

PANDEMIA ILUSTRADA: criações curriculares a partir da contação de histórias digitais

ILLUSTRATED PANDEMIC: Curriculum Creations and Digital Storytelling

PANDEMIA ILUSTRADA: creaciones curriculares a partir de la narración digital de historias

Resumo: A proposta do artigo é localizar as práticas de contação de histórias no âmbito da formação de professores, no contexto do Ensino Remoto realizado por conta da pandemia de Covid-19¹. Contar histórias, neste contexto, é preservar uma memória coletiva do presente, fazendo-a conversar com as nossas práticas curriculares. Para tanto, trabalharemos com a ideia de hiperescritas de si enquanto modos de produção narrativa e de dramaturgias docentes – entendidas como a arte de contar histórias através dos desenhos didáticos. Para situar essas ideias, traremos duas experiências pautadas na dramatização da pandemia: um exercício de produção imagética e textual realizado com estudantes do curso de Pedagogia da Uerj e a produção de um livro ilustrado que apresenta histórias da pandemia no/com o Ensino Remoto. Nos exemplos citados, a contação de histórias é percebida como gesto didático para a criação de ambiências formativas de escuta e de fabulação (DELEUZE, 2011) de outros possíveis, para a produção de registros narrativos das pessoas comuns (CERTEAU, 2014), atentando para os perigos de uma história única (ADICHIE, 2018) e para as potências de conceber a vida como obra de arte (FOUCAULT, 1994). Todos esses processos levam em conta as especificidades de narrar a vida na Cibercultura em meio às possibilidades da linguagem da hipermídia.

Palavras-chave: Pandemia. Contação de histórias digitais. Ensino Remoto. Ilustração.

Recebido em: 17/10/2022

Aceito em: 26/11/2022

Publicação em: 15/12/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i3.64553

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Tania Lucía Maddalena

Doutora em Educação

Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: tmaddalena@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3949-6491>

Leonardo Nolasco-Silva

Doutor em Literatura Comparada e Doutor em Educação

Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: leonolascosilva@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9814-259X>

Como citar este artigo:

MADDALENA, T. L.; NOLASCO-SILVA, L. PANDEMIA ILUSTRADA: criações curriculares a partir da contação de histórias digitais. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-16, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i3.64553>

¹ As pesquisas que deram origem ao texto seguem rigorosamente as exigências do comitê de ética. Os nomes e as imagens presentes no texto contam com a autorização expressa dos seus autores.

Abstract: This article aims to expose storytelling practices in teacher training, within the context of remote teaching caused by the Covid-19 pandemic. We have worked with the idea of self-hyperwriting as modes of narrative production and the idea of teaching dramaturgies - understood as the art of telling stories through a didactic design. To contextualize these ideas, we present two experiences based on the dramatization of the pandemic: an exercise in the production of comics with digital illustrations, carried out with students from the UERJ Pedagogy course, and the production of an illustrated book that presents stories of the pandemic in remote teaching. In these two examples, storytelling is understood as a didactic gesture for the creation of formative listening and storytelling environments (DELEUZE, 2011) of other possible worlds, as a production of narrative records of common people (CERTEAU, 2014), always alert to the dangers of a unique story (ADICHIE, 2018) and understanding life as an artwork (FOUCAULT, 1994). All these processes took into account the specificities of narrating life in cyberculture, with all the possibilities of the language of hypermedia.

Keywords: Pandemic. Digital Storytelling. Remote teaching. Illustrations.

Resumen: El presente artículo pretende exponer prácticas de narración de historias en la formación de profesores, dentro del contexto de la enseñanza remota causada por la pandemia del Covid-19. Se trabajará con la idea de hiperescrituras del yo como modos de producción narrativa y la idea de dramaturgías docentes – entendidas como el arte de contar historias a través de un diseño didáctico. Para contextualizar estas ideas, presentaremos dos experiencias pautadas en la dramatización de la pandemia: un ejercicio de producción de historietas con ilustraciones digitales, realizado con estudiantes del curso de Pedagogía de la UERJ y la producción de un libro ilustrado que presenta historias de la pandemia en la enseñanza remota. En estos dos ejemplos, la narración de historias es entendida como un gesto didáctico para la creación de ambientes formativos de escucha y de fabulación (DELEUZE, 2011) de otros mundos posibles, para la producción de registros narrativos de las personas comunes (CERTEAU, 2014), siempre alertas a los peligros de una historia única (ADICHIE, 2018) y entendiendo la vida como una obra de arte (FOUCAULT, 1994). Todos estos procesos tuvieron en cuenta las especificidades de narrar la vida en la cibercultura, con todas las posibilidades del lenguaje de la hipermedia.

Palabras clave: Pandemia. Narración de historias digitales. Enseñanza remota. Ilustración.

1 NARRAR NA HIPERMÍDIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

O professor é, entre muitas outras coisas, um contador de histórias. Como tal, inventa mundos a partir da sala de aula e, ao inventá-los, alarga os mundos que já existem. Ou, como aconteceu na pandemia de Covid-19, adia com mais uma ou duas ou tantas histórias um mundo que estaria caminhando para o fim. Ao fazerem a sala de aula caber nas telas, nas salas de casa, na movimentação dos cotidianos plurais, os professores teceram histórias dentro da história do tempo presente, costurando currículos com tecnologias cujos usos repousam nas singularidades das artes de fazer dos *‘docentesdiscentes’*². Reconhecer os *‘saberesfazeres’* cotidianos de quem habita e confere sentidos às escolas é um passo importante para entendermos as tecnologias no emaranhado das relações inventivas, nas negociações com os eventos históricos e nas contingências dos corpos híbridos³.

A humanidade se fez contando histórias. A prática narrativa nos constitui e, talvez, seja a nossa maior distinção como espécie. As diversas tecnologias surgidas nas mais diferentes épocas recuperaram e potencializaram essa força narrativa e inventiva que nos caracteriza. Foi assim com a escrita, com o

² Nas pesquisas com os cotidianos, optamos por aglutinar – com aspas simples e em itálico – palavras que historicamente são usadas para indicar oposição. Desejando romper – no plano da linguagem – com as dicotomias criadas pela Ciência Moderna, grafamos *‘espaçotempo’*, *‘prácticateoria’*, *‘aprendizagemensino’*, *‘docentediscente’*, *‘conhecimentossignificações’* etc.

³ Os corpos híbridos são aqueles que se produzem, que se equipam e se expandem na contingência da Cibercultura. Eles anexam a prótese – que os conectam ao digital em rede – ao orgânico, à pele, de modo a não ser possível discernir facilmente entre um desejo genuíno e um desejo algorítmico. Corpos híbridos são cibercorpos forjados em redes de *‘prácticateorias’* cibercorporais (ver notas 22 e 23) e, como tais, praticam as linguagens das hiper mídias. No contexto da pandemia, quando muito se fala em salas de aulas híbridas, Maggio (2022; p. 175) argumenta que: “Las clases no son híbridas, los híbridos somos nosotros”.

livro impresso, o rádio, o cinema, a TV, o computador, a internet etc. Cada uma dessas tecnologias marcou os modos como produzimos e fizemos circular histórias ao longo do tempo.

As tecnologias, é sempre bom sublinhar, não são apenas aparelhos e equipamentos; são artefatos culturais (CERTEAU, 2014) que carregam implicações éticas, políticas, econômicas, estéticas, educacionais etc. É por meio de muitas delas que nos comunicamos, falamos, escrevemos e, cotidianamente, contamos histórias. As tecnologias só existem na relação com os usuários. São procedimentos, frequentações, expressividades negociadas entre determinações e golpes do fraco (CERTEAU, 2014). Na cibercultura, com as facilidades técnicas de imersão e simulação do real, fica cada vez mais difícil dissociar o humano do maquínico – isto é, das próteses que aplicamos aos corpos para expandir nossa memória, nossa percepção, nossos modos de orientar os deslocamentos pelo mundo, nossas formas de associação com o outro, de experimentação dos prazeres e dos afetos etc. E, com isso, podemos dizer que narrar a vida humana nos dias de hoje passa por performar uma estética de existência ancorada na produção em massa de ciber-subjetividades⁴ e de ciber-assujeitamentos⁵. Ou seja, o que vemos e damos ver, no ciberespaço e no que dele transborda, são histórias tecnologicamente mediadas que nos inserem em um mundo que é, ao mesmo tempo, palpável e virtual, vivido e imaginado, conhecido e fabulado. Tais marcas, obviamente, terão grande impacto em nossos processos de formação e atuação docentes.

Se formação é subjetivação e não formatação, como nos indica Kastrup (2005), cabe pensarmos as docências como exercícios cotidianos de escritas de si (FOUCAULT, 1994), do outro e do mundo. Na contingência da cibercultura, ciberdocências são artes de fazer com as hiperescritas⁶, fomentam um devir-narrador que pode reconfigurar repertórios, didáticas, arquiteturas e outros elementos da vida escolar. Tal reconfiguração já se mostrava importante antes da pandemia e, com ela, tornou-se imperativa. Seja na escola básica ou na formação de professores, os fenômenos da cibercultura agenciam comportamentos, ideias, autorias, sentimentos, projeções etc. Não devem ser tomados como eventos transitórios, casuais, mas como constituidores de uma sociedade em trânsito, grandemente afetada por tudo aquilo que deriva dos usos que temos feito das tecnologias e de como temos narrado e produzido a vida através delas. Por isso, insistimos na potência de contar histórias a partir do digital em rede, reconhecendo que educar com as tecnologias é inventar mundos na linguagem da hipermídia.

As tecnologias digitais e as relações que elas estabelecem com o processo de digitalização, convergência das mídias e tudo mais que deriva da intensificação da vida na/com a internet, não podem ser reduzidas, pois, aos seus aspectos meramente ferramentais. Pensá-las de forma tecnicista/ utilitária é retirar delas a sua maior potência: a de criar linguagem. Afinal, é com as tecnologias digitais que conseguimos mediar processos complexos de invenção e de educação na cibercultura. Elas permitem a conexão e o diálogo de diversas mídias que antigamente só existiam separadas, em suportes analógicos. Permitem, também, a troca, a interatividade e o compartilhamento entre pessoas fisicamente distantes, oportunizando a emergência de um universo narrativo muito potente, capaz de impulsionar práticas formativas.

É, então, nesse universo narrativo da hipermídia que situamos os nossos ofícios de professores e pesquisadores da educação. Assumir as docências e as pesquisas como ‘*espaçotempos*’ de contação de histórias é deixar o corpo que (se) narra e (se) escreve ser atravessado pelas intensidades dos encontros; é permitir que ele se abra para outras possibilidades de existência. É se comprometer com um mergulho ético, estético, político e poético, inventando – no fluxo das águas – um povo que mora no devir. O devir não denuncia a incompletude do agora – fala da potência para produzir outra coisa. Porque fabular é criar linhas de fuga, é remar contra a corrente, em embates com as ondas (DELEUZE;

⁴ Nomeamos *ciber-subjetividades* os movimentos de expansão dos territórios existenciais que, entre outras coisas, imprimem vidas mais afeitas à diferença enquanto marca constituidora do social. Por outro lado, considerando a estética *hater*, a propagação de *fake news* e outros adoecimentos sociais que se dão no/com o ciberespaço, é possível pensar em *ciber-subjetividades* que, ao invés de expandir, nos atrofiam o exercício do existir.

⁵ Chamamos de *ciber-assujeitamentos* os processos de produção de corpos dóceis (FOUCAULT, 1977) que se dão no/com o ciberespaço. Os corpos dóceis são fabricados pela disciplina e resultam em existências submissas e operantes nos registros do estabelecido.

⁶ O conceito será desenvolvido adiante.

GUATTARI, 2010).

Tendo essas premissas como guias, inserimos em nossas pesquisas e atuações docentes – na formação de professores que atuarão na educação básica – a contação de histórias como recurso didático a ser acessado a partir de várias entradas: analógicas, digitais, sonoras, imagéticas, textuais, performáticas, enfim, assumindo nossos corpos como veículos de expressividades múltiplas, sobretudo quando entramados nas redes da cibercultura. Corpos experienciam e narram histórias. Toda narração é uma atualização da memória. A memória é uma ilha de edição. O que resulta desses movimentos é ficção e não representação da verdade e o que nos interessa – enquanto pesquisadores dos cotidianos – é o que tais formulações são capazes de produzir. Que sentidos são criados em meio ao que é narrado na internet? Que filiações são tecidas no emaranhado de ideias e perspectivas de mundo circulantes no ciberespaço? O que conta para quem conta histórias de si e do outro nas redes? O que essas histórias dizem sobre o tempo presente e sobre os modos como – em rede – nos formamos e formamos o outro?

Podemos dizer que a contação digital de histórias é um fenômeno da cibercultura. É uma prática que permeia as redes sociais, as formas como produzimos conhecimento, como criamos e fruimos arte, enfim, os modos como passamos a habitar o mundo, narrando-o e, por conseguinte, inventando-o. Diante dessas questões, cabe-nos perguntar: Como levar as potencialidades das narrativas digitais e da arte de contar histórias digitais para as práticas educativas? Como incorporar técnicas e formatos narrativos habituais no digital em rede, como, por exemplo, a ilustração digital, nas práticas de ensino e pesquisa em educação? Que usos didáticos, capazes de estimular a inventividade, a criatividade, a criticidade e os multiletramentos digitais, podem ser praticados com as tecnologias digitais em rede na formação de professores?

Ao longo do texto apresentaremos duas experiências de contação de histórias digitais que mostram a força da ilustração como linguagem imagética: 1) a criação de um livro ilustrado, resultado de uma pesquisa realizada com narrativas e histórias da pandemia, no bojo do ensino básico e de um curso de formação docente e 2) a produção de tirinhas, com uma turma do curso de Pedagogia da Uerj, no exercício do ensino remoto.

Em ambas as incursões, a contação de histórias funcionou como mote para movimentar o pensamento. A partir da roteirização das narrativas – declaradamente ficcionais ou pinçadas nas conversas do trabalho de campo – podemos tencionar ideias, medos, convicções, ideologias políticas, clichês da profissão docente, utopias, vestígios do que circula nas redes sociais online etc. Contar histórias com intencionalidade didática/formativa e, sobretudo, conhecer as histórias que são contadas a partir dos temas que levamos para a sala de aula ou para os encontros de pesquisa, pode se tornar um modo muito interessante de experimentar caminhos alternativos no mapa das grandes metodologias e rotas didáticas. Pode nos aproximar de um devir-artista nas docências, nas pesquisas, nas comunicações científicas ou, pelo menos, pode nos ajudar a adiar, mais uma vez, o fim do mundo (KRENAK, 2019).

2 AS HISTÓRIAS DO ENSINO REMOTO

Entendemos com Foucault (1995) que a liberdade antecede os assujeitamentos e sobrevive a eles, isto é, ela é intransitiva e constitutiva da vida humana. A liberdade não se encontra inserida na natureza humana, mas é uma potência a ser criada. É um modo de resistir às sujeições, de desobedecer, contestar, criticar, sendo imprescindível ao poder e à ética. Relações de poder só podem existir, em disputa, entre sujeitos livres. Do contrário, o que se tem é dominação. Por isso, do mesmo modo que as instituições nos subjetivam na intenção da produção de corpos dóceis, podemos estimular, nesse percurso, processos de dessubjetivação, ampliando os modos de habitar o mundo, na direção de uma rede de anti-disciplina.

Com Deleuze e Guattari (1995) aprendemos sobre a possibilidade de criação – entre os variados agenciamentos aos quais estamos expostos – de linhas de fuga ou linhas de desterritorialização, de modo a expandir nossos territórios existenciais e experimentar práticas de desrostificação. Porque:

[...] se o homem tem um destino, esse será mais o de escapar ao rosto e às rostificações, tornar-se imperceptível, tornar-se clandestino, não por um retorno à animalidade, nem mesmo pelos retornos à cabeça, mas por

devires-animais muito especiais, por estranhos devires que certamente ultrapassarão o muro e sairão dos buracos negros, que farão com que os próprios traços de rostidade se subtraíam à organização do rosto, não se deixem mais subsumir pelo rosto, sardas que escoam no horizonte, cabelos levados pelo vento, olhos que atravessamos ao invés de nos vermos neles, [...]. Sim, o rosto tem um grande porvir, com a condição de ser destruído, desfeito. A caminho do assígnificante, do assubjetivo. (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p.36).

Em cada um desses autores encontramos motivos para perseguir um devir-artista, ou seja, o entendimento da vida como obra aberta (ECO, 2005) cujas histórias são escritas de forma transindividual (ESCOSSIA, 2010). Assumir a vida como obra de arte (FOUCAULT, 1994) é promover escritas de si apesar das sujeições, negociando com elas em gestos cotidianos de invenção, de insubordinação ao que é posto, de elaboração de táticas de praticantes (CERTEAU, 2014) que passam a habitar as brechas das estratégias, produzindo o novo ainda que as aparências deem a impressão de mesmidade.

Quando pensamos no professor como um contador de histórias, aludimos a esse devir-artista, tecendo redes de inconformidades e utopias que encontram na arte a chave para conferir algum sentido mais alargado à vida. Afinal, como sintetizou Ferreira Gullar, “a arte existe porque a vida não basta”⁷.

O que transborda através do devir-artista é a nossa capacidade de contar sempre mais uma história para, como dissemos, adiar o fim do mundo (KRENAK, 2019). Contar histórias é produzir subjetividades, conferindo legitimidade à diferença porque numa história cabem tudo e todos. O pacto da ficção com a suspensão da descrença (ECO, 2004) permite que o impensável ou o impossível sejam considerados e, a partir disso, desrostificações e dessubjetivações podem acontecer. Quanto mais histórias forem contadas, maiores serão as possibilidades de diversificar os modos de existência, de apostar na diferença como aquilo que nos aproxima. Afinal, todo mundo é, em potência, sujeito de uma minoria. A maioria, segundo Deleuze (2002), é um padrão vazio, hegemonicamente estabelecido, no qual as pessoas tentam se enquadrar. Muitos conseguem agir de acordo com o padrão, reconhecendo-se nele. Entretanto, o devir minoritário resiste nas atitudes de rebeldia, nas inconformidades, na invenção de outras existências, de outros roteiros, de outras histórias.

A ficção pode ser entendida, pois, como um exercício da imaginação que fabula e realiza um devir minoria. Fabular é, para Deleuze (2011), o princípio de qualquer literatura. A escrita – atravessada por uma função fabuladora – é um processo de desmontagem daquilo que chamamos de corpo, de rosto, de nome. O que se cria, a partir deste desmonte, escapa da significação e da representação na medida em que se aproxima e se entrega ao desejo de desorganizar, de afetar, de encontrar, de explorar outras paisagens existenciais. Só fabula quem se deixa afetar pelos encontros, quem se interessa e se aventura pelo caos interior. Provocados pelos encontros e pelas fabulações que deles derivam, já não conseguimos retornar ao ponto anterior. Afinal, contar histórias é mudar a própria história.

3 NARRANDO A PANDEMIA EM UM LIVRO ILUSTRADO

Quando a pandemia começou, em março de 2020, alastrando-se pelo planeta e reconfigurando nossos estilos de vida, tivemos que pensar outros modos de realizar as docências e as pesquisas. Descobrir novas formas de manter e de criar vínculos com estudantes, famílias e demais actantes (LATOURETTE, 2012) das instituições de ensino, incluindo-se aí – com bastante destaque – as tecnologias digitais conectadas em rede.

A história da pandemia, que será contada de variadas maneiras (NOLASCO-SILVA; MADDALENA, 2022) durante muito tempo ainda, cruza em definitivo a história da educação, sinalizando para a indissociabilidade entre redes educativas, tecnologias e produção de presença a partir dos gestos de narrar. O isolamento físico nos obrigou a criar, por meio da palavra disposta em telas, ritualizações da

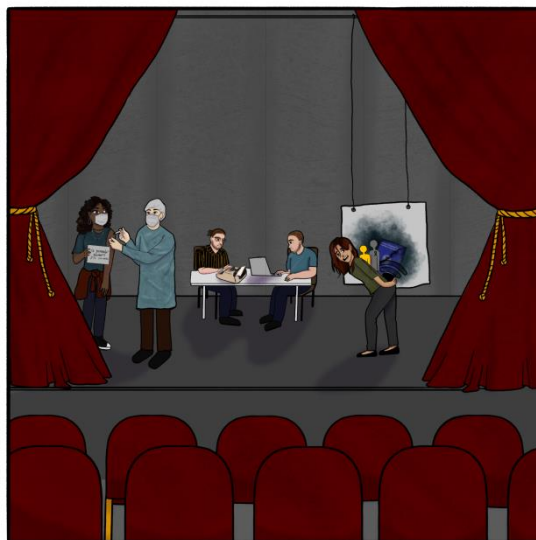
⁷ Trecho de uma entrevista do poeta Ferreira Gullar. Ver em: <https://g1.globo.com/pop-arte/flip/noticia/2010/08/arte-existe-porque-vida-nao-basta-diz-ferreira-gullar.html>. Acesso: 06/03/22.

sala de aula não dependentes da arquitetura escolar habitual. Tal desafio veio acompanhado por uma série de desigualdades de acesso e de multiletramentos ciberculturais, seja entre os professores, seja entre os estudantes. Aos relatos oficiais – que tomam formas de acordo com as conveniências – somam-se as histórias singulares – nem sempre conhecidas/publicizadas/registradas – de quem viveu o chamado Ensino Remoto, isto é, práticas institucionalizadas de ensino mediadas – no cenário pandêmico, sobretudo – por tecnologias digitais.

Desejando conferir visibilidade a essas histórias não oficiais, contadas por professores em formação, atuantes na educação básica, a fim de promover uma maior circulação dos ‘conhecimentossignificações’ produzidos pelos sujeitos dos cotidianos (CERTEAU, 2014), um dos autores deste artigo – em coautoria – publicou um livro⁸ costurado por narrativas de quem viveu o Ensino Remoto na pandemia. Tais narrativas – que contam uma história do tempo presente – ganharam ilustrações que conferem um corpo, um rosto, uma expressão de sentimentos aos relatos, permitindo ao leitor uma maior imersão no texto – por identificação ou por simples fruição artística – e, aos autores, uma maior liberdade de escrita, ampliando o repertório narrativo.

Repertórios narrativos são exercícios de linguagem que visam expandir as formas de se contar uma história, seja ela assumidamente ficcional ou inscrita nos registros da produção textual acadêmica. Um livro acadêmico pode ser, nessa perspectiva, uma incursão literária, visto que sobre ele atua uma série de decisões tomadas pelo autor em meio a processos imaginativos que tentam dar forma a um roteiro de ideias cujo objetivo é contar uma ou mais histórias para o leitor. Um autor de textos acadêmicos é um editor de cenas. Ele constrói um universo feito de palavras que são distribuídas sob certa ordenação poética. A ideia é organizar pensamentos, dando a eles a forma de um mapa. O mapa pode guiar o leitor ou fazer com que ele se perca⁹, dependendo das intenções e da capacidade dramatúrgica do autor, mas também da fruição e das escolhas do leitor. Um texto acadêmico, em analogia ao texto literário, pode ser pensado a partir da metáfora do bosque, como propõe Umberto Eco (2004), isto é, baseia-se nas escolhas e nas redes de quem passeia por suas paisagens, sendo, por isso, aberto e inacabado, sempre prestes a contar outras e outras e outras histórias.

Figura 1 - Ilustração do livro “Os isolados e os aglomerados da Cibercultura: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online”².



Fonte: feita por Maria Eduarda Pavão

Logo na introdução do livro citado, os autores defendem a ideia de que pesquisar com os cotidianos escolares/acadêmicos é trabalhar numa ilha de edição. Assumem, portanto, que 1) o texto

⁸ NOLASCO-SILVA, Leonardo; LO BIANCO, Vittorio. **Os isolados e os aglomerados da Cibercultura: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online**. Salvador, BA: Devires, 2022.

⁹ Perder-se é, também, uma experiência de fruição.

produzido foi pensando como roteiro dramático; 2) os interlocutores de pesquisa foram transformados em personagens – criados a partir de uma metodologia nomeada ‘*praticantepensante*’ alegórico¹⁰; 3) As narrativas produzidas no trabalho de campo entram no texto como personagens conceituais¹¹; 4) O pesquisador, assim como o professor, é um contador de histórias. Na ilustração acima (Figura 1), os autores estão no centro de um palco, com os seus dispositivos de escrita, cercados por personagens que encenam aquilo que foi contado nas narrativas. O uso de imagens, como as que apresentamos aqui, sugere que ideias podem ser expostas por meio de variadas linguagens. Praticamos essa variação de estilos em sala de aula, quando escolhemos diversos sensibilizadores didáticos para disparar um tema – filme, música, gráficos, reportagens, entrevistas etc. Mas, quando escrevemos nossos textos priorizamos a palavra, como se nenhum outro modo de expressão pudesse ou devesse ser associado a ela, completando, substituindo, ampliando, mudando o rumo daquilo que narramos a partir dela. Ilustrar uma ideia é praticar a palavra com as mãos e com os olhos.

Figura 2 - Sistematização imagética da ideia de ‘*praticantepensante*’ alegórico.

Ilustração do livro “Os isolados e os aglomerados da Cibercultura: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online”



Fonte: feita por Maria Eduarda Pavão

Concebendo o texto acadêmico como roteiro de dramaturgia, constituído por personagens que ali estão para contar uma história ao leitor, a atribuição de uma função informante para as narrativas e o

¹⁰ O *praticantepensante* alegórico é uma escolha metodológica caracterizada pela reunião de múltiplas vozes que, sob o signo de uma identidade única, exercem em nosso texto uma função-informante. Trata-se da junção de pedaços de narrativas, produzidas por diversos interlocutores de pesquisa, que nos ajudam a pensar sobre determinado tema. Não possui, pois, um caráter biográfico, mas unicamente comunicativo – ilustração de certos modos convergentes de pensar entre sujeitos de uma mesma comunidade (NOLASCO-SILVA, 2019).

¹¹ Para Alves (2010, p.1.203), “Os personagens conceituais são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com quem se “conversa” e que permanece presente por muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos nas pesquisas que desenvolvemos. Esses personagens conceituais aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva e para que se crie novos conhecimentos”.

entendimento das narrativas como sendo a principal matéria prima das pesquisas com os cotidianos, contribuem para praticarmos – atualizando – dois movimentos propostos por essa linha de investigação do pensamento educacional – *narrar a vida e literaturizar a ciência* e *Ecce Femina* (ALVES, 2015). O primeiro sugere investir em modos de comunicar as pesquisas a partir de uma linguagem “que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma ‘*escritafala*’, uma ‘*falaescrita*’ ou uma ‘*falaescritafala*’” (ALVES, 2015, p.145). Sugere, assim, a expansão das escritas – no plural e não redutíveis ao texto. Uma escrita de si, aos moldes de Foucault (1994), que rompa com o hegemônico da linguagem e que conceba o pesquisador e o seu texto como partes de um devir. Conforme argumentamos anteriormente, um devir-arte e um devir-artista, ancorados na fabulação deleuziana que nega modelos identitários, criando um devir-povo.

O *Ecce Femina*¹², por sua vez, nos ensina que “o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (2014) porque as vê em atos, o tempo todo” (ALVES, 2015, p.158). Isso torna as narrativas um elemento central na comunicação científica das pesquisas com os cotidianos, visto que não escrevemos ‘sobre’, mas ‘com’ os praticantes culturais (CERTEAU, 2014), reconhecendo em suas artes de contar histórias uma produção de sentidos, de saberes, de leituras de mundo tão válidas quanto qualquer pensamento elevado ao posto de teoria.

Figura 3 - Sistematização imagética dos movimentos *Narrar a vida e literaturizar a ciência* e *Ecce Femina*. O autor, ao escrever, permite que seu texto seja atravessado pelas narrativas de seus interlocutores e usa, para organizar o roteiro das histórias que pretende contar, diferentes linguagens e interfaces comunicacionais. Ilustração do livro “Os isolados e os aglomerados da Cibercultura: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online”



Fonte: feita por Maria Eduarda Pavão.

O livro ilustrado que conta histórias da pandemia (publicado em formato impresso e em e-book), com recorte no Ensino Remoto, nos inspira a experimentar outros modos de pesquisa¹³ e de circulação

¹² Nilda Alves (2015), ao falar que, nas pesquisas com os cotidianos, o que importa são as pessoas e aquilo que elas produzem e narram e investem de sentidos, aponta para a pertinência de marcar – na linguagem – o protagonismo das mulheres no campo da Educação. Por isso, a autora usa *Ecce Femina* numa alusão ao *Ecce Homo* de Nietzsche.

¹³ Realizar cartografias digitais e acessar interlocutores de pesquisa através de mensageiros instantâneos são efeitos da pandemia que podemos levar para os tempos de “normalidade”. Aprendemos – porque usamos bem mais, por necessidade – a criar metodologias de pesquisa imbricadas com as tecnologias de comunicação e de registro. Tais artefatos tecnoculturais passaram a constituir nossos repertórios de trabalho e de vida e, por meio deles, passamos a explorar outras linguagens e a transitar por territorialidades que, talvez, não estivessem em nossos mapas se não fôssemos obrigados a quarentenar.

científica¹⁴. Estimula a busca por uma linguagem sensível e acessível, que alcance o gosto e o interesse de quem não está, necessariamente, na academia. É uma aposta na pesquisa como ofício de narrar a vida – não uma vida universal, mas plural, ‘*espaçotempo*’ de um devir-minoritário. Narrar a vida como quem conta histórias que, em última instância, adiam o fim do mundo (KRENAK, 2019). Histórias singulares a combater uma História única (ADICHIE, 2018), como veremos na próxima sessão.

4 PANDEMIA ILUSTRADA: uma experiência na formação de professores

“Pandemia Ilustrada” foi o nome da experiência didática que aconteceu entre os meses de março e abril de 2022, na disciplina Educação Estética, do curso de Pedagogia da Uerj, ao longo do ensino remoto. Educação Estética é uma disciplina obrigatória de 60h, ofertada aos alunos que cursam do sexto período em diante. Nela, são abordadas as relações entre estética e educação, focando nas expressões artísticas e nas práticas culturais constitutivas das identidades individuais e sociais materializadas em imagens, sons, literatura, corpo-movimento, memória, narrativa e significação como modos de produção de conhecimento.

O cenário da pandemia trouxe grandes impactos na vida das pessoas e afetou diretamente o campo educativo: as escolas tiveram que se adaptar ao “novo normal”, promovendo outros cuidados e estratégias para preservar a saúde dos estudantes e dos trabalhadores da educação. Passados mais de dois anos do começo da pandemia, objetos e procedimentos como o uso de máscaras e a assepsia com álcool em gel, a apresentação do comprovante vacinal, o distanciamento físico etc. começaram a fazer parte da paisagem escolar. Ainda é cedo para determinar os efeitos que a pandemia deixou e está deixando na socialização de crianças, adolescentes e adultos que estiveram meses/anos em isolamento físico.

Neste complexo contexto também vivenciamos novas formas de encontros, por meio das tecnologias digitais em rede. Foram esses encontros que permitiram que muitos continuassem estudando e aprendendo, mesmo estando distantes fisicamente da universidade e demais centros educativos. Angústia, cansaço, luto, estresse e vários outros sentimentos difíceis marcaram os últimos anos e não devem ser ignorados nos nossos planejamentos de aula. Pensando nisso, a atividade “Pandemia Ilustrada” teve a intenção de resgatar essas memórias e histórias recentes para, a partir delas, refletir e problematizar os ensinamentos que a pandemia deixou para a educação – e que não podemos perder, esquecer ou dispensar. Assim, foi sugerido que cada estudante da disciplina criasse uma história em quadrinhos, uma tirinha, na qual se apresentasse alguma situação/paisagem/contexto ou reflexão desses últimos dois anos e tanto de pandemia. A história devia conter um personagem com uma sequência narrativa breve. Para a elaboração da tirinha foi sugerida a utilização do aplicativo Canva¹⁵, que possui variados *templates* de uso gratuito e, ali, os alunos poderiam escolher personagens, adaptar elementos gráficos à história que quisessem contar. Após criar a tirinha, foi pedido para compartilhar as imagens das criações no fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem da disciplina, acompanhadas de uma breve reflexão¹⁶.

Defendemos há alguns anos (MADDALENA, 2018; NOLASCO-SILVA, 2019) que a contação de histórias digitais é um recurso potente na formação de futuros professores e nas práticas de sala de

¹⁴ A linguagem hipermídia permitiu aos autores a produção de um livro que serve de suporte para uma coleção de autorias – literárias, audiovisuais, sonoras, musicais, teóricas, imagéticas etc. Um hiper-livro que faz sentido na versão impressa e na versão online, desde que o leitor esteja, em algum momento, conectado à internet a partir de um celular ou tablet. Um livro cuja experiência de leitura pode seguir a lógica do digital – abrindo links para contemplar outras paisagens – ou a prática da materialidade impressa – com gestos de marcar, anotar, virar a página etc. A negociação entre uma escrita acadêmica e uma escrita mais literária possibilitou – em teoria – ampliar o público leitor, não restringindo o trabalho aos iniciados da Academia. Eis a potência de narrar na cibercultura: explorar formatos e não precisar escolher apenas um para dar o acabamento final. Narrar em quaisquer registros que desejar e fazer o pensamento científico circular de muitas maneiras: como arte, como filosofia, como relatório de pesquisa, como aula, como imagem, como som, como queira.

¹⁵ Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/criar/tirinhas/. Acesso em 30.jun.2022.

¹⁶ É importante mencionar que as quatro tirinhas escolhidas para ilustrar este artigo foram compartilhadas no fórum pelas estudantes e autorizadas por elas para uso e divulgação científica, desde que informada a autoria.

aula, na educação básica, não somente pelo resgate das memórias que nos constituem, mas pelo próprio ato inventivo de narrar na hipermídia. Quando narramos uma história tecemos uma trama que contém traços de memória, experiências e ficção (MADDALENA, 2018), e quando levamos isso à linguagem da hipermídia as possibilidades narrativas ampliam-se e expandem-se pelas redes. O narrador de uma história digital mergulha por espaços compartilhados, consegue levar o fio narrativo numa combinação de linguagens, mas isso nem sempre surge espontaneamente. Por isso, para que a contação de histórias digitais de fato aconteça, consideramos de suma importância apresentar inspirações, alargando o repertório dos nossos estudantes, ao mesmo tempo em que nos abrimos, com uma escuta sensível, para conhecer o repertório que eles nos trazem.

Antes de apresentar a proposta da “Pandemia Ilustrada”, tivemos encontros prévios nos quais assistimos o curta-metragem “Uma professora de cinema trancada em casa”, de Cíntia Langie (2021)¹⁷ e ouvimos um *Podcast* que abordou o conceito de tecnologias de encontro (NOLASCO-SILVA, 2021)¹⁸. Nos encontros síncronos, antes de começar a atividade das tirinhas, contamos e compartilhamos várias histórias de forma oral. Trazer inspirações imagéticas e sonoras foi fundamental para poder impulsionar novas narrativas para além do texto escrito – linguagem que costuma ser privilegiada nos espaços de formação acadêmica.

A proposta didática foi recebida com muito entusiasmo pelos estudantes. Vinte e cinco histórias em quadrinho foram compartilhadas no fórum da atividade, todas feitas no Canva. As primeiras temáticas que surgiram trouxeram questões do contexto político e social que o Brasil atravessou/está atravessando no/com o governo de Jair Bolsonaro¹⁹:

Figura 4 - Tirinha sobre o negacionismo



Fonte: Criada por Laís Pereira dos Santos, estudante da turma de Educação Estética do curso de Pedagogia, Uerj, em março 2022.

O negacionismo, que colocou o conhecimento científico sob suspeita e estimulou o surgimento de uma militância antivacina, cresceu enormemente ao redor do mundo nos últimos anos, muito

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RPYbOw8JsPA>. Acesso: 25/11/22.

¹⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CVQ3iHQtofS/?hl=pt-br>. Acesso: 30/11/22.

¹⁹ Jair Bolsonaro foi eleito presidente da República, com 55% dos votos válidos, no pleito de 2018. Em 2022 tentou se reeleger, mas foi derrotado por Luís Inácio Lula da Silva.

alimentado pela proliferação das *fake news* e das práticas narrativas alcunhadas de pós-verdade (TEIXEIRA, 2022; CARRIÓN, 2020). A pós-verdade não é uma ficção, no sentido da criação artística. É uma estratégia discursiva que relativiza os fatos para dar a eles contornos que sirvam aos interesses de determinados grupos sociais. Não dialoga com a ciência, nem com a história. Ao contrário, rejeita. Espalha a desinformação e encoraja a circulação irresponsável, sem precedentes, de visões distorcidas da realidade, causando uma infinidade de danos que ainda não sabemos calcular.

Os estudantes, na atividade em tela, mostraram-se atentos a esse movimento, criando histórias sobre um cotidiano habitado por pessoas que negam a ciência, que não acreditam na urgência do cuidado com a saúde coletiva. Histórias vividas – e narradas no digital em rede – por sujeitos que são contrários à vacinação de adultos e de crianças, avessos ao uso de máscaras e de quaisquer outras formas de autocuidado e de cuidado com o outro. Essas histórias ressoam nos cotidianos das escolas e instituições educativas que habitamos. Interferem nos modos como temos experienciado as docências e as discências nos últimos tempos, sobretudo quando pensamos as tecnologias como redes educativas que nos formam e nas quais formamos o outro. Foram muitas as tirinhas que escolheram narrar essa questão.

Quando pensamos nas histórias tecidas pelas estéticas pandêmicas, o negacionismo foi a primeira temática a surgir, talvez por ser um aspecto da realidade que nos interpela política e socialmente, enquanto sujeitos da educação. Pensar e refletir sobre os possíveis caminhos de combate às *fake news* e ao negacionismo é de extrema urgência na formação docente e, para isso, uma educação ciber-situada (NOLASCO-SILVA; LO BIANCO, 2022) é fundamental. Educar com/para a cibercultura é estimular a autoria e o hábito de pesquisar. É incentivar hipernarrativas de si, do outro e do mundo, operando com as fontes, com as formas e com as linguagens que não param de se movimentar e de produzir o novo.

Figura 5 - Tirinha sobre o relógio biológico na pandemia



Fonte: criada por Ana Julia Santos Ribeiro, estudante da turma de Educação Estética do curso de Pedagogia, Uerj, março 2022.

A pandemia também modificou os nossos hábitos e nos fez questionar alguns costumes que pareciam já muito consolidados. No começo da quarentena, o isolamento físico, para algumas pessoas, foi rígido e desafiador. Alguns conseguiram ficar em casa, sem ter que sair para trabalhar presencialmente. Muitos estudantes de universidades públicas no Brasil passaram a estudar de forma remota e a relação com o tempo e com as rotinas mudou consideravelmente, como registrou a tirinha acima.

Na medida em que a relação com o tempo dentro de casa mudava as rotinas domésticas, as práticas de estudo e de trabalho passaram a ocupar espaços físicos destinados à família, ao lazer e ao descanso. As histórias de um cotidiano doméstico que se viu impregnado por uma lógica de conexão ininterrupta, também foram retratadas em várias tirinhas da turma. Poucas casas estavam, de fato, preparadas para abrigar as atividades de trabalho e de estudos remotos, com todas as implicações que isso trouxe para o convívio familiar.

Os professores, em meio à transição das docências presenciais para os ambientes virtuais, se depararam com os problemas de conexão e, muitas vezes, com a pouca participação das turmas nos encontros síncronos. Nessas ocasiões, os estudantes dificilmente ligavam as câmeras e os microfones para participarem das aulas.

Muitas foram as narrativas, em formatos de memes (MADDALENA; COUTO JUNIOR; TEIXEIRA, 2020), vídeos e outros posts nas redes sociais, que circularam contando das docências e da educação em tempos de ensino remoto. Uma questão recorrente nas narrativas acerca das aulas remotas foi a presença dos estudantes que, muitas vezes, eram representados por bolinhas coloridas no meio da tela.

Figura 6 - Tirinha sobre a solidão do professor nas aulas remotas



Fonte: Criada por Yasmin de Azevedo Melo Neves, estudante da turma de Educação Estética do curso de Pedagogia, Uerj, março 2022.

Uma aula é tecida nas relações. Nenhum planejamento dá conta de adiantar ou apreender o que acontecerá numa aula e nem será capaz de definir os modos como cada estudante conduzirá suas apropriações. Formado em rede, o estudante pratica *'saberescfazeresc'* variados que, em alguma medida, conversam com aquilo que é produzido na sala de aula, mas também no pátio, na cantina, na biblioteca etc. Por isso, é importante pensar na aula como *'espaçotempo'* de trânsito para uma ecologia de *'saberescfazeresc'*²⁰, que vai crescendo de acordo com a maior ou menor diversidade da turma. Na pandemia, este repertório de sabenças, de fazimentos e de produção material das existências *'docentesdiscentes'* escancarou-se por janelas e microfones que introduziram imagens e sons aos cotidianos domésticos nem sempre percebidos – porém, sempre atuantes – dos praticantes das salas de

²⁰ Para Santos (2005), a ecologia dos saberes é um conjunto de epistemologias marcadas pela possibilidade da diversidade de pensamento fora do eixo central, como resistência à globalização neoliberal, exercendo diretamente o papel de globalização contra hegemônica. Na ecologia dos saberes há a valorização não apenas do conhecimento científico-acadêmico, mas da interação deste com o conhecimento produzido localmente, o que contribuiria para fortalecer e dar credibilidade à produção do conhecimento em geral.

aula. Produzir uma presença pública a partir de um ‘*espaçotempo*’ tão íntimo como a casa foi/tem sido um desafio, uma negociação e, para muitos, um gesto de exposição das inúmeras faltas produzidas pela desassistência do Estado, pela ineficiência das políticas públicas de conexão, pelas desigualdades de acesso ao mercado de bens de consumo, ao pleno emprego, à moradia digna, ao saneamento básico etc.

Nas conversas de pesquisa têm sido corriqueiros os relatos de estudantes que se sentem pressionados a abrirem suas câmeras e microfones nas aulas síncronas, como se precisassem provar por imagem e som suas presenças na aula. O *chat*, nem sempre valorizado/usado ou percebido pelo professor, é apontado como um gesto tecnológico insuficiente, não condizente com os anseios de interação do docente. Nesta cobrança parece residir o desejo de controle (da presença, do silêncio, da atenção etc.) e a ignorância (ou a insensibilidade) frente à pluralidade de modos de viver/de fazer/de produzir presença *na/com a* pandemia.

Uma questão importante que pode nos ajudar a pensar o impasse da produção de presença no ensino remoto diz respeito à carência de multiletramentos ciberculturais. O problema que já existia antes da pandemia se intensificou a partir do momento em que fomos lançados ao digital, com a demanda de criar ambiências online com intencionalidade didática, mas sem o devido preparo para habitar o ciberespaço, conhecendo os traços básicos de uma cultura cada vez mais complexa e praticada majoritariamente pelas juventudes e pelas infâncias – a cibercultura. Tornar-se um ciberdocente²¹, de uma hora para outra, em um contexto de instabilidade social e sanitária, sem investimento em políticas públicas de formação, é muito mais difícil do que imaginam os nossos gestores, os políticos e até mesmo muitos professores que acreditam estar desenvolvendo uma docência online. A ciberdocência implica conhecer e praticar o ciberespaço reconhecendo-o como campo de atuação dos cibercorpos²² produzidos em redes de ‘*prácticasteorias*’ cibercorporais²³.

Ritualizar uma sala de aula partindo da necessidade de se fazer presente de forma síncrona, por imagem e som, com dia e hora marcados, simulando interação através de uma janela-palco de onde ele – o professor – monologa, não é realizar uma docência online. É a tentativa de reproduzir a sanha panóptica da sala de aula presencial, com sua arrumação em filas, seus tempos, suas hierarquias e seu comprometimento com a perpetuação da produção de corpos dóceis²⁴ (FOUCAULT, 2004). O mesmo pode-se dizer dos desenhos didáticos pautados no assíncrono que têm, por base, a oferta de arquivos de texto, a elaboração de fóruns cuja participação é quase sempre reativa e a produção de longas e tediosas vídeo-aulas com exposição de conteúdos.

Ao transpor as práticas (já problemáticas) do presencial para o remoto, o professor perde a oportunidade de conhecer outros tipos de autorias discentes, outras artes de fazer que, pelo meio digital, podem romper com algumas expectativas do protocolo curricular e, ao mesmo tempo, surpreender positivamente, produzindo e fazendo circular ‘*conhecimentossignificações*’ por meios hipermediáticos, nem sempre viáveis na sala de aula de tijolo, cadeira, lousa e uniforme.

²¹ *Ciberdocências* são modos de praticar o magistério que estejam atentos aos repertórios criados em nossas itinerâncias pelas redes. Repertórios que, às vezes, causam estranhamentos às nossas ignorâncias, que competem com os nossos já sabidos e nos deslocam para contingências de desconfortos teóricos e metodológicos.

²² O cibercorpo é o corpo expandido no/com o ciberespaço. É o corpo que transita sem sair do lugar. Que faz amigos sem, necessariamente, conhecê-los pessoalmente. Que produz outros modos de trabalhar, de viver em família, de se alimentar, de se divertir no contexto da pandemia (e, em alguma medida, até antes dela). Que sente prazer com ou sem parceiros sexuais, interagindo com sistemas de geolocalização ou mecanismos de busca. É o corpo sem rosto (forjado na sensação do anonimato) ou com rostos fabulados a partir de filtros e/ou bancos de imagens. Um corpo dessubjetivado. Um devir-corpo em rede.

²³ As redes educativas cibercorporais são aquelas constituídas por *prácticasteorias* que alargam os processos de subjetivação a partir do corpo ciborgue e suas próteses de conexão com o ciberespaço.

²⁴ Os processos de assujeitamento produzem corpos desejáveis, esteticamente aceitos e socialmente dóceis (FOUCAULT, 2004). Ao mesmo tempo, indicam quais são os corpos desimportantes, os que não são dignos de luto (BUTLER, 2019), pois tecidos na precariedade das subalternidades. Para se afastar do corpo abjeto, somos convencidos a reduzir nossos corpos à mimetização do corpo ideal, mesmo que para isso seja necessário romper com as nossas querências, com os nossos pertencimentos, até mesmo com o nosso juízo acerca do belo.

Figura 7 - Tirinha sobre os professores no ensino remoto



Na pandemia o que mais me marcou foi a a compreensão de alguns professores em relação as atividades remotas, a maioria, pelo menos para mim, não foi flexível. E os poucos que tiveram essa compreensão foram muito importantes para o nosso aprendizado.

Fonte: Criada por Wirna de Medeiros Cardoso, estudante na turma de Educação Estética do curso de Pedagogia, Uerj, em março 2022.

Defendemos que as histórias narradas nas diversas tirinhas inscrevem-se naquilo que chamamos de hiperescritas de si. A hiperescrita de si (MADDALENA, 2018) é um conceito que nos ajuda a entender as práticas narrativas do ‘eu’ na hipermídia. São narrativas autobiográficas – e, como as entendemos, ficcionais – praticadas nas hiperambiências, que combinam elementos digitais para inventar e comunicar as experiências dos cotidianos, marcando uma posição (circunstancial, fadada ao movimento) no mundo (NOLASCO-SILVA; MADDALENA, 2022). A hiperescrita de si é uma reafirmação do eu, uma forma de produzir presença na complexa trama das redes ciberculturais. Escolhemos narrar a nós mesmos com uma imagem, sempre editada pelos nossos dispositivos, um texto, uma geolocalização, um vídeo, um avatar, uma música. Cortamos, editamos e publicamos, criando uma hipercomposição do que queremos mostrar ao mundo, a ficção cotidiana que nos constitui.

Entendemos que, através das tirinhas produzidas como exercício de aula, os estudantes puderam compor narrativas que, em alguma medida, comunicam parte das vivências e histórias que eles tiveram na pandemia. Narrar a si mesmo por meio de personagens é contar histórias operando negociações entre licença poética e experiências de vida.

5 AS HISTÓRIAS QUE ESCOLHEMOS CONTAR: as histórias que nos formam

Quais são as histórias que escolhemos contar sobre a pandemia? Ao longo do texto operamos com narrativas produzidas em nossas itinerâncias com/como estudantes, professores e pesquisadores nos últimos dois anos. Contamos histórias de pessoas comuns e, ao conta-las, escrevemos a nossa própria história, passeando pelas diversas esferas dos cotidianos em que habitamos; falamos sobre as mudanças de rotina, a forma com que lidamos com uma doença até então desconhecida, com o negacionismo crescente no mundo, com o ensino remoto, o estudo e a pesquisa em ambiências digitais, entre tantas outras histórias que nos atravessaram. As histórias que escolhemos contar são as histórias que nos tocam, as que nos formam.

Intentamos apresentar, ao longo do artigo, a força narrativa da pandemia, destacando as

possibilidades de uma linguagem ilustrada. Seja no livro que conta histórias de professores e estudantes na pandemia ou nas tirinhas produzidas pela turma de Educação Estética, as imagens são personagens conceituais que fazem mover a máquina preguiçosa (ECO, 2005) da contação de histórias. Nós, os autores, usamos as imagens e as narrativas em nossa ilha de edição. Cabe ao leitor, na fruição da leitura, cocriar histórias outras, inserir personagens cujo enredo será tecido na mistura do que contamos com aquilo que ele – o leitor – viveu, imaginou, conseguiu lembrar enquanto lia essas páginas. Contar histórias no digital – seja numa rede social ou num periódico científico – é investir na abertura (ECO, 2005), assumindo o inacabamento, a multiplicidade de entendimentos e o velho ditado que diz: quem conta um conto, aumenta um ponto. E hoje, na cibercultura, aumenta um link, um QR Code, um post, um vídeo, uma fotografia, um meme, um vírus, um...

REFERÊNCIAS

- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **El peligro de una historia única**. Barcelona: Penguin Random House, 2018.
- ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out-dez. 2010.
- ALVES, Nilda. **Nilda Alves: praticantepensante** de cotidianos/organização e introdução Alexandra Garcia, Inês Barbosa de Oliveira; textos selecionados de Nilda Alves. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam: Os limites discursivos do “sexo”**. São Paulo: n-1 Edições, 2019.
- CARRIÓN, Jorge. **Lo viral**. Barcelona: Galáxia Gutemberg, 2020.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DELEUZE, Gilles. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Série de entrevistas concedidas à jornalista Claire Parnet em 1991 e veiculadas na TV Escola em 2002.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 3. São Paulo: Editora. 34, 2004.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ESCÓSSIA, Liliana da. A invenção técnica: transindividualidade e agenciamento coletivo. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 13, nº 2, jul/dez. 2010, pp. 16-25.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, Michel. “À propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours” (entrevista com H. Dreyfus e P. Rabinow, segunda versão) in: **Dits et écrits (1980-1988)**, IV, Paris: Gallimard, 1994, 609-631.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert (Eds.), **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologias de si**, 1982. Verve, 6: 321-360, 2004.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, nº 93, p. 1273-1288, set./dez., 2005.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Salvador/Bauru: Edufba/Edusc, 2012.

MADDALENA, Tania Lucía. **Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MADDALENA, Tania Lucía; COUTO JUNIOR, Dilton; TEIXEIRA, Marcelle Medeiros. O que dizem os memes da educação na pandemia? Dilemas e possibilidades formativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1518-1534, dez. 2020.

MAGGIO, Mariana. **Híbrida: ensinar en la universidad que no vimos venir**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tilde Editora, 2022. (Libro digital, EPUB)

NOLASCO-SILVA, Leonardo. **Tecnodocências: a sala de aula e a invenção de mundos**. Salvador: Devires, 2019.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; LO BIANCO, Vittorio. **Os isolados e os aglomerados da Cibercultura: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online**. Salvador: Devires, 2022.

NOLASCO-SILVA, Leonardo; MADDALENA, Tania Lucía. Hiperescritas de si, currículos insurgentes e educação online: modos de fabular as docências na pandemia (e além dela). **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2022. DOI: 10.9771/re.v11i1.45542. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/45542>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TEIXEIRA, Marcelle Medeiros. **Na pandemia, nem tudo que reluz é ouro: discutindo fake news e o fenômeno da pós-verdade em tempos de necropolítica no Brasil**. 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2022.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).