

CONTANDO HISTÓRIAS NA EaD: AS NARRATIVAS DE VIDA E AS NOVAS TECNOLOGIAS / TELLING STORIES IN DISTANCE EDUCATION: LIFE NARRATIVES AND THE NEW TECHNOLOGIES

Cielo G. Festino
Universidade Paulista (UNIP)
cielofestino@gmail.com

Roseli Gimenes
Universidade Paulista (UNIP)
roseligi@icloud.com

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar o projeto “Encontros Interculturais na EaD: Narrativas de Vida dos Diferentes Brasis”, desenvolvido no Curso de Letras/EaD da Universidade Paulista, que teve como propósito levar os alunos a contar suas próprias narrativas de vida. Esse estilo de autobiografia é profundamente amplo e democrático, pois considera narrativas de cidadãos que, historicamente, têm sido ignorados, como não tendo valor pelo gênero *autobiografia*, voltado, principalmente, para vida de personagens destacadas da comunidade; ao mesmo tempo considera narrativas pensando nas diversas tecnologias e suportes. Para melhor entender o desenvolvimento do projeto, este artigo traz uma discussão sobre o conceito de narrativa, as narrativas nos novos suportes tecnológicos, “narrativas digitais”, e as narrativas de vida. Finalmente, apresenta parte dos resultados do projeto por meio da ilustração de algumas das atividades propostas.

Palavras-chave: Narrativas de vida. Novas tecnologias. Educação a distância.

Abstract

The aim of this article is to present the project “Intercultural Encounters in Distance Education: Life Narratives from the Different *Brasis*” developed by the Portuguese, English and Spanish Graduate Course, Distance Education modality, at Universidade Paulista. Its main objective is to lead students to tell their life narratives. This autobiographical style is broader and more democratic than autobiography since it considers the experience of common people rather than the lives of outstanding members of the community. Likewise, life narratives consider narratives in the different media. To better understand the development of this project, this article brings a discussion of the concept of narrative, narratives in the new media, like digital narratives, and life narratives. Finally, the article includes the results of the project through the presentation of some of the activities proposed to the students.

Keywords: Life narratives. New technologies. Distance education.

Introdução

No momento presente, quando as novas tecnologias estão mediando o processo de letramento, é importante discutir a efetividade e a complexidade da interação implícita na Educação a Distância para a inclusão social em um país geograficamente vasto e culturalmente heterogêneo como o Brasil. Apesar de problemas como a falta de um apropriado sistema de letramento digital, de acesso adequado à comunicação tecnológica, assim como a questão da possibilidade de enfrentar os custos financeiros, a EaD pode ainda ser efetiva no Brasil porque alcança lugares de difícil acesso, longe dos centros universitários, e assim coloca em contato áreas distantes, umas das outras, no território nacional. Ao mesmo tempo, contribui para encurtar distâncias de classe e gênero e diferenças étnicas e raciais entre cidadãos brasileiros que pertencem a distintos âmbitos da nação.

Nesse contexto, desenvolvemos o projeto “Encontros Interculturais na EaD: Narrativas de Vida dos Diferentes Brasis”, desenhado no curso de Letras (Licenciaturas em Português, Português/Inglês e Português/Espanhol) da Universidade Paulista/UNIP Interativa, com polos em grande parte do território nacional. O projeto tem como principal objetivo relacionar as comunidades dos estudantes dos diferentes polos, conectados pela EaD, por meio de uma forma particular de autobiografia, as narrativas de vida, definidas por Smith e Watson (2010) nos seguintes termos:

Consideramos o termo *narrativas de vida* para atos de autorrepresentação de todos os tipos e em diversas mídias que consideram a vida do enunciante como seu principal sujeito, tanto em forma escrita, performativa, visual, fílmica ou digital. Em outras palavras empregamos o termo *narrativas de vida* para nos referir a atos autobiográficos de qualquer tipo (SMITH; WATSON, 2010, p. 4, tradução nossa).

Esse estilo de autobiografia é profundamente amplo e democrático, pois considera narrativas de cidadãos que, historicamente, têm sido igno-

rados, como não tendo valor, pelo gênero *autobiografia*, voltado, principalmente, para a vida de personagens destacadas da comunidade; ao mesmo tempo, contempla as narrativas feitas em todos os suportes, em todas as tecnologias, considerando que sempre há tecnologias. Hoje muitas vezes se fala que os jovens não leem, quando na verdade eles se interessam, sim, pelas narrativas, mas em outros suportes, além da folha impressa ou da tela que digitaliza essa folha impressa, como as redes sociais. Por sua vez, a EaD torna o projeto possível porque, por meio da tecnologia, problematiza o conceito de distância em níveis geográfico, temporal e transacional e centra-se no contexto do aluno e de sua comunidade.

Como aponta Tori (2010, p. 9), o significado da EaD é geralmente definido como a “ausência do professor”. Porém, o conceito é bem mais complexo. Centrando-se no aprendiz, há três relações possíveis no processo de ensino-aprendizagem: professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo. Por sua vez, em cada uma dessas relações há três tipos de distância que devem ser considerados: espacial, temporal e transacional. A distância *espacial* refere-se à separação física entre o aluno e o professor, os outros estudantes e o estudante e os conteúdos. A distância *temporal* refere-se às atividades *síncronas*, como *chats*, e *assíncronas*, deferidas no tempo, como os fóruns de discussão. Finalmente, as atividades *transacionais* consideram o fato de o aluno se sentir afastado dos outros por não compartilhar com colegas e professores a tradicional sala de aula; contudo, esse sentimento de solidão pode acontecer tanto na educação tradicional quanto na EaD. Da mesma maneira, o conceito de *distância* está relacionado ao de *presença*; como acrescenta Tori, ambos estão relacionados na EaD por meio das ferramentas tecnológicas que encurtam as distâncias entre as partes envolvidas independentemente da separação geográfica.

Essa qualidade da EaD contribui para o desenvolvimento do projeto das narrativas de vida, porque ajuda a relacionar comunidades muito

distantes, desconstrói a dicotomia centro-periferia e multiplica o centro nos inúmeros contextos dos alunos. Oferece aos alunos a possibilidade de compartilhar problemáticas próprias das suas comunidades e regiões, ou conflitos que acontecem em nível nacional, mas têm contornos diferentes em cada localidade.

A EaD ajuda a criar entre os estudantes, inicialmente, um sentimento de autoconfiança, quando percebem que suas narrativas atraem interesse além do seu próprio *locus* de enunciação. Depois, um renovado senso de cidadania, quando, ao enxergar suas narrativas entre muitas outras, tornam-se cientes de que devemos considerar nossas crenças um possível conjunto de valores, em vez de a maneira como o mundo é ou, nesse caso, como um único e homogêneo Brasil é.

O projeto das narrativas, mediadas pela EaD, torna-se assim um projeto de inclusão social, porque seu objetivo não é somente instruir e passar informações a partir de um centro educacional, mas – focando as problemáticas dos alunos – levá-los a produzir conhecimento, em vez de somente reproduzir informações recebidas. Em outras palavras, o objetivo é transformar a teoria em prática e a prática em novas teorias que sejam eficazes e significativas para o entorno social e cultural do aluno.

Paulo Freire (1996, p. 43) estabelece uma diferença entre o que ele chama de “conhecimento ingênuo” (adquirido não sistematicamente) e “conhecimento rigoroso” (adquirido de maneira sistemática). Ambos estão associados com a curiosidade epistemológica do sujeito. O primeiro é o tipo de conhecimento que o aluno traz para a sala de aula de sua experiência cotidiana. O segundo é o conhecimento *criado* na sala de aula pela interação de professores e alunos. Enquanto o primeiro implica uma resposta subjetiva ao contexto cultural, o segundo implica uma resposta informada, que leva a uma participação responsável no mundo multicultural de hoje.

Uma das tarefas dos tutores e professores, envolvidos nesse projeto, foi a de tornar os participantes cientes do valor contingente dos princípios da sua própria cultura, no tocante a que sempre fazemos sentido do mundo conforme o nosso contexto de enunciação, o que sempre estará limitado pela maneira de outras culturas fazerem sentido de seu mundo. Nesse contexto, o propósito deste artigo é discutir, inicialmente, o conceito de narrativa e como tem se desenvolvido ao longo do tempo com as velhas e as novas tecnologias, para logo focar o conceito das narrativas de vida produzidas pelos alunos de Letras EaD e como as novas tecnologias têm sido de grande importância para a difusão dessas narrativas.

O conceito de narrativa

Antes de tudo, parece simples apontar que narrar é contar uma história, que pode ser real ou imaginária, fictícia. Essa história deve envolver personagens que interagem gerando acontecimentos ocorridos em determinado lugar e em determinada época. Segundo Ataíde (1973, p. 3), “[...] a literatura é uma recriação verbal da realidade através da imaginação do artista”. É evidente que o autor refere-se à narrativa de ficção, mas a definição de “recriação verbal” esbarra em focar uma única linguagem criativa, já que histórias vêm sendo contadas desde milênios, muito antes daquelas que chamamos narrativas orais, bem antes da invenção da prensa de Gutenberg no século XV. Essa tradição oral da narrativa é tratada por Zumthor (1993, p. 21) em distinção à transmissão oral, estando a primeira relacionada à duração; o autor aponta ainda para o caráter abstrato do termo *oralidade* e daquilo que se denomina *literatura oral*, preferindo falar em literaturas da voz. À transmissão oral, ele prefere chamar *vocalidade* e dá-lhe o significado de materialidade da voz, do som proferido pelas cordas vocais do ser humano sob as formas de fala, canto, murmúrio, gemido. Para o autor, “[...] vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso” (ZUMTHOR, 1993, p. 21). Assim, a tradição oral pode ser entendida como uma forma de cultura, um siste-

ma de comunicação complexo que compreende elementos outros além da voz em si. Portanto, a presença da *vocalidade* em dado momento não leva necessariamente à constituição da tradição oral, pois, apesar de próximos, os fenômenos da transmissão oral e da cultura oral se diferenciam: o primeiro trata de uma linguagem; o segundo, de toda uma cultura e, como tal, envolve mecanismos de memória, acionando dispositivos que dizem respeito à duração temporal dessa cultura.

Como cultura, a narrativa do Período Paleolítico traz a relação entre a arte, o homem e as primeiras formas de organização social de bandos, que sobreviviam caçando e pescando. As manifestações tinham caráter mítico e econômico; mítico porque ao desenhar os animais eles acreditavam que poderiam matar o animal verdadeiro; econômico porque a caça era fonte de alimento, assim como de peles, que serviam para abrigar do frio intenso. Estudos recentes estimam que a arte rupestre teve início quando o Homem de Cro-Magnon se estabeleceu na Europa, deslocando o Homem de Neanderthal. As pinturas da Caverna de Altamira, na Espanha, foram encontradas pela primeira vez por Marcelino Sanz de Sautuola, há aproximadamente 150 anos. Nessa época, os acadêmicos viram essas pinturas como fraude. Depois, estudiosos as consideraram como prova de mentes primitivas, e no decorrer do século XX formou-se e aceitou-se largamente a ideia de que os homens pré-históricos possuíam a mesma capacidade intelectual e artística do homem moderno. As pinturas mais antigas estão na Caverna de Chauvet, na França. A denominação *arte rupestre* engloba as representações artísticas (desenhos, símbolos e sinais) pré-históricas feitas em paredes, tetos e outras superfícies de cavernas, abrigos rochosos e ao ar livre. No geral, eram representações de plantas, animais, pessoas do período em que viviam, e imagens do seu cotidiano, como rituais, danças, caça, alimentação etc. O homem pré-histórico também se expressava por meio de esculturas em madeira, osso e pedra. Na produção das pinturas nas paredes das cavernas, os povos da Antiguidade utilizavam

sangue de animais, pedaços de rochas, ossos, argila, saliva, entre outros materiais. Na América, além dessa arte pré-histórica, existe outro tipo de arte primitiva: a denominada arte pré-colombiana, produzida pelos povos maias, incas e astecas. Esses povos contam a sua história com pinturas, esculturas e templos construídos com pedras. No nosso país, o Brasil, existem locais com pinturas rupestres. Temos essa representação rupestre: no Piauí, em dois parques: o Parque Nacional da Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, e o Parque Nacional Sete Cidades; na Paraíba: Cariris Velhos; no estado de Minas Gerais, em dois sítios: Lagoa Santa e Peruaçu; em Mato Grosso: Rondonópolis. Segue uma imagem (Figura 1) dessa arte rupestre de animais pintados na Gruta de Lascaux, um dos lugares de arte rupestre mais famosos do mundo.



Figura 1 – Animais pintados na Gruta de Lascaux

Na imagem dessa arte rupestre, há a representação de um animal em destaque de perspectiva e de outros mais distantes. Todos esses desenhos guardam a memória cultural dos povos pré-históricos, são um registro visual de histórias de atos que importavam a eles, como a caça e a sobrevivência dada por esses animais. É possível pensar que a realidade captada é sensível e bem próxima da imagem que poderíamos considerar real. Sem dúvida, é um dado da cultura, de uma visão de mundo, uma nova visão de mundo, um novo ser que se insere no mundo.

Pelas preleções, voltamos à impossibilidade de termos narrativas simplesmente verbais, orais,

por exemplo. No entanto, o estatuto da linguagem verbal e sua representatividade são indiscutíveis. Nesse sentido, como definir narrativa? Diz Lucia Santaella:

Defino a narração como o universo da ação, do fazer: ação que é narrada. Portanto, a narrativa em discurso verbal se caracteriza como o registro linguístico de eventos ou situações. Mas só há ação onde existe conflito, isto é, esforço e resistência entre duas coisas: ação gera reação e dessa inter-ação germina o acontecimento, o fato, a experiência [...] Isso gera a história: factual, situacional, ficcional, ou de qualquer outro tipo. Mas qualquer que seja o tipo terá sempre essa constante: conflito, coação, confronto de forças (SANTAELLA, 2001, p. 322).

Mais além, voltemos à questão de que narrativas não são apenas verbais, conforme vimos na representação rupestre citada. As narrativas, como as linguagens, são híbridas. A linguagem verbal oral, a fala, por exemplo, apresenta fortes traços de hibridização, tanto com a linguagem sonora quanto com a linguagem visual, pela gestualidade que a acompanha. A narrativa em uma canção é um exemplo desse híbrido de linguagens; a narrativa em uma peça teatral compõe uma soma de linguagens que vão do verbal ao sonoro, ao gestual, à importância dos cenários, da sonoplastia, entre outras. Como bem classificou Santaella (2001, p. 379-388), as linguagens são narrativas sonoras na música em si, sonoro-verbais (orais) em uma canção, sonoro-visuais em *performances*, visuais na fotografia, visuais-sonoras nas imagens de movimentos do balé clássico, visuais-verbais na poesia visual, verbo-sonoras na literatura oral e na poesia sonora, verbo-visuais na mímica (gestos e a memória da fala) e verbo-visuais-sonoras no cinema.

A importância das narrativas invariavelmente passa pela cultura e pela pergunta que sempre nos fazemos, se de fato precisamos delas, se precisamos continuamente narrar e falar sobre narrativas, pensando com Bruner (2002):

Penso que sim, exatamente porque esse assunto é quase que peremptoriamente óbvio. Já que nossas intuições sobre como fabricar ou como entender uma história são tão implícitas, tão inacessíveis a nós, acabamos tropeçando quando tentamos explicar, para nós mesmos ou para alguém pouco convicto, o que faz algo ser uma história e não, digamos, uma discussão ou uma receita (BRUNER, 2002, p. 13-14).

O valor das narrativas é que com elas é possível construir, reconstruir, reinventar o ontem e o amanhã (BRUNER, 2002, p. 103). Além disso, a narrativa amplia nosso conceito de leitura, de que o livro é o mais legítimo exemplo da ação de ler (SANTAELLA, 2012, p. 22). É por isso que hoje precisamos pensar no conceito de narrativa, e de literatura também, a partir de uma perspectiva bem mais ampla, que paradoxalmente relaciona o passado com o futuro ao considerar narrativa não somente o registro escrito, mas também aquele feito por qualquer outro tipo de meio narrativo.

As narrativas de vida

A EaD tem sido repetidamente desacreditada porque se fala que os alunos dessa modalidade não são verdadeiros membros da comunidade acadêmica (GRANGER; BOWMAN, 2003, p. 177). Uma maneira possível de superar esse obstáculo, segundo alegam os autores, é envolvendo os alunos em atividades metacognitivas como as narrativas de vida, que exploram as identidades e os estilos de vida e de aprendizagem, bem como mostram o relacionamento dos alunos com seu contexto por meio da análise crítica de sua comunidade e de seu lugar nela. Esse tipo de atividade reflexiva, por meio das narrativas, é de grande valor porque ajuda os alunos a encontrar sua voz, dentro e fora de suas comunidades, assim como a se relacionar com seus pares de outras comunidades em geral e de comunidades de aprendizado em particular, que nesse caso são parte da uma nação continental como o Brasil. Como explicam Smith e Watson (2010):

Os arquivos de vida têm como objetivo educar, reconstruir a memória e curar. Eles ajudam a construir a comunidade e memorializar o passado ao encurtar diferenças e identificar valores compartilhados. O esforço de construir uma memória coletiva, uma história por vez, se traduz em uma cidadania participativa. Tais projetos de narrativas coletivas, tanto que sejam publicadas como livros, filmes, documentários, gravações ou mídia digital, situam a história do indivíduo na narrativa maior da história nacional, como uma “história de baixo”, que relaciona narradores e escutas à nação, entendida como uma comunidade imaginada (SMITH; WATSON, 2010, p. 189, tradução nossa).

Por sua vez, definindo as narrativas como cerimônias de crença, Chamberlin (2007) explica que

[...] as histórias dão significação e valor aos lugares que chamamos o nosso lar; elas nos relacionam com o mundo que habitamos; nos mantêm juntos e, ao mesmo tempo, nos separam (CHAMBERLIN, 2007, p. 1, tradução nossa).

As narrativas são, então, espaços em que podemos refletir sobre quem nós somos, quanto a comunidade significa para nós e como nos relacionamos com o mundo. Ainda mais importante, talvez: são significativas porque não somente afirmam, mas também questionam nossas identidades ao nos ajudar a desfamiliarizar a vida cotidiana, que, por força dos hábitos, torna-se invisível ou, pior ainda, naturalizada:

[...] as histórias sempre têm algum elemento de estranheza, e isso é o que primeiro chama a nossa atenção, fazendo que acreditemos nelas. Reconhecer a diferença nas histórias das outras pessoas faz que as enxerguemos e as escutemos nas nossas (CHAMBERLIN, 2007, p. 1, tradução nossa).

No processo de nos tornarmos críticos dos Outros, com quem nos relacionamos, tornamo-nos críticos de nós mesmos. Como as narrativas contam sobre as nossas crenças e tradições, elas dizem de onde viemos e por que somos o que somos e estamos onde estamos; são

[...] não somente crônicas de eventos, mas também cerimônias de crenças [porque] histórias e músicas nos fornecem uma maneira de acreditar, e as cerimônias afirmam a nossa fé (CHAMBERLIN, 2007, p. 2, tradução nossa).

Esse aspecto comunitário das narrativas, que tem como objetivo a inclusão social, é o que as narrativas de vida recuperam e as diferencia da autobiografia tradicional. Como observam Smith e Watson (2010, p. 13), esses narradores vão além das narrativas de seus próprios “Eus” ou de narrar “crônicas de eventos”: eles “fazem História”, porque suas narrativas contêm “suas comunidades”, o que “justifica suas percepções, afirma suas reputações, discute com os Outros, articula informação cultural e inventa possíveis e desejados futuros”.

Narrativas de vida podem ser lidas como atos autobiográficos porque são constituídas como uma história com um enredo, que está situada “em lugar e tempo” e implica constantes mudanças. Também podem ser lidas como “interações cruciais com o mundo” no tocante a estarem “dirigidas a uma audiência/leitores e [...] envolvidas em uma discussão sobre a identidade” (SMITH; WATSON, 2010, p. 63, tradução nossa).

Assim, narrativas de vida implicam algum tipo de agência que pode dar lugar a novos e diferenciados tipos de comportamento, porque estão inscritas na vida da comunidade. Claramente, a relação entre narrativas e comunidade é um processo dinâmico, que está sempre aberto a novas mudanças, já que ambas se alimentam mutuamente. O escritor nigeriano Chinua Achebe (1988) disse que “as histórias criam pessoas que criam histórias que criam pessoas”, enquanto “as pessoas criam histórias que criam pessoas que criam histórias”, em uma relação sem fim. Isso porque as narrativas sempre se originam da comunidade e a ela voltam. Nesse processo, elas não permanecem as mesmas, desde que são sujeitas a múltiplas interpretações, que ajudam a visualizar a experiência social de que surgiram de maneira diferenciada e, eventualmente, contribuem para introduzir mudanças.

Por sua vez, essa relação entre pessoas de diferentes âmbitos da vida nacional não é, necessariamente, harmoniosa. Muitas vezes essa aproximação produz conflito; contudo, este pode ser bem produtivo. Graff (1993, p. 108) fala que o que necessita ser narrado é o conflito entre as diferentes comunidades, focando precisamente temas como agência, gênero, etnicidade, identidade e localidade. Ele acrescenta que “o contraste é fundamental porque as ideias não são ilhas; para se tornar inteligíveis, precisam ser entendidas em relação a outras ideias”. Para ele, a melhor maneira de lidar com o conflito é fazer dele o nosso objeto de estudo, em vez de apagá-lo ou estabelecer uma falsa harmonia. Isso nos leva a reconsiderar os nossos valores e os valores dos Outros, de modo contingente e relacional, porque ao estar em contato com narrativas de outros contextos culturais nos familiarizamos com epistemologias diferentes e, por consequência, com as necessidades e crenças de outras comunidades, o que nos ajuda a ser receptivos e respeitosos a Outras formas de vida. A escrita e a leitura das narrativas de vida transformam-se assim em uma instância de ação e inclusão social, porque se fusionam em um lugar comum que, como aponta Chamberlin (2007),

[...] não é nem um lugar nem um conjunto de histórias. É um estado da mente em que aceitamos que as categorias da realidade e da imaginação são como as categorias de Eles e Nós (CHAMBERLIN, 2007, p. 239, tradução nossa).

Por sua vez, as narrativas nos ajudam a problematizar o conceito de *lar* ou *comunidade* como o lugar onde moramos ou ao qual pertencemos e a partir do qual articulamos as nossas narrativas. Nem sempre gostamos dele:

O lar pode ser todas essas coisas ou nenhuma delas. O que for e onde for, o lar é sempre “uma fronteira”, um lugar que nos separa e que nos conecta, um lugar de paz e de conflito (CHAMBERLIN, 2007, p. 3, tradução nossa).

O conceito de lar, fala Chamberlin, é um ninho de contradições e conflitos porque a população que o habita não é homogênea, mas profundamente heterogênea. Ao mesmo tempo, Smith e Watson (2010, p. 69) observam que o local das narrativas de vida significa tanto quanto as narrativas. Esses locais da narrativa “realizam uma tarefa cultural” porque “organizam as narrativas pessoais nas quais se apoiam”. Esses *sites*, alegam as autoras, são de “múltiplas matrizes”, que podem ser “pessoais, institucionais ou geográficas”, e até certo ponto as três se superpõem.

Nesse sentido, Brydon e Coleman (2008, p. 7) apontam que o termo *comunidade* tem tradicionalmente sido utilizado para se referir a pequenos grupos sociais que funcionam em nível local e implicam uma relação direta entre as pessoas. Embora esse significado não tenha desaparecido, foi primeiramente estendido e desenvolvido para falar de formas imaginárias de relação entre grandes estruturas sociais, como a nação. Hoje, na era da tecnologia, o termo tem sido reinventado para se referir a grupos de pessoas que têm algum tipo de filiação, mas não estão limitadas pelo espaço geográfico, desde que elas se conectem por meio do espaço virtual.

Esse é o caso do nosso curso de EaD, que conta com polos localizados em diferentes pontos geográficos e culturais do país. Então, os locais das narrativas de vida que fazem parte do nosso projeto pertencem a diferentes tipos de comunidade, que abrangem desde as grandes metrópoles até as áreas rurais; de comunidades de baixa renda até comunidades de classe alta; em todas elas, o indivíduo luta com temas relacionados com o meio ambiente, a política ou a família. É por isso que Smith e Watson (2010, p. 71) afirmam que “[...] o local, muito mais do que noções de lugar, fala do caráter situado das narrativas de vida”, que, como foi sugerido, está implícito nas entrelinhas da narrativa.

Como já temos afirmado, é aqui que as narrativas de vida e a EaD se unem e se complementam.

tam. Primeiro, é no âmbito das narrativas que podemos reimaginar quem Nós somos e também quem são os Outros que fazem parte da nossa cultura. Segundo, é no âmbito das narrativas, neste caso, das narrativas de vida, que podemos tornar o Outro alguém bem mais familiar para Nós, ao mesmo tempo que Nós nos tornamos familiares para Ele.

As narrativas e as novas tecnologias

Se narrativas sempre as houve, pode-se dizer a mesma coisa sobre tecnologias. Do Deserto do Saara com os grãos de sílica que ali derreteram ao Vale do Silício com o dióxido de silício, componente do material que forma de vidraças de janelas a telas de computadores, a tecnologia é – como o nome diz – a técnica que acompanha qualquer arte. Seja a arte impressa possibilitada pela prensa de Gutenberg, seja a poesia digital possibilitada pelo computador. As narrativas rupestres nos ensinam sobre narrativas visuais, como narrativas orais nos ensinam sobre a poesia sonora. Significa que o novo é um processo de aprendizagem que percorre os tempos, como nos ensina Johnson (2015):

Aprender com os padrões de inovação que moldaram a sociedade no passado só pode nos ajudar a navegar para o futuro com mais chances de sucesso, mesmo que nossas explicações do passado não sejam tão verificáveis como as atuais teorias científicas (JOHNSON, 2015, p. 209).

Nesse sentido, como as narrativas contemporâneas têm sido narradas? Se tomarmos como medida a narrativa feita em livros impressos, será possível verificar que a leitura da narrativa impressa difere bastante da leitura de uma narrativa fotográfica, por exemplo. Mesmo na leitura de uma narrativa cinematográfica, que exige movimentação diversa do olhar em relação às páginas de um livro impresso, essa diversidade desaparece. Em todas essas narrativas há por trás tecnologias: a da prensa, a do negativo fotográfico, a do fotograma. Em todas elas há a presença da

tecnologia. Mesmo nas narrativas rupestres há uma técnica – ainda que intuitiva – que faz as colorações transparecerem. Sabemos que o vermelho vem do sangue de animais; os traços, de algo semelhante ao carvão mineral queimado; e assim sucessivamente. Falar, então, em novas tecnologias parecerá redundância, exceto pelo fato de que há técnicas diferentes aparecendo.

Antes de tudo, e por isso mesmo, além de pensar em mudanças nas tecnologias narratológicas, é preciso pensar em que tipos de leitores fomos, somos, seremos. Repetimos, um leitor de uma narrativa publicitária une elementos de leitura de imagens do texto verbal e do visual. Lembremos, quando lemos um texto impresso, fazemos uso também da visualidade, afinal letras são seres impressos em uma folha de papel. Ou seja, há inscrições nessa folha. Muitas vezes, as inscrições são possibilidades mais visuais, como é possível observar na obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, no Capítulo CXXXIX – De Como Não Fui Ministro d’Estado (ASSIS, 1971, p. 116). O que se vê na página logo em seguida ao título do capítulo? Vários pontos e pontos, ou seja, a negativa do título é visualizada na ausência sugerida por esses pontos. Sabemos que o fato de Machado de Assis ter sido jornalista favorecia ao escritor um olhar tipográfico ao texto, que provoca uma leitura ativa do leitor apenas contemplativo.

Capítulo CXXXIX

De como não fui ministro d’Estado

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(ASSIS, 1971, p. 116).

Se o texto verbal escrito provoca linearidade, a imagem, digamos, a figura do capítulo mostra a aparência daquilo que ela designa. Brás Cubas, já que ele é um “autor defunto ou um defunto autor”, representa nesses pontilhados uma mensagem essencialmente concreta. Isso é possível, no entanto, pelo título do capítulo, que evidencia a negativa. A imagem sozinha, nesse caso, não indicaria nada. Não se pode dizer, porém, que essa imagem é mera ilustração. Ela dialoga com o verbal e aponta a poeticidade da linguagem. Sem o texto verbal escrito, essa imagem daria ideias múltiplas de sentido. Afora o ter sido jornalista, Machado de Assis, em pleno século XIX, já preconizava a materialidade do signo, dando ao leitor a chamada função conativa da linguagem, aquela que chama a atenção do leitor para o texto. Exemplos como o citado são vários nessa obra machadiana.

Colocamos anteriormente o fato de capítulos como esse desviarem o leitor apenas contemplativo. Esse é o leitor que se situa a partir do século XVI com a leitura de textos impressos. Quem é exatamente esse leitor? Santaella (2013) esclarece-nos:

Esse tipo de leitor tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. É o mundo do papel e do tecido da tela. O livro na estante, a imagem exposta, à altura das mãos e do olhar. Uma vez que estão localizados no espaço e duram no tempo, esses signos podem ser contínua e repetidamente revisitados. Um mesmo livro pode ser consultado repetidas vezes, um mesmo quadro pode ser visto tanto quanto possível. Sendo objetos móveis, é o leitor que os procura, escolhe-os e delibera sobre o tempo que deve dispensar a eles (SANTAELLA, 2013, p. 268).

Isso significa que o leitor, ainda que do tipo contemplativo, move-se como quem está diante de um outro ritmo, que já se habituou à linguagem híbrida do jornal, “[...] o leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil” (SANTAELLA, 2013, p. 269). O leitor movente. Machado provoca esse leitor movente porque conhece a linguagem do jornal e a traz para a narrativa literária.

No século XXI, o leitor contemplativo e o leitor movente chegam ao leitor imersivo, que interage, um leitor que “[...] é livre para estabelecer sozinho a ordem informacional” (SANTAELLA, 2013, p. 271). Mais, para a “leitura” em um mundo de novas tecnologias, o leitor – além de navegador – assume a ubiquidade, ou seja, está conectado o tempo todo, está móvel o tempo todo. Está sempre presente, a qualquer hora, em qualquer lugar. Um leitor multitarefa. Um leitor, também ele, híbrido. Um leitor que sabe da fugacidade da comunicação que tem a sua frente, de um texto que agora está na tela, mas que pode desaparecer no dia seguinte.

Se já apontamos que são diversas as linguagens por que passam as histórias, as narrativas, quais sejam, figuras rupestres, oralidade, texto verbal impresso, fotografia, cinema, entre tantas outras, é evidente que com a conectividade da *web 2.0* temos uma nova linguagem que se espelha e se espalha em *blogs*, bem como em redes sociais como o Facebook ou o YouTube. Essa não pode ser apenas a digitalização de textos impressos que passam a ser lidos no computador, mas a linguagem criada dentro do digital. No digital, as narrativas dos *games* mostram como a narrativa continua firme em sua trajetória.

Há muito, observamos que os jogos assumem um papel importante como narrativas, como nas adaptações literárias em que o jogador ocupa a posição de narrador ou de personagem, como no caso do Role-playing Game (RPG), um jogo de interpretação ou de representação em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas em colaboração. O progresso de um jogo se dá de acordo com um sistema de regras predeterminado, dentro do qual os jogadores podem improvisar livremente. As escolhas dos jogadores determinam a direção que o jogo irá tomar. Nesse tipo de jogo, o que se chama “leitor” assume posição de domínio na narrativa, de autoria conjunta com outros jogadores. No caso dos *games*, jogos eletrônicos, a imersão dos jogadores é imensa. E a narrativa?

O foco da trajetória que temos seguido é o contar histórias, narrativas. Questionar se a literatura pode ter morrido ou se livros impressos desaparecerão ainda é pergunta sem resposta, mas questionar se as narrativas morreram tem resposta certa: não. Elas estão presentes, mais do que nunca, nos jogos digitais, nos *games*. Existem algumas divisões quanto à forma de aplicar as narrativas em jogos, principalmente narrativas ambientais, ou seja, com enfoque para criar condições de uma narrativa imersiva. São quatro tipos:

- Forçadas: o que mais foi usado inicialmente nos jogos digitais. Seguir uma ordem da história, passar por certos estágios para chegar ao outro da narrativa. O jogador é forçado a isso.
- Embutidas: são narrativas colocadas a qualquer momento do jogo. O jogador pode continuar a missão especial tranquilamente sem cumpri-la. As narrativas entram como complemento da principal.
- Emergentes: o jogador cria a sua história como bem pretende. Conforme as escolhas do jogador, a história sofre alterações.
- Evocadas: esse último tipo puxa narrativas que o jogador já conhece de outras mídias. Um jogo sobre *O Hobbit* ou do Batman evoca elementos que ele já conhece dos livros, quadrinhos e animações. Logo, parte-se de algo que o jogador já sabe para trabalhar a narrativa no *game*.

As narrativas clássicas conferem um papel relevante ao herói; essa ideia é mantida nos *games*. Uma abordagem para estruturar narrativas é a jornada do herói ou o monomito (CAMPBELL, 2008). São alguns passos que levam a três ações:

1. Apresentam-se o mundo comum do herói e o objetivo da sua aventura. O jogador é orientado pelo mentor e se prepara para enfrentar o que vem pela frente.

Transição do primeiro para o segundo ato: travessia de limiar. Momento em que aceita a aventura e vai para o mundo especial da história.

2. O jogador já sabe o problema que vai resolver e começa a trilhar o caminho em busca de desafios, aliados e inimigos. Também chega perto dos domínios do grande vilão e o enfrenta.

Transição do segundo para o terceiro ato: momento de clímax da história. O jogador sobrevive ao enfrentamento do vilão.

3. Inicia-se o caminho de volta ao mundo comum e aparecem os últimos desfechos com o vilão. O herói volta ao seu mundo medíocre, mas com um aprendizado que o transformou ao longo de sua jornada.

Trata-se de uma estrutura com início, meio e fim bem definidos (VOGLER, 1998). Essa estrutura não se diferencia muito das propostas de Tzvetan Todorov (1969), ou seja, a estrutura de uma narrativa diz respeito à forma pela qual ela é construída para permitir o andamento da trama. O modo narrativo, nessa estrutura, divide-se em épico, lírico e dramático; o eixo dramático se divide em clímax, premissa, desmedida, peripécia e reviravolta.

Um exemplo de fusão entre literatura brasileira e *game*, e no caso o jogo já tem uma narrativa conhecida, é a adaptação da obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. A história do livro pode ser “jogada” na página Livro e Game, projeto que adapta clássicos da literatura nacional para jogos virtuais. Nela o internauta tem acesso a histórias em quadrinhos, curiosidades sobre a época que o livro retrata e ainda pode administrar e construir casas no mesmo terreno descrito na obra do autor (Figura 2).



Figura 2 – Capa do livro *O Cortiço*

Além de narrativas eletrônicas, como as dos *games*, a narrativa digital tem crescido muito dentro do próprio meio digital, ou seja, não se trata de adaptação ou digitalização de obras, mas de criação literária nascida digitalmente. Um exemplo bastante interessante é o do escritor Samir Mesquita, que “escreveu”, por exemplo, *Dois Palitos* (Figura 3), um livro que reúne cinquenta microcontos com até cinquenta caracteres.



Figura 3 – Microconto *Dois Palitos*

Há um funcionamento para a “leitura” dos microcontos de *Dois Palitos*. O “leitor” precisa ter um computador ou um aparelho móvel para

acessar as narrativas, que são, literalmente, fósforos riscados. A cada movimento de retirar um fósforo da caixinha, enquanto o fósforo queima, aparece um microconto. Esse movimento pode ser feito até o limite dos cinquenta textos narrativos. Em seguida, os fósforos voltam à posição inicial, dentro da caixa, que, na aparência, é exatamente como o objeto convencional, à exceção de que temos nela inscritos o nome do “livro” e de seu autor. Trata-se de uma experiência lúdica e que exige aquele leitor imersivo e ubíquo, principalmente porque os microcontos podem ser acessados a qualquer hora e lugar, desde que haja rede de conexão à Internet.

Como essa, há várias obras narrativas criadas no mundo digital. Se nos distanciamos da prensa de Gutenberg, estamos bem próximos da cultura visual eletrônica. Essa talvez seja a reflexão que teremos de fazer sobre o que a literatura pode e poderá ser. “Certo é que a literatura (a narrativa) gerada por computador é uma literatura do fluxo, do instantâneo, do móvel, do universal, do interativo” (MOURÃO *apud* SANTAELLA, 2013, p. 215).

Narrativas de vida dos diferentes Brasis

Partindo dos conceitos de narrativa e das especificidades das novas tecnologias em narrativas, os alunos de Letras EaD foram convidados – essa era a ideia do projeto – a leituras diversas, que procuraram teorizar esses conceitos e, ao mesmo tempo, mostrar exemplos de como poderiam colocar suas memórias, suas autobiografias de cidadãos comuns, em várias possibilidades. Uma delas foi a proposta de fazer narrativas de vida partindo de uma fotografia de família. Os orientadores também fizeram a criação. Como funcionou? Professores e alunos selecionaram uma foto de família e a partir da imagem fizeram uma narrativa verbal escrita. Duas narrativas desse movimento transparecem. A primeira, pela própria escolha da fotografia representativa da família; a segunda, pela recuperação da memória desse momento para a narrativa do aconte-

cimento, do passado evocado na imagem. Nesse momento da evocação, podemos perceber o ato criativo da narração, que exige um apontamento da pessoa do narrador, o próprio aluno ou não, a ação verbal daquele momento, o tempo da narrativa, as personagens ali envolvidas. Ainda que fossem narrativas de vida a partir da imagem e da memória, deixavam entrever esses elementos da narrativa de ficção e o uso das novas tecnologias (computador e plataforma da EaD), no mínimo, acompanhando o movimento de postagem com teleaulas e *chats*, em que o diálogo possibilitou entrosamento com a teoria e os professores.

Em outro momento, os alunos foram instados a percorrer a memória afetiva de sua infância, buscando recordar leituras marcantes que tivessem feito, ou exatamente o oposto, memórias da ausência de narrativas. Nesse movimento, os alunos perceberam o que, muitas vezes, falamos em relação às narrativas, ou seja, é possível contar algo significativo e real, mas também podemos narrar acontecimentos ausentes, tal qual Brás Cubas no capítulo já citado. Exatamente se voltar ao passado enseja o não ter podido desfrutar de algo que daria prazer, o que poderia sugerir a dor de uma perda na infância. Muitas vezes, a ausência de leituras na infância não significa que não revelemos narradores adultos. Há vários casos de escritores famosos, como Saramago, que relataram não terem lido na infância, o que não significou inexistência de interesse em leituras de narrativas.

Em outra atividade, os alunos fizeram a leitura sugerida da obra de Bruner (2002) e, de acordo com um roteiro de questões, tiveram de pensar nos pontos discutidos pelo autor e elaborar uma verificação de suas narrativas, segundo as observações feitas na obra do escritor. Por exemplo, quando Bruner (2002, p. 25) afirma que “[...] contamos histórias mais para prevenir do que para ensinar. E, por causa disso, histórias são moedas correntes de uma cultura”. Instigamos os alunos a pensar sobre o que é cultura e por que a cultura tem tanto valor. Em outra passagem, Bruner

(2002, p. 39) afirma: “Serão as histórias parte de nosso arsenal para lidar com a surpresa?”. Esses movimentos de reflexão crítica sobre narrativas ou narrativas de vida convidavam alunos a escrever e, assim, contar suas histórias mantendo um ritmo narrativo.

Já apontamos aqui a questão da leitura, de leitores em relação às novas tecnologias. Nesse sentido, oferecemos uma teleaula em que as posições das narrativas contemporâneas propostas por Santaella (2013) pudessem servir como reflexão sobre os novos tempos narrativos. Já que os alunos de EaD costumam, mais do que outros, assumir posição ubíqua, ou seja, são alunos conectados o tempo todo pela própria natureza do curso, precisavam também refletir sobre que tipo de leitores eles seriam, se contemplativos, moventes, imersos ou ubíquos (SANTAELLA, 2013, p. 282). Não foi surpresa o fato de que nem todos os alunos de Letras EaD mantivessem ubiquidade. Esse, aliás, era exatamente o objetivo do projeto, incluir alunos dos diferentes Brasis e que, mesmo instados a utilizar tecnologias do ensino a distância, não poderiam estar conectados o tempo todo por uma questão bastante simples: a posição geográfica longínqua em que se encontravam. Era de esperar que alguns alunos, notadamente os localizados em regiões de fácil acesso, teriam melhores condições conectivas do que outros que estavam alojados em lugares bem distantes dos polos da EaD e, claro, sem conexão com a Internet, sem rede Wi-Fi. Apesar de assistirem à teleaula, poucos foram os que de pronto responderam às indagações, o que nos leva a pensar que – mesmo com novas tecnologias – ainda temos uma maioria de leitores contemplativos, à semelhança do século em que o livro impresso surgiu. No entanto, esses alunos são, sim, ao menos, moventes, no sentido lato do termo. O resultado dessas leituras sugeridas, assim como das teleaulas, logrou narrativas de momentos de vida desses alunos, sem dúvida. Prevaleceu a narrativa verbal escrita; ainda que inscrita em meio digital, ela não deixou de lado as marcas textuais da linguagem verbal escrita, exatamente naquele processo a que nos referimos

anteriormente, a digitalização de textos. Poucos se aventuraram à criação própria do meio digital, mesmo com a sugestão de exercícios como os da fotografia. Talvez, em seus momentos íntimos, esses alunos postem nas redes sociais, no YouTube, suas narrativas de vida; não se arriscaram, porém, a mostrar-nos essas experiências, quem sabe porque pensassem que narrar ainda seria “escrever”, verbalizar no papel ou – no caso – na tela do computador. Isso exigiria conhecimento da tecnologia para além do uso da plataforma, com certeza.

Considerações finais

Como tentamos mostrar por meio da elaboração do projeto, há uma clara convergência entre as narrativas de vida, as novas tecnologias e a EaD, porque os letramentos digitais se apresentam como um espaço aberto para todo tipo de narrativas, em todo tipo de mídia, que podem ser lidas em contraponto. Por um lado, esses tipos de ambiente virtual e tecnologia interativa possibilitam, por meio da interação, gerar e comunicar significados; convidar outros para criar novos significados a partir dos nossos textos, ao mesmo tempo que fazemos a mesma coisa a partir dos textos dos outros. Por outro lado, como explicam Smith e Watson (2010, p. 95), usualmente pensamos que as narrativas de vida sejam somente escritas; contudo, também é possível dramatizar o Eu mediante outros tipos de mídia, como curtas, documentários, peças de teatro, apresentações artísticas e musicais, dança, arte cibernética, arte eletrônica e ciberliteratura.

As contribuições do projeto são: trazer regionalismos e conflitos de gênero e étnico-raciais para o centro da cultura, ao deslocar o lugar e as vozes das narrativas para o ambiente da EaD; discutir diferentes preconceitos mediante narrativas que transcendem o pessoal para abraçar a comunidade; e oferecer aos alunos a possibilidade de expressão em mídias à sua escolha. Tudo isso contribui para recrutar vozes que antes preferiam ficar silenciadas, revelando assim

a relação entre as narrativas de vida, a EaD e as narrativas nas novas tecnologias, lembrando que sempre houve e sempre haverá tecnologias novas para a inclusão social.

Referências

ACHEBE, C. *Hopes and impediments: selected essays 1965-1987*. London: Heinemann, 1988.

ASSIS, M. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Saraiva, 1971.

ATAÍDE, V. *A narrativa de ficção*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1973.

BRUNER, J. *Fabricando histórias: direito, literatura, vida*. São Paulo: Letra e Voz, 2002.

BRYDON, D.; COLEMAN, W. D. (Ed.). *Renegotiating communities: interdisciplinary perspectives, global contexts*. Vancouver; Toronto: UBC Press, 2008.

CAMPBELL, J. *The hero with a thousand faces*. Novato: New World Library, 2008.

CHAMBERLIN, J. E. *If this is your land, where are your stories? Finding common ground*. Toronto: Vintage Canada, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAFF, G. *Beyond the culture wars: how teaching the conflicts can revitalize American education*. New York: W. W. Norton & Co., 1993.

GRANGER, D.; BOWMAN, M. Constructing knowledge at a distance: the learner in context. In: MOORE, M. G.; ANDERSON, W. G. (Ed.). *Handbook of distance education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2003.

JOHNSON, S. *Como chegamos até aqui: a história das inovações que fizeram a vida moderna possível*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MESQUITA, S. *Dois palitos*. Disponível em: <<http://intervencoes.com.br/sem-categoria/micro-contos-e-outros-samir-mesquita/>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

OSBORNE, M. J. *An introduction to game theory*. New York: Oxford University Press, 2004.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

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

SMITH, S.; WATSON, J. *A guide for interpreting life narratives: reading autobiography*. London: University of Minnesota Press, 2010.

_____. (Ed.). *Women, autobiography, theory: a reader*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1998.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

TORI, R. A presença das tecnologias interativas na educação. *Revista de Computação e Tecnologia*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2010.

VOGLER, C. *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Amálio Pinheiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Figuras

1. MAXRESDEFAULT.JPEG. Disponível em: <<http://linguagemgeografica.blogspot.com.br/2014/12/faca-um-tour-virtual-pela-caverna-de.html>>. Acesso em 26 jul. 2016.

2. OCORTICO.JPG. Disponível em: <www.livro-egame.com.br/ocortico>. Acesso em: 24 jul. 2016.

3. DOISPALITOS.JPEG. Disponível em: <<http://intervencoes.com.br/sem-categoria/micro-contos-e-outros-samir-mesquita/>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

