disso, espera-se que, no bimestre seguinte, os alunos se envolvam com a proposta de desenvolvimento da wiki e dos demais gêneros. Para isso, o

professor pode pedir aos alunos para que cada um escolha um personagem, uma criatura mágica e/ou um feitiço que tenham se interessado na obra (ou o próprio professor pode designar os de cada estudante caso não se decidam), e os alunos, em grupos, serão responsáveis por realizar a entrada wiki daqueles itens que lhe ficaram sob responsabilidade. Paralelamente, as discussões no espaço da comunidade podem ser motivadas pelo professor, mas este também deve incentivar que eles compartilhem suas questões e interajam no ambiente.

A proposta pedagógica aqui apresentada se aproxima dos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia dos multiletramentos, em que a prática situada se observa na imersão em um universo ficcional cada vez mais conhecido pelo aluno; a instrução aberta se traduz na mediação do professor frente ao projeto, ao, por um lado, promover discussões e aprofundamento de elementos e acontecimentos da saga e, por outro lado, possibilitar a apropriação dos gêneros e produções previstas; o enquadramento crítico tem seu desdobramento possível a partir das discussões sobre a franquia, com seus elementos internos e externos, como proposto no Anexo A; e a prática transformada se configura nas produções dos alunos a partir das propostas feitas para ele e, sobretudo, as formuladas junto com ele. Assim sendo, assevera-se a intencionalidade pedagógica do projeto dentro de concepções educacionais que visam a formação dos alunos na perspectiva dos novos e multiletramentos.

Paralelamente, também são trazidos no projeto alguns conceitos que Jenkins (2014) elenca como componentes de uma participação significativa. A multiplicidade aparece nas propostas de *fanfics* e *fanarts* que permitam expandir o universo narrativo; a serialidade é contemplada nas fragmentações sugeridas para o trabalho com leitura dos livros (por exemplo, ao começar a ler após assistir parcialmente ao filme, gerando um gancho para a leitura); a subjetividade se apresenta nas páginas de comunidade, em que se busca promover discussões dos estudantes sobre a obra; a performance pode surgir na criação de um perfil no site ou nas histórias das *fanfics* e a imersão é presente desde a concepção do projeto e deve permanecer durante todo o trabalho pedagógico.

Apesar dos aspectos positivos mencionados no processo de aprendizagem, é necessário pontuar que esse tipo de trabalho pode estar sujeito a recepção negativa

dos estudantes que se identificarem como não-fãs/*haters* da franquia, o que configura mais um desafio nas propostas que articulam elementos das culturas participativa e de fãs em sala de aula. Esse tópico pode inspirar estudos futuros, que se debrucem sobre a questão dos não-fãs e em como eles podem ser incluídos nas propostas que relacionam transmídia e educação.

Além disso, a questão da avaliação também pode ser considerada um desafio na implantação do projeto. Acreditamos que não é possível realizar uma avaliação eficiente para um projeto transmídia nos moldes tradicionais, com uma prova escrita, visto que o foco do trabalho não está na aprendizagem de conteúdos, mas sim no desenvolvimento de práticas letradas. Desse modo, recomenda-se que a avaliação seja contínua e com base no engajamento dos estudantes no processo, procurando averiguar se houve participação significativa deles nas atividades propostas. Vale destacar que esse também é um ponto que pode motivar pesquisas futuras, visto que não foi encontrado muito material teórico a respeito da avaliação em projetos transmídia na educação.

5. Considerações finais

A partir do levantamento bibliográfico de conceitos imbricados no contexto multimidiático e hipermoderno, estabeleceu-se subsídios teóricos para conceituar, descrever, exemplificar, problematizar e identificar mudanças ao longo do tempo a respeito das culturas de fãs, dos *fandoms*, da cultura participativa e, principalmente, das narrativas transmídia. Desse modo, foi possível responder à primeira questão de pesquisa desta monografia, que visava compreender o que definia uma narrativa transmídia e quais as estratégias para seu funcionamento.

Escolheu-se a saga *Harry Potter* como *corpus* de pesquisa, a fim de situá-la como material transmidiático. Para investigar como a saga HP se caracteriza dentro da definição de narrativa transmídia e assim responder à segunda questão de pesquisa, foi realizada uma busca sobre as produções que compõem a franquia e investigou-se qual o momento em que a saga passou a ser considerada transmídia, visto que, no início, tratava-se apenas de uma saga literária.

Visto que foi o portal *Pottermore* que inseriu a saga HP no universo de narrativas transmídia, mas considerando que ele não está mais disponível on-line,

elegeu-se como objeto de análise o novo portal oficial da franquia (*Wizarding World*), na tentativa de averiguar se ele também desempenhava um papel de extensão transmídia da saga.

Além disso, para responder à terceira questão de pesquisa, buscou-se, retomando conceitos de Jenkins (2014), perceber se o website permite que os usuários tenham uma participação significativa, ou seja, se os fãs eram mobilizados a interagir e de que formas. O resultado da análise apontou para a ausência de elementos que propiciassem tal participação, visto que há pouco espaço para interação e baixa interatividade no portal - encontrada apenas nos *quizzes* e no direcionamento para os links dos jogos, esses com maior caráter transmidiático.

Em seguida, buscou-se responder à quarta questão de pesquisa, que colocava em pauta a possibilidade de utilizar os conceitos de narrativa transmídia, cultura de fãs e cultura participativa em práticas escolares, e de que formas essa apropriação poderia ocorrer mantendo o significado que essas práticas têm nos meios informais. Assim, retomou-se um levantamento bibliográfico para direcionar o foco da discussão para a questão educacional, trazendo referências de trabalhos que apontaram as possibilidades e dificuldades na relação transmídia e educação. Foi mostrado o potencial da transposição de princípios próprios da Cultura da Convergência, cultura participação e narrativa transmídia nas práticas de letramento escolar, mas também foram apresentados alguns obstáculos, como a hierarquia presente na escola e a audiência heterogênea que é o alunado: alguns podem se interessar por um tópico proposto, enquanto outros não.

Nesse sentido, visando responder à quinta questão de pesquisa, tentou-se apontar possibilidades do uso da saga HP em ambiente escolar, levando-se em consideração os obstáculos para essa transposição de ambiente e as potencialidades das atividades colaborativas para o desenvolvimento de habilidades contempladas nos currículos escolares.

A proposta do site HP Wiki foi uma tentativa de oferecer alternativas para atingir essa intencionalidade pedagógica. Embora não tenha sido possível aplicar o projeto efetivamente em uma situação de aprendizagem em sala de aula, a alternativa fica disponível para futuras experiências, além de poder servir como

modelo para educadores que tenham interesses de trabalhar com recursos transmídia, considerando a necessidade de imersão no universo narrativo.

Vale destacar que a utilização desses recursos ou a inclusão deles no campo da vida pessoal ou no campo artístico-literário não significa que a escola não deva contemplar obras e produções culturais mais próximas do cânone. É válido incentivar o desenvolvimento das habilidades provenientes das culturas participativas e meios informais, mas é também importante que a escola proporcione aos alunos contato com expressões culturais diversas, que nem não se restrinjam à cultura de massas ou à cultura popular. Entretanto, acredita-se que os ideais da cultura da participação podem servir para, de fato, modificar as relações escolares e, em algum momento, guiar para um ambiente escolar menos hierarquizado e mais colaborativo, inclusive na forma de tratar o cânone.

Além disso, o trabalho com os novos letramentos se mostra extremamente necessário nos dias atuais, visto que novas ferramentas e conteúdos surgem a cada instante e é necessário o desenvolvimento da criticidade por parte dos estudantes no uso de ferramentas e na criação e consumo de conteúdos.

Referências Bibliográficas

ARNAULT, R. D. Transmídia. Módulo 4 - **Guia audiovisual**: programa de capacitação de empresários do setor audiovisual. Coordenadores: Débora Franceschini Mazzei, Odete Cruz, Erick Krulikowski. Obra completa em 9 v. Conteúdo: v. 9. São Paulo: APRO, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUCKINGHAM, D.; DOMAILLE, K. Making Media Education Happen: A Global View. In: CHEUNG, C. (eds) **Media Education in Asia**. Springer, Dordrecht. 2009.

CASTILHO, F. Narrativas transmídia: um esboço de definição. In: SANTAELLA, L.; MASSAROLO, J.; NESTERIUK, S. (Org.). **Desafios da transmídia**: processos e poéticas. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018. p. 84-103.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLES, S. **Cartas sobre a hipermodernidade ou o hipermoderno explicado às crianças**. São Paulo: Barcarolla, 2009.

COPPA, F. Fuck yeah, Fandom is Beautiful. In: **Journal of Fandom Studies** v. 2, n. 1, 2014, p. 73–82.

DÍAZ, F. A.; MIRANDA, A. C. **Guía para la producción y distribución de contenidos transmedia para múltiples plataformas**. Facultad de Comunicaciones, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2012.

DUARTE, E. M. B. **Fandemia**: uma análise sobre a potencialização da interatividade participativa do fandom da Saga Crepúsculo através da produção de AUs no Twitter durante a pandemia da Covid-19. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Jornalismo) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, p. 144. 2021.

GEE, J. P. **Situated language and learning** - a critique of traditional schooling. New York: Routledge, 2004.

GONÇALVES, M. A. CHARLES, S. Cartas sobre a hipermodernidade ou o hipermoderno explicado às crianças. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 16, n. 3, set./dez. 2011.

GOSCIOLA, V.; VERSUTI, A. Narrativa transmídia e sua potencialidade na educação aberta. In: OKADA, Alexandra. (Ed.) **Recursos educacionais abertos e redes sociais**. São Luís: EDUEMA, p. 236-242, 2013.

GRAY, J. **Show sold separately**: promos, spoilers, and other media paratexts. New York: New York University Press, 2010.

GRAY, J.; SANDVOSS, C.; HARRINGTON, C. L. Introduction: Why study fans. In: Jonathan Gray, Cornel Sandvoss, Lee Harrington (Ed.), **Fandom: Identities and Communities in a Mediated World**, New York: New York University Press, p. 1-16, 2007.

GREEN, L.; GUINERY, C. Harry Potter and the Fan Fiction Phenomenon. In: **M/C Journal**. V. 7, n. 5, 2004. Disponível em <http://journal.media-culture.org.au/0411/14-green.php>. Acesso em: 08 nov. 2021.

GRUSZYNSKI, A. C.; SANSEVERINO, G. Dos livros às telas: Harry Potter como uma história transmídia. In: **Lumina**, Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação/ Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 10 n. 2, 2016.

HILLS, M.; GRECO, C. O fandom como objeto e os objetos do fandom. In: **MATRIZES**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 147-163, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/100678>. Acesso em: 22 nov. 2021.

JENKINS, H. Transmedia Storytelling 101. In: **Henry Jenkins: CONFESSIONS OF AN ACA-FAN**, 21 mar. 2007. Disponível em: http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html. Acesso em: 22 nov. 2021.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Trad.: Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, H. Transmedia Education: the 7 Principles Revisited. In: **Henry Jenkins: CONFESSIONS OF AN ACA-FAN**, 21 jun. 2010. Disponível em: http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html. Acesso em: 16 jul. 2021.

JENKINS, H. Acafandom and Beyond: Week Two, Part One (Henry Jenkins, Erica Rand, and Karen Hellekson). In: **Henry Jenkins: CONFESSIONS OF AN ACA-FAN**, 20 jun. 2011. Disponível em: http://henryjenkins.org/blog/2011/06/acafandom_and_beyond_week_two.html. Acesso em: 11 nov. 2021.

JENKINS, H. **Cultura da conexão**: Criando valor e significado por meio da mídia propagável/ Henry Jenkins, Sam Ford e Joshua Green; trad.: Patricia Arnaud. São Paulo: Aleph, 2014.

JENKINS, H. Back to School Special: Transmedia Entertainment. In: **Henry Jenkins: CONFESSIONS OF AN ACA-FAN**, 05 set. 2019 (a). Disponível em: <http://henryjenkins.org/blog/2019/8/28/back-to-school-special-transmedia-entertainm-ent-hcp8s>. Acesso em: 04 jun. 2021.

JENKINS, H. Back to School Special: Fandom, Participatory Culture and Web 2.0. In: **Henry Jenkins: CONFESSIONS OF AN ACA-FAN**, 04 set. 2019 (b). Disponível em:

<http://henryjenkins.org/blog/2019/8/28/back-to-school-special-fandom-participatory-culture-and-web-20-h66e3>. Acesso em: 05 nov. 2021.

JESUS, L. M. **Do fandom para a sala de aula: uma proposta de escrita colaborativa envolvendo fanfictions**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 118. 2019.

JULIO, K. B. Dissecando a cultura dos fandoms. **Meio e Mensagem**, 08 dez. 2017. Mídia. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2017/12/08/dissecando-a-cultura-dos-fandoms.html>. Acesso em: 05 nov. 2021.

KAPUR, S. The asians are coming. **The Guardian** (Reino Unido). 23 de agosto de 2002. Disponível em: <https://www.theguardian.com/film/2002/aug/23/artsfeatures1>. Acesso em: 04 jun. 2021.

KINDER, M. **Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles**. Berkeley: University of California Press, 1991.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. In: **Revista Matrizes**, São Paulo, ano 4, n. 2, jan./jun. 2011.

LOPES, J. G. Novos letramentos, multiletramentos e protótipos de ensino: produção e análise de um livro digital interativo. In: **Revista Triângulo**, Uberaba: MG, v.11, n.2, p. 231 - 251, mai./ago. 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARFAN, M. A. Resenhas. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 31, jul./set. 1986.

MASSAROLO, J. C.; MESQUITA, D. Narrativa transmídia e a Educação: panorama e perspectivas. In: **Revista Ensino Superior Unicamp**, especial: As novas mídias e o ensino superior. 2013.

MASSAROLO, J. C.; PADOVANI, G. Letramento transmídia: um estudo sobre a produção de conteúdos escolares colaborativos. In: MOREIRA, Benedito Dielcio. **Educomunicação e Transmídia: um Encontro na Escola dos Media, Ciência e Saberes Populares**. Cuiabá: EdUFMT, Editora Sustentável, 2019. p. 28-46.

MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. In: **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 17/1, p. 102-129, jun. 2014.

MOURA, J. S. N. **Indo ao encontro da literatura: uma proposta de trabalho com a série Harry Potter**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 108. 2010.

OKADA, A. et al. Coaprendizagem através de REA e Redes Sociais. In: OKADA, Alexandra. (Ed.) **Recursos educacionais abertos e redes sociais**. São Luís: EDUEMA, p. 164-242, 2013.

OLIVEIRA, L. J. A. **A cultura dos fandoms no universo do k-pop**: como a prática dos fãs contribuiu no crescimento e espalhamento do gênero a partir de 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social - Audiovisual), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, p. 68. 2020.

PAULA, L.; BARISSA, A. B. M.; OLIVEIRA, N. R. Produções e produtos culturais na sala-de-aula: uma análise crítico-dialógica do Fandom de Harry Potter e da franquia Meu Malvado Favorito. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2071-2087, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12935>. Acesso em: 21 nov. 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.) **Multiletramentos na escola**. SP: Parábola, 2012.

ROJO, R. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. SP: Parábola, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. SP: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: O advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, dez. 2003, pp. 23-32.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SCOLARI, C. A. **Narrativas Transmedia**: cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Editorial Deusto, 2013.

SCOLARI, C. A. **Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los Medios**. Barcelona: European Commission/Universitat Pompeu Fabra/Transmedia Literacy, 2018.

SILVA, R. A. V.; GILL, C. F. A produção e a leitura literárias na plataforma Wattpad: o retorno do romance-folhetim. In: **Linha Mestra**, n. 30, p. 1394-1397, Set/Dez 2016.

SOUZA, A. L.; SILVA, M. C.; SANTOS, R. B. A fanfic e o spirit fanfic: Algumas considerações sobre relações sociais, internet e potencialidade de uso das fanfics como recurso pedagógico. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 27, n. Especial, p. 1405-1429, dez. 2020.

TULLOCH, J. C.; JENKINS, H. **Science Fiction Audiences**: Watching Doctor Who and Star Trek, London: Routledge, 1995.

VARGAS, M. L. B. **Do fã consumidor ao fã navegador-autor: o fenômeno fanfiction**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, p. 207. 2005.

VERSUTI, A.; SILVA, D. D. Transmídia e educação: seria uma relação possível? In: SANTAELLA, L.; MASSAROLO, J.; NESTERIUK, S. (Org.). **Desafios da transmídia: processos e poéticas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2018. p. 238-252.

WILSON, C. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores / Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong e Chi-Kim Cheung. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

Anexos

ANEXO A - Proposta de atividade para o fórum de discussão

Gordofobia em Harry Potter



<https://epipoca.com.br/wp-content/uploads/2021/09/Duda-Harry-Melling-em-Harry-Potter-Reproducao.jpg>

Você já ouviu falar em gordofobia?

O sufixo -fobia é usado para formar uma palavra indicando a ideia de medo; inimizade; repulsa. Nesse caso, gordofobia é o termo usado para se referir à discriminação de pessoas obesas ou com um padrão corpóreo fora do padrão.

O personagem Duda Dursley, que é primo de Harry na saga, é caracterizado nos livros como um jovem gordo. No entanto, essa característica é frequentemente reforçada sempre que o personagem aparece, e é associada com o caráter negativo que Duda carrega por ser um antagonista que está sempre atrapalhando a vida de Harry.

No primeiro livro, temos alguns trechos descrevendo o personagem em que podemos notar essa tendência narrativa:

“uma coisa que parecia uma grande bola de brincar na praia”; (cap. 2)

“ porque Duda era muito gordo e detestava fazer exercícios – a não ser, é claro, que envolvessem bater em alguém”; (cap. 2)

“tia petúnia dizia com frequência que Duda parecia um anjinho - Harry dizia com frequência que Duda parecia um porco de peruca; (cap. 2)

“Duda estava dançando no mesmo lugar com as mãos apertando a barriga banhuda, guinchando de dor. (cap. 4)

(fala de Hagrid sobre um feitiço lançado em Duda): “Queria transformá-lo em porco, mas acho que ele já parecia tanto com um que não pude fazer muita coisa.” (cap. 4)

**“Duda teve um acesso de raiva porque seu sorvetão não era bastante grande”
(cap. 2)**

Nos trechos, é possível perceber que é comum um paralelo entre o personagem Duda e a figura de um porco. Pode-se notar que, nesse caso, a associação tem conotação negativa. Os porcos representam, para o senso comum, gula, ignorância, egoísmo, entre outros.

Também dá para notar como a maldade de Duda aparece junto com a característica do sobrepeso, por exemplo, no trecho em que se afirma que o único exercício que ele faz é bater nas pessoas.

No segundo e terceiro livro, outras passagens mostram que essa caracterização não cessou:

**“era tão gordo que a bunda sobrava para os lados da cadeira da cozinha”
(livro 2, cap.1)**

“duda era louro, rosado e lembrava um porquinho” (livro 2, cap. 1)

“Duda puxou para cima as calças que estavam escorregando pelo seu traseiro gordo” (livro 2, cap. 1)

“em observar Duda sair correndo da sala o mais depressa que suas pernas gordas podiam aguentá-lo” (livro 2, cap.1)

“Duda passara a maior parte do verão na cozinha, seus miúdos olhinhos de porco fixos na telinha e sua papada em cinco camadas balançando enquanto ele comia sem parar”. (livro 3, cap. 2)

Além dos trechos destacados, podemos analisar essa cena do terceiro filme, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=NdMrSQs-7_w (que não ocorre nos livros da mesma maneira) para perceber que há uma tendência da obra em ridicularizar os membros da família Dursley. Uma das formas de gordofobia apontadas na ficção é, justamente, associar personagens gordos à figuras cômicas, como se eles não tivessem outra personalidade.

No entanto, há quem acredite que não há presença de gordofobia na obra, e a caracterização exagerada dos Dursley se deva a uma tentativa de satirizar a elite inglesa, visto que os personagens fazem parte de uma classe social elevada.

Para refletir:

Você já viu outros personagens ficcionais (de filmes, séries, livros, animes) que eram gordos e serviam apenas como alívio cômico? Se sim, cite exemplos.

Pelo que foi discutido e pela sua percepção da obra, você acredita que há gordofobia em Harry Potter? Comente.