



Fanfics: a Intersecção entre Leitura, Escrita e Tecnologias de Comunicação¹

Sérgio Luiz Alves da Rocha²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, UERJ

Resumo

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em educação que analisa a relação entre a leitura, a escrita e as tecnologias de comunicação e informação. Seu objetivo é analisar uma prática específica de um grupo de jovens que combinam a leitura do conjunto de livros da série Harry Potter com a invenção de novas aventuras escritas a partir da leitura dos livros, do acesso aos filmes, associando técnicas tradicionais e modernas. Tais práticas conduzem a um aprofundamento da reflexão sobre os efeitos que as denominadas novas tecnologias geram sobre a escrita e a leitura dos jovens, fator de preocupação entre os educadores.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Mídias; Educação; *Fanfics*

Introdução

O debate em torno da leitura no interior da escola parece sempre ser realizado a partir de pelo menos três temas. Primeiro, o tema da leitura é discutido a partir da ótica do livro como suporte privilegiado. No caso da escola, muitas vezes, ao falar em livro, não se está definindo um objeto qualquer, se fala de determinados livros considerados como representantes da cultura letrada, da cultura erudita ou dos cânones literários. Desse ponto de vista, a escola reproduz uma certa concepção de que a leitura de tais livros exerceria um efeito civilizador sobre seus leitores.

O segundo tema importante, e intimamente relacionado ao primeiro, é o da crise da leitura. É comum o argumento de que hoje em dia os jovens lêem muito menos do que antes. Muitas vezes tal opinião é expressa sem que seja corroborada por estudos de tipo quantitativo onde possamos acompanhar séries históricas que nos permitam concluir de modo abalizado em prol de tal afirmação. Pelo contrário, a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil aponta para uma ligeira melhora nos níveis de leitura do brasileiro. Vale adiantar que a mesma pesquisa aponta para o fato das crianças e dos jovens até 17 anos terem médias de leitura superiores ao restante da população (FAILLA, 2008: p.97). O que serve para também refletirmos com mais

¹ Trabalho apresentado ao GP Comunicação e Educação, IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, ProPed/UERJ.



cuidado sobre nossas afirmações sobre a inexistência ou redução do hábito de leitura entre os jovens.

Estes questionamentos não devem ofuscar uma consideração crítica em relação ao que DAUSTER nomeia como a “presença do livro e seus paradoxos”. Dessa forma, ainda que acentuando dados relativos à vitalidade do mercado editorial no Brasil, a autora aponta algumas questões preocupantes: a face da exclusão em relação ao livro e às habilidades de realização da leitura silenciosa, o acesso diferencial ao uso e à posse do computador, o reduzido número de leitores literários, a escassez de bibliotecas públicas e a sua concentração em áreas privilegiadas das cidades e ausência da escola como estimuladora da prática de leitura. (DAUSTER, 2008).

O terceiro tema por sua vez é definido pelos anteriores. A valorização do livro como suporte de leitura, de um lado, exclui outras modalidades de leitura, ou práticas a elas relacionadas, que passam a não ser consideradas como legítimas. De outro lado, algumas dessas práticas, que inclusive podem envolver o ato de leitura, são consideradas como inibidoras do gosto pela leitura.

Todo este debate em torno da leitura é muito relevante e quero adiantar que não pretendo criticar os esforços para tornar a leitura (literária) um hábito consolidado entre os jovens e, muito menos, deixar de considerar o papel que a escola pode desempenhar na formação de leitores literários. Acredito apenas que alguns dos temas desse debate devem ser discutidos à luz de importantes indicações teóricas que apontam para as especificidades da contemporaneidade, para a historicidade do ato de leitura e da escrita e para a necessidade de pensar a leitura no interior das práticas culturais.

Ampliando o debate

Uma primeira consideração que julgo relevante ao pensar sobre a questão da leitura e da escrita é aquela relativa ao contexto atual da relação de nossos jovens com as novas tecnologias de comunicação e informação, mesmo no contexto escolar. Celulares, tocadores de MP3 e máquinas fotográficas digitais estão inseridos no cotidiano escolar, sendo elementos constantes em sala de aula. Além deles, o computador, mesmo ausente fisicamente, também povoa as conversas dos estudantes.

Mesmo considerando que atuo em uma escola pública, é visível a utilização do computador e, até mesmo, o acesso à *Internet* nas *Lan Houses*. As referências a termos como *e-mail*, *msn* e *orkut*, a sites que disponibilizam músicas ou desenhos para



download, entre outros, não deixam dúvidas de que a cada dia mais jovens acessam estes programas.

Se o computador é tema constante de conversas entre alunos, não deixa de sê-lo também entre os professores. De certa forma, ele ocupa hoje um papel que antes era atribuído inteiramente à televisão. O computador e as diversas práticas a ele relacionadas, bem como a televisão, seriam os grandes responsáveis pelo enfraquecimento do desempenho dos alunos. Partindo de uma visão do processo de ensino e aprendizado fundamentado em uma determinada concepção da leitura e da escrita legítimas, assiste-se com certa dose de preocupação ao surgimento dessas tecnologias que, disponibilizando produtos de qualidade questionável, são responsabilizadas pela falta do hábito de leitura e pelas dificuldades de escrita dos jovens estudantes, ameaçando a escola.

Uma reflexão aprofundada sobre esta visão apocalíptica passa por uma real avaliação deste contexto. Sem fazer apologia das transformações da técnica, em curso já na década de 30, Benjamin afirmava, a respeito da influência das técnicas de reprodução – especialmente o cinema – na constituição da percepção humana, que “(...) no interior dos grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo em que seu modo de existência (...)” (Benjamin, 1994, p.169). Com isso, o autor chamava a atenção para a constituição de uma cultura cada vez mais centrada na imagem e na crescente disponibilidade de meios técnicos de mediação das relações sociais, sem percebê-los como simples deformação ou degeneração de formas mais nobres de percepção da realidade.

As novas gerações convivem cotidianamente com uma verdadeira proliferação de imagens e de novas tecnologias. Na realidade, as pessoas na faixa de 40 de idade já constituíram sua subjetividade em grande parte a partir do contato com a televisão. O mesmo fenômeno pode ser analisado do ponto de vista das novas tecnologias e da relação das novas gerações com elas.

Este fato não deixa de ter um efeito sobre a relação entre as gerações. As gerações mais velhas muitas vezes admiram a habilidade das novas gerações em lidar com facilidade com este mundo de tecnologias e produtos: programar um vídeo, lidar com o computador, navegar por sítios na *Internet*, dominar o linguajar da informática (*web*, *blog*, *orkut*, *postar*, etc). Tal admiração não raro vem acompanhada de um discurso de assumida incapacidade de lidar com estes meios. Tal reação reforça um fosso que separa as diferentes gerações.



A centralidade dos meios técnicos de comunicação remete a outra importante reflexão: a do significado do livro. Em uma sociedade onde as mídias ganham cada vez maior importância, principalmente aquelas relacionadas à difusão das imagens, o papel da leitura e da escrita parece sofrer uma modificação. Esta modificação, conforme já mencionado, é analisada de forma negativa. Tais avaliações estão baseadas em uma certa naturalização do papel da escrita, do livro e da leitura em nossa sociedade.

Neste tipo de construção, mesmo quando as novas tecnologias são consideradas ainda há uma valorização excessiva do livro ou, ao menos, uma falta de consideração das relações complexas que são estabelecidas entre eles. Assim, é possível ler em JACOBY :

Ainda que os meios audiovisuais tragam o mundo para dentro de cada lar que possui uma televisão ou um computador ligado a Internet, é a leitura que parece continuar tendo a chave, o segredo, para o acesso a um mundo infinito de fantasias, outros mundos possíveis, mundos únicos, uma vez que recriados e enriquecidos pelos “olhos da mente”. (JACOBY, 2003, p.192)

Na citação acima a autora utiliza a expressão “olhos da mente” retirada de um fragmento de um texto de José Paulo Paes. Nesse fragmento, citado pela autora, “olhos da mente” seriam aqueles “capazes de recriar a realidade à imagem e semelhança de cada indivíduo” (p.191), capacidade que está associada à imaginação. Mas a produção em massa, e o autor cita a televisão e os quadrinhos, ameaçam a capacidade imaginativa das crianças e são responsáveis por “fazê-las escravas dos olhos do corpo, que só alcançam enxergar um mundo cada vez mais padronizado, que tornará cada indivíduo “um robô sem alma nem vidas próprias” (191).

Chartier em vários de seus trabalhos (1994, 2001, 2002, 2003, 2007) produz um conjunto de análises que desnaturalizam as pré-concepções sobre o livro, a escrita e a leitura, chamando atenção para a importância de se analisar o artefato livro e as práticas de leitura e escrita a partir de uma perspectiva histórica e do ponto de vista das práticas concretas. O recurso à história permite uma visão complexa e adequada do passado e, como consequência, uma aproximação mais inventiva e imaginativa com o futuro (Chartier, 2001, p.20).

Assim, de acordo com o autor, aquilo que chamamos de livro, ou leitura, por exemplo, não significa a mesma coisa em épocas diferentes. Em relação ao papel do livro, é preciso considerar o contexto de sua consolidação como suporte material privilegiado da escrita, sendo fundamental entender as transformações provocadas pela



substituição do *volumen* pelo *códex* e, posteriormente, a importância da produção tipográfica que substitui a dos escribas. Esta última, possibilitando uma multiplicação do escrito, constituiu-se em elemento primordial à compreensão de algumas características da modernidade (Chartier, 2003. pp.29-36).

No que se refere à leitura, Chartier também aponta que é preciso que ela seja analisada numa perspectiva relacional, para que não se incorra no erro de considerar que existe apenas uma forma de leitura. O perigo aí advém, segundo o autor, da idéia de que o texto determinaria soberanamente o tipo de compreensão que se terá da mensagem. Longe disso, as condições concretas de leitura determinam formas também distintas de sua realização. Diferentes “comunidades de leitores” e “tradições de leitura” ensejam distintas relações com a mensagem impressa no livro, bem como com os diferentes significados que tanto o livro como a leitura têm para leitores diversos (Chartier, 1994, 2001).

Para Chartier, embora uma distinção entre alfabetizados e analfabetos, possa ser reconhecida, ela não deve ser tomada de forma absoluta. Nem todos que são capazes de ler um texto o fazem da mesma forma. Da mesma maneira, as normas e convenções de leitura que determinam os usos legítimos do livro, as formas de ler e os procedimentos utilizados na interpretação variam de acordo com as distintas comunidades de leitores (Chartier, 1994, p.13).

O reconhecimento da historicidade do livro, da leitura e da escrita permite, por sua vez, compreender que a idéia de crise da leitura e do livro não é própria do momento atual. No século XVIII, na França, havia já uma preocupação com uma “crise” da leitura e do escrito. É claro que nesta crise não estavam em jogo as mesmas preocupações, os mesmos atores e os mesmos interesses de hoje. Entretanto, a referência ao passado é importante para a desnaturalização das idéias que vigoram hoje sobre a relação dos jovens com a leitura e a escrita.

Por fim, o recurso à história possibilita minorar os diagnósticos sombrios sobre o futuro do livro, da escrita e da leitura. A história do livro permite pensá-lo como suporte de textos e imagens. Deste ponto de vista Chartier reconhece a existência de uma concorrência entre a tela e o livro, ao mesmo tempo em que reconhece uma resistência. Os novos meios de comunicação são suportes para a comunicação tanto de textos como de imagens. Não há uma mera substituição de uns pelos outros (Chartier, 2002).

Se as avaliações de Chartier possibilitam pensar no livro, na escrita e na leitura como práticas diversificadas, Martín-Barbero, por outro lado, fornece em sua obra



elementos para situar estas práticas no interior das modificações que ocorreram nos processos de comunicação, avaliando seu efeito sobre a escola.

Com o surgimento da imprensa constitui-se uma cultura do texto, que estruturou uma forma específica de “(...) comunicação exclusiva entre os adultos, instaurando uma marcada segregação entre adultos e crianças (...)” (Martín-Barbero, 2004, p.55). Na verdade, continua o autor, foi todo um mundo de separações que foi criado pela cultura do texto: das identidades, das etapas da aprendizagem, dos dispositivos de controle social da informação.

A utilização da idade como critério definidor da infância, permitiu que no contexto escolar fosse estabelecida uma dupla relação: “(...) entre a linearidade do texto escrito e o desenvolvimento escolar – o avanço intelectual caminha paralelo com o progresso na leitura – e entre este e as escalas mentais da idade”.(Martín-Barbero, 2004, p.57). Desde então, a escola passou a estimular um modelo “mecânico e unidirecional” de leitura. Um modelo de leitura passiva cuja correspondência pode ser estabelecida com aquela instituída há muito tempo pela Igreja. Da mesma forma que os clérigos do passado, os professores também afirmam a existência de uma leitura unívoca. À leitura do aluno não cabe outra possibilidade senão a de ser percebida como simples eco, desaparecendo qualquer possibilidade de lhe abrir o espaço da criatividade. (Martín-Barbero, 2004, p.57).

Entretanto, este modelo não é mais sustentável em função das modificações nos processos e nas técnicas de comunicação que ocorrem nos dias de hoje, tornando necessário uma reavaliação do papel da escola. Hoje estão disponíveis inúmeros meios para armazenar e acessar aquilo que antes somente o livro disponibilizava. Os indivíduos convivem com uma multiplicidade de “(...) textos, relatos e escrituras (orais, textuais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) (...)” (Martín-Barbero, 2004, p.58). Esta heterogeneidade atua de modo a transformar os modos de ler, representando uma reorganização das leituras e das escritas.

A escola está diante de um ecossistema comunicativo que, deslocando o privilégio do livro como eixo tecnopedagógico, constitui o entorno educacional difuso e descentrado, como uma marca da atualidade. O saber, antes restrito espacialmente e limitado a determinados suportes e figuras sociais, escapa de ambos. Escola, livro, professores; todos são deslocados e desafiados por este novo contexto (Martín-Barbero, 2004, p.59).



A escola não pode desconhecer estas modificações. Ao mesmo tempo, não cabe a ela reconhecê-las simplesmente como mero avanço tecnológico, limitando-se a introduzir na prática pedagógica o uso das mídias. Agindo desta forma todo o complexo conjunto de transformações que estão em curso seriam reduzidos a uma utilização meramente instrumental de recursos tecnológicos “novos”, “modernos”, “avançados”.

Assim, as análises de Martín-Barbero dimensionam o enorme desafio que é hoje proposto à escola e aos educadores. Cabe a eles substituir o discurso moralista, que valoriza a cultura do texto e os aspectos a ela relacionados, por um compromisso ético, que reconhecendo “(...) a tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura (...)” (Martín-Barbero, 2004, p.63), reconheça também a necessidade da escola estar inserida neste processo de mudança que vivemos.

É importante ressaltar que Martín-Barbero não propõe a substituição do livro e dos processos desencadeados a partir dele por outros processos associados a outros suportes. A escola não deverá abrir mão do uso do livro. Este continuará a ser fundamental no que o autor define como “primeira alfabetização formal”. Mas esta alfabetização primeira só adquire sentido na medida em que fornece as bases para uma “segunda alfabetização”. Esta deve tornar o indivíduo capaz de interagir com as múltiplas escrituras disponíveis ao nosso redor. (Martín-Barbero, 2004, p.62).

Outra referência importante para refletir sobre este conjunto de questões nos é fornecida por Néstor García Canclini. É este autor que nos diz que os:

(...) jovens adquirem nas telas extra-curriculares uma formação mais ampla em que conhecimento e entretenimento se combinam. Também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta. Leitores, espectadores e internautas. (CANCLINI, 2008, p. 24)

Canclini nos interroga sobre a possibilidade de considerarmos a leitura de modo isolado sem avaliar as suas relações com outras práticas que, como o acesso a *Internet*, dependem do ato da leitura bem como o da escrita, ou mesmo em relação à televisão que pode servir também como estimuladora de leitura. Como afirma Oswald, a respeito da relação que os jovens estabelecem com os *mangás*, os animes e os *vídeo-games*, longe de haver concorrência e exclusão entre eles, ler *mangá*, assistir animes e jogar games são práticas complementares, (OSWALD, 2008)³.

³ Já é comum que algumas das adaptações de obras literárias pela televisão acabem impulsionando a venda dos livros homônimos. Podemos encontrar em REIMÃO (2001) uma análise das relações entre o mercado editorial e as adaptações para televisão.



Meios de comunicação de massa e sujeitos

As reflexões de Chartier e Martín-Barbero também chamam a atenção para outro aspecto fundamental em toda esta discussão que é o do papel dos sujeitos. Toda a discussão sobre as distintas formas que o livro, a leitura e a escrita assumem cultural e historicamente (Chartier) ou sobre a relação destes elementos com o complexo conjunto de transformações na modernidade (Martín-Barbero) careceria de sentido se não houvesse também uma mudança na percepção que se tem sobre os sujeitos. Se não há mais a centralidade de uma leitura única, parece que às ações dos sujeitos devem ser conferidas algum tipo de positividade.

Adotar esta postura é recuperar os sujeitos como produtores de sentidos. Sem cair no simplismo de afirmar que é a partir da prática individual que se chega a um entendimento das estruturas, é importante se posicionar naqueles lugares onde “(...) os sujeitos podem falar, atuar, transformar-se e ser transformados”. Os condicionamentos devem ser transformados em oportunidades para exercer a cidadania. (Canclini, 2005, p.208).

Chartier, como analisei anteriormente, já havia problematizado a relação mecânica que muitas vezes é estabelecida entre a mensagem contida no texto e a sua plena aceitação por parte do leitor. Assim, ele afirma a existência de uma tensão constante “(...) entre as forças que tentam disciplinar e as liberdades que inventam um espaço de produção livre (...)” (Chartier, 2001, p.86).

Martín-Barbero (2003) por sua vez aborda esta questão a partir das relações dos indivíduos com os meios de comunicação de massa, estabelecendo distinções entre a cultura erudita, a cultura popular e o massivo, relativizando a idéia de que os meios são instrumentos destinados a difundir uma visão da realidade que é prontamente aceita pelo público.

Acompanhando estas relações ao longo da história, a partir da análise de fenômenos antes interpretados à luz da emergência da produção **para** (o grifo é meu) as massas (o melodrama, o folhetim e a literatura de *colportage*), o autor mostra como o massivo se constituiu a partir da incorporação do popular. A relação entre cultura de massa e cultura popular é interpretada não como uma relação de pura dominação e submissão, mas como uma relação hegemônica (no sentido que Gramsci confere ao termo).



Ao propor a presença do popular no massivo, o autor possibilita analisar as produções culturais dos meios de comunicação de massa como sendo atravessados pela leitura de mundo efetuada pelas classes populares. Ao pensar esta complexa relação Martín-Barbero (2003) admite que esta leitura, ao ser incorporada em uma relação hegemônica, sofre alterações, da mesma forma que a cultura de massa, ao incorporá-la, também se transforma.

Desta forma, o autor abre caminho para uma interpretação do conteúdo dos meios de comunicação de massa sem percebê-los como simples imposição de valores das classes dominantes. Não só este conteúdo é atravessado pelos significados do popular, como, também, sua recepção ocorre de acordo com a mediação de diferentes aspectos: gênero, classe, situação econômica, religião e outras.

Mediação passa a ser uma categoria chave para podermos avaliar as relações entre os diversos meios e o público que de alguma forma consome os produtos por eles produzidos. E, como consequência, torna-se pouco produtivo realizar qualquer tipo de análise que se limite seja ao pólo da produção, seja ao da recepção.

Esta indicações sobre as relações entre a recepção e a produção permitem evitar duas grandes armadilhas. A primeira seria valorizar em excesso o leitor/receptor, atribuindo-lhe uma total autonomia diante dos produtos que lhe são oferecidos, posição que Chartier (1994; 2001) também critica. O poder do leitor/receptor não pode ser concebido fora de determinados limites. Na feliz metáfora utilizada por Martín-Barbero, uma cozinheira sabe que um bom prato depende da qualidade dos ingredientes a serem utilizados (Martín-Barbero, 2002, p.55). A segunda, seria desligar produção e recepção, atribuindo-lhes lógicas próprias, cada qual tendo disciplinas específicas de estudo. Assumir a complexidade desta perspectiva é entender que grande “(...) parte da recepção está de alguma forma não programada, mas condicionada, organizada, tocada, orientada pela produção.” (Martín-Barbero, 2002, p.56).

Jovens: leitura, escrita, tecnologia e indústria cultural

O uso das novas tecnologias permitiram o aparecimento de formas diversificadas de expressão dos jovens. A popularidade dos *chats*, dos *blogs* e das páginas no *orkut* são indícios do consumo cada vez maior dos recursos tecnológicos por parte das novas gerações. Ao mesmo tempo, vários desses espaços são constituídos a partir do interesse comum de determinados jovens por produtos específicos da indústria cultural.



Ao relacionar estas tecnologias e os seus interesses em temas mais amplos, os jovens não abrem mão da leitura e da escrita. Todas as formas de interação citadas acima se utilizam da escrita e da leitura. Nestes espaços percebemos a existência de novos códigos ou de re-apropriações de códigos de comunicação já existentes, para serem utilizados neste tipo de interação. Temos assim, abreviações conhecidas tais como, **KD** (cadê), **VC** (você), **TB** (também), outras novas como **NAUM** (não), aquelas relacionadas aos símbolos, como =**D** (representando um rosto feliz) ou =((representando um rosto triste) e mesmo os *emoticons*⁴ utilizados em programas de mensagens instantâneas como o *MSN*.

Muitas vezes a avaliação sobre estas formas de expressão lhes nega o estatuto de escrita. Comparada com a verdadeira escrita, aquela do modelo escolar, esta forma de expressão só é considerada naqueles aspectos que dificultam ao aluno a assimilação da forma legitimada pela cultura escolar. Não é considerado, como aponta Chartier (1994, 2001), o meio em que ela se desenvolve e a comunidade específica que a utiliza. Supõe-se de forma simplista que o aluno que escreve desta forma é incapaz de expressar-se na forma estabelecida pela norma culta da língua.

Não se desconhece aqui a importância e a necessidade de que o aluno tenha conhecimento das regras estabelecidas pela norma culta da língua. Queremos apenas acentuar o caráter específico deste tipo de comunicação, que se estrutura a partir de regras que lhe são peculiares. Assim, de acordo com os seus códigos, os jovens classificam muitas vezes uma pessoa que participa de fóruns e utiliza uma escrita “correta” como “chato”. (Lembremos também que tais abreviações nem são tão novas assim. Os já agora antigos telegramas são um bom exemplo).

Outro aspecto relevante dessas interações é que elas relacionam antigas e novas tecnologias com produtos originalmente produzidos para meios massivos como cinema, televisão ou histórias em quadrinhos. Estas obras são re-apropriadas pelos telespectadores/leitores e divulgadas na *Internet*. Assim, jovens fazem desenhos ou montagens em que aparecem inseridos no universo ficcional de seus programas prediletos, ou ao lado de artistas e ídolos (*fanart*), escrevem novelas a partir de personagens que de alguma forma também admiram (*web novelas*) e publicam histórias baseadas em episódios de programas, desenhos ou filmes (*fanfics*). Ao ganhar novos sentidos se embaralham os tradicionais papéis do autor e do leitor.

⁴ Palavra derivada a partir da junção das palavras inglesas *emotion* (emoção) e *icon* (ícone). Podem ser um conjunto de caracteres ou símbolos para exprimir algum tipo de emoção. As vezes são denominados de *smiles*.



Foram as *fanfics* que primeiramente chamaram a minha atenção para as complexas relações que podiam ser estabelecidas entre a leitura, a escrita, a tecnologia e os produtos da indústria cultural.

Abreviatura de *Fan Fiction*, uma *fanfic* é uma história criada por um fã de um determinado livro, filme, desenho ou qualquer outro produto dos meios de comunicação de massa. As histórias são escritas tendo por base o universo ficcional da obra em questão, que são reapropriados pelo fã em novas histórias. Nenhuma delas é feita com o objetivo de obter lucro. Não sendo comercializadas tais produções são geralmente toleradas pelos proprietários dos direitos autorais das histórias originais.

Definidas como uma espécie de continuação das histórias, levadas à cabo não por seu autor original, mas por algum admirador ou simplesmente um outro autor, as *fanfics* não seriam um fenômeno novo. No século XVIII já identificam-se seqüências das histórias de Robinson Crusoe publicadas de forma não autorizada. Outras continuações não autorizadas foram realizadas ao longo dos séculos com histórias como Alice no país das maravilhas, de Lewis Carroll e, no século XIX, com Sherlock Holmes.

Entretanto, foi com as *fanfictions* desenvolvidas a partir do universo da obra Jornada das Estrelas que esta forma de história tornou-se popular, ainda na década de 60. Estas *fanfics* circulavam principalmente nas *Fanzines* (abreviatura de *fanatic magazine*), revistas feitas por fãs em um esquema amador e também sem finalidade de lucro. Essas histórias ganharam uma dimensão diferente a partir das possibilidades abertas pela *Internet*, passando a ser publicadas em diferentes e variados sites. Nos *sites* especializados é possível encontrar algumas dessas *fanfics* com mais de 250 páginas publicadas⁵.

Alguns deles passaram a especializar-se em determinadas personagens, enquanto outros abordam histórias de várias personagens. Há sites que utilizam diferentes códigos que identificam, para os possíveis leitores, alguns elementos que eles poderão encontrar em uma história específica. Como exemplo podemos citar os códigos desse tipo de produção, tais como a letra *K* que indicaria uma história livre de linguagem grosseira, violência ou temas dirigidos a adultos e *K+* que indica um pequeno uso de linguagem grosseira.

⁵ Podemos citar *sites* como *Floreios e Borrões* (<http://fanfic.potterish.com>), *Aliança 3 Vassouras* (<http://www.alianca3vassouras.com>) sobre Harry Potter e o *Fanfiction.net* que reúne diferentes personagens (<http://www.fanfiction.net>).



No desenvolvimento de minha pesquisa de doutorado estabeleci contato com alguns jovens que liam e/ou produziam as *fanfics*, tendo como pano de fundo o universo ficcional da obra de J.K. Rowling, constituído pelos livros que narram a aventura do aprendiz de bruxo Harry Potter. Eram jovens da 8ª série de uma escola particular no Rio de Janeiro. Eles leram todos os livros de Harry Potter⁶ publicados no Brasil, além de terem visto todos os filmes da série.

Somados, estes livros possuem aproximadamente 2.695 páginas, sendo que os livros *Harry Potter e o cálice de fogo* e *Harry Potter e o enigma do príncipe* têm respectivamente 583 e 510 páginas cada um e o volume *Harry Potter e a Ordem da Fênix* possui 704 páginas. Mesmo depois de terem visto os filmes os livros continuam sendo uma fonte inesgotável de informações para estes jovens, juntamente com a leitura das *fanfics* escritas por outros jovens.

Neste caso específico percebemos neste grupo de jovens a interação do cinema, dos livros (leitura) e da tecnologia (computador e *Internet*) produzindo um espaço próprio de escrita e leitura, demonstrando um processo não de exclusão de antigas práticas pelas novas tecnologias mas, ao contrário, de sua combinação, aspecto que eu já havia mencionado antes neste capítulo.

Esta mesma relação pode ser observada no modo pelo qual o grupo produz as *fanfics*. Eles não escrevem diretamente no computador, possuindo um caderno especialmente destinado a este tipo de atividade onde, durante o dia, mesmo nos intervalos das aulas, vão criando suas histórias. Assim essas histórias são inicialmente criadas utilizando-se a escrita tradicional (lápiz ou caneta e papel) e posteriormente “postadas” (ou seja, publicando em um determinado site, tornando-se acessível a outros leitores/autores).

O próprio processo de criação implica já algum tipo de discussão com os colegas, não sendo um processo totalmente autoral. Uma vez que estas histórias foram publicadas em um site elas não se tornam objeto de modificação, seja por parte daqueles que têm acesso a ela (leitores em geral) ou do próprio autor da *fanfic*.

Esta conjunto de práticas permitem-me relativizar a idéia de que os jovens não gostam de ler e de escrever. Ao mesmo tempo, as *fanfics* apontam para a necessidade de uma maior reflexão sobre a relação de causa e efeito entre o surgimento de novas

⁶ Os livros da série, publicados em português pela editora Rocco, são respectivamente: *Harry Potter e a Pedra filosofal* (1997), *Harry Potter e a câmara secreta* (2000), *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* (2000), *Harry Potter e o cálice de fogo* (2001), *Harry Potter e a Ordem da Fênix* (2003) e *Harry Potter e o enigma do príncipe* (2005) e *Harry Potter e as relíquias da morte* (2007).



tecnologias e o declínio da leitura e da escrita (o que poderia ser percebido com uma simples visita aos sites de relacionamento, onde há uma intensa troca de mensagens). Alguns dos jovens ampliaram inclusive seu escopo de leitura a partir dos livros de Harry Potter.

Outro aspecto importante são as redes de sociabilidade que são estabelecidas fora do mundo virtual, como no caso das amizades de escola, e fortalecidas pelo contato virtual. Pode também ocorrer o caminho inverso: em torno do interesse pela leitura e escrita das *fanfics* pode-se caminhar de contatos virtuais para uma amizade real (não uso aqui estas expressões com nenhuma conotação valorativa, apenas como recurso descritivo), congregando de outra forma o que Chartier (1994, 2001) denomina de comunidade de leitores.

Neste sentido, existem algumas modalidades de encontros organizados virtualmente e que ocorrem em diferentes pontos da cidade congregando jovens que comungam interesses similares. No caso destes jovens, o exemplo são os *potterencontros* onde se reúnem os jovens, fãs de Harry Potter, assim como no caso de mangás, animes e videogames, os encontros ocorrem nos *animencontros*.

Seja nos *potterencontros*, seja nos *animencontros* ou mesmo ou nos encontros virtuais, a leitura entre jovens deixa de ser uma experiência exclusivamente solitária, se constituindo também em oportunidade para trocas diversas e estabelecimento de amizade e de novos conhecimentos. (OSWALD, 2008)

Toda esta interação entre os jovens e as produções por eles realizadas, servem para também relativizar sua pretensa passividade em relação aos produtos da indústria cultural por eles consumidos. Devemos entender, como afirma Martín-Barbero, que a recepção é um lugar de interações e de produção de sentidos que envolve não apenas as mensagens e os aparatos, mas outros atores sociais (Martín-Barbero, 2002, p.57-58).

Por fim, a partir do estudo destas práticas percebemos que muitas das avaliações sobre as dificuldades encontradas pelos jovens na escola, não podem ser imputadas de maneira tão rápida às interações com as novas tecnologias ou com as produções da indústria cultural que estão ao seu alcance através delas.

Concluindo posso afirmar que este estudo, como outros que se ocupam dos jovens, deseja chamar a atenção para a necessidade de se reconhecer as suas práticas culturais, percebendo nelas também o espírito de uma determinada época. Sem esta percepção a escola corre o risco de se afastar ainda mais de seus alunos. Se à escola cabe determinado compromisso como transmissora de uma certa herança cultural,



avaliada como significativa para as futuras gerações, cabe a ela reconhecer as modificações que estão ocorrendo no mundo em que vivem os jovens para poder tornar sua atuação apropriada ao presente.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Obras escolhidas: magia técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005a.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005b.

_____. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

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

_____. *Formas e sentido: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

_____. **Inscrever e apagar**. Cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII). São Paulo: Editora ENESP, 2007.

DAUSTER, Tania. A fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares – o olhar dos editores. In **Primeiro Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial**. Disponível em <<http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/primeiroseminario/pdf/taniadauter.pdf>>. Acesso em 10 de dezembro de 2008.

JACOBY, Sissa. Criança e literatura: mais livros, mais livres. In **A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003, p. 183-208.



MARTÍN-BARBERO, Jesus. América Latina e os nos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro W. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2003.

_____ & REY, Germán. **Os exercícios do ver**: Hegemonia audiovisual e ficção televisiva. 2 ed. São Paulo: Sêneca, 2004.

OSWALD, Maria Luiza. A relação do jovem com a imagem: um desafio ao campo de investigação sobre a leitura. In **30ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação em Educação**. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-2826--Int.pdf>>. Acesso em 10 de dezembro de 2008.

REIMÃO, Sandra. Os Best-sellers de ficção no Brasil 1990-2000. **XXIV Congresso Intrnacional de Comunicação**. Campo Grande, 2001. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP4REIMAO.pdf>>. Acesso em 1 de janeiro de 2009.