



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Tania Lucía Maddalena

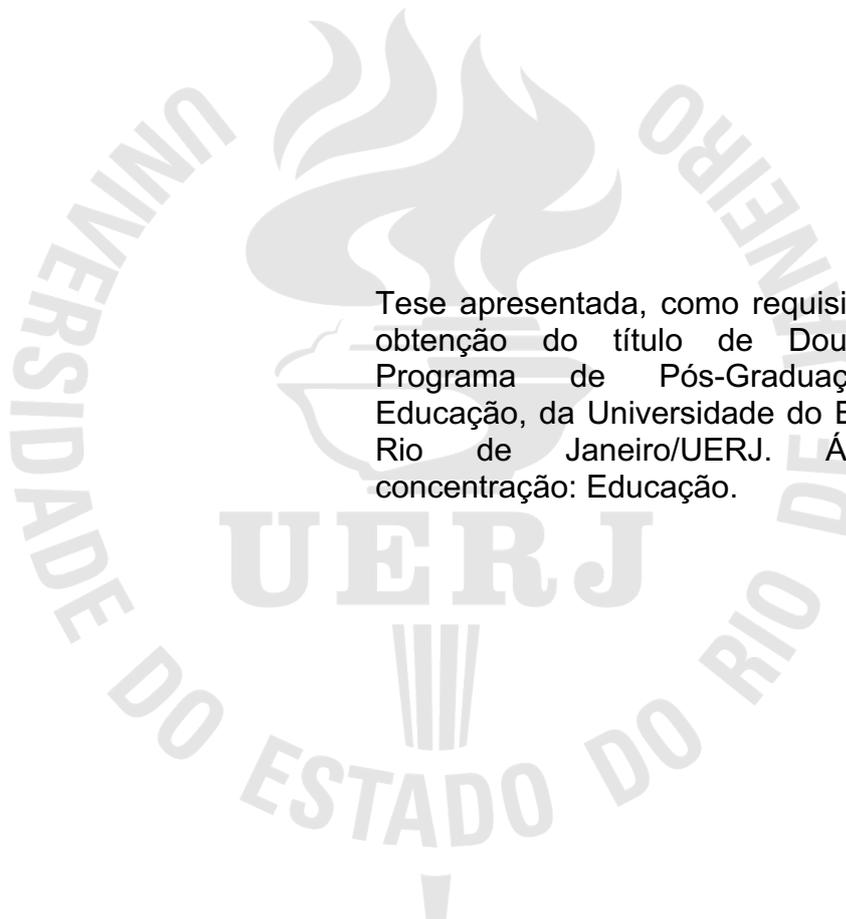
**Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na
cibercultura**

Rio de Janeiro

2018

Tania Lucía Maddalena

Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura



Tese apresentada, como requisito para a obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Edméa Oliveira dos Santos

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M179 Maddalena, Tania Lucía.
Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na
cibercultura / Tania Lucía Maddalena. – 2018.
198 f.

Orientador: Edméa Oliveira dos Santos.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Professores - Formação – Teses. 3.
Computadores e civilização – Teses. I. Santos, Edméa Oliveira dos. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III.
Título.

es

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Tania Lucía Maddalena

Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura

Tese apresentada, como requisito para a obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Área de concentração: Educação.

Aprovada em 5 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Edméa Oliveira dos Santos (orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antônio Carlos Xavier
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Elizeu Clementino da Souza
Universidade do Estado da Bahia

Prof^a. Dr^a. Janaina da Silva Cardoso
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Rosamary dos Santos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2018

DEDICATÓRIA

“O que a memória ama, fica eterno...”

Dedico esta tese à minha amiga Sara Martín Rojo, Saray (In memoriam)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha querida orientadora Edméa Santos. Pelas conversas de orientação, pelo carinho e incentivo constante. Mas, sobretudo, por me ensinar o valor político e pedagógico da pesquisa-formação na cibercultura, aprendizado que levarei comigo sempre.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio com a bolsa nesses três anos de doutorado. Sem essa ajuda no investimento da minha formação não poderia ter chegado até aqui.

Aos estudantes da disciplina Tecnologias na Educação do 2015/2 e 2017/1 que formaram o campo da presente ciberpesquisa-formação. Obrigada pela possibilidade de *aprenderensinar* juntos, pelas trocas, alegrias, angustias e autorias compartilhadas. #SomosUERJ e a #UERJresiste em cada um de vocês.

Ao Proped/UERJ, em especial aos professores com quem tive aulas e belos encontros formativos: Profa. Nilda Alves; Profa. Stella Guedes Caputo; Profa. Mailsa Passos; Profa. Rita Ribes; Profa. Carmen Mattos; Prof. Walter Kohan; Profa. Inês Barbosa de Oliveira; Prof. Aldo Vitório; por me ensinarem que existem formas “outras” de pesquisar e entender o conhecimento e, sobretudo, pela luta e defesa constante à educação pública em momentos tão difíceis como os que atravessamos, de golpe e ameaça constante à nossa universidade.

Agradeço imensamente ao meu grupo de pesquisa, o GpDoC, pelos momentos de formação, pelas autorias conjuntas, pelos áudios de *Whatsapp*, pelos cafés, risos e abraços. Rose, Miriam, Carina, Frieda, Felipe, Tatiana, Irene, Mayara, Shênia, Alê, Vivian, Wallace, Joelma, Rosana, Rachel, Gabi e Mayra. Também às professoras pós-doutorandas que fizeram parte do grupo: Cristiane Porto e Simone Lucena. Não avançamos sozinhos, co-criamos em grupo, em rede e nós somos uma prova disso.

Aos professores membros da banca, por aceitarem ler e trazer aportes à nossa pesquisa-formação. Prof. Elizeu Clementino da Souza, Prof. Antônio Carlos Xavier, Profa. Janaina da Silva Cardoso e Profa. Rosemary dos Santos, muito obrigada! Cada um dos seus nomes foi pensado e escolhido com cuidado, porque acreditamos que suas trajetórias acadêmicas e conhecimentos trarão grandes contribuições ao nosso trabalho. À profa. Lynn Alves, pelos aportes trazidos no

exame de qualificação, e aos professores Maria Luiza Owsvald e Mariano Pimentel, obrigada por aceitarem ser professores suplentes da banca.

À minha amiga Carina, revisora do português. Eu já sabia que escrever uma tese não seria fácil, e apesar disso, escolhi escrevê-la numa língua que não me pertence, mas graças a você isso tudo se tornou mais leve. A escrita nunca foi solitária para mim. Obrigada amiga!

Agradeço à Fer, minha irmã de outras vidas, obrigada pela companhia e apoio de sempre. Juntas na vida universitária, na convivência, na distância, na maternidade e em todo o que virá.

Ao Pedro, pela presença marcante em cada momento oportuno, pela amizade e por fazer da nossa passagem pelo Rio de Janeiro um tempo inesquecível.

Aos meus queridos: Gu Valezi, Fla, Leo, Ale, Dani, Tere, Miguel, Larita, Thiago, Theo, Alex, Kenza, Carlita, Lidi, Soraia, Liz, Gu Bianezzi, Marina, Gabriel, Raul, Anita, Davinia, Jamil, Thaís, Marjo, Davis, Edu, Rocío, Rafa, Fábio, Lianne, Lari, Joana, Sole, Tainá, Pri, Nati, Ju, Mechu, Meli e tantas outras pessoas que conheci nas idas e voltas das cidades que morei no Brasil e o que o tempo se encarregou de fixar no meu coração. De nada vale a vida se não temos bons amigos para compartilhá-la. Obrigada a cada um de vocês, pelas inspirações, carinho e amizade!

Às Yoguitas, amigas que a maternidade me trouxe. Agradeço o carinho, a confidencialidade, às horas no whatsapp, a abraço desinteressado e as palavras de incentivo.

À minhas amigas na Argentina, ¡Gracias! Sempre acompanhando minhas loucuras na terra vizinha, sentindo saudades e apoiando com orgulho cada uma das minhas conquistas. Vocês também são parte disto!

À minha família na Argentina e na Espanha. ¡Gracias a todos! Pelo carinho, apoio desde longe e por fazer parte das nossas vidas.

Aos meus pais, Graciela e Rodolfo, porque apesar de quilômetros de distância conseguem estar sempre perto. Acompanhando e apoiando constantemente todas minhas escolhas e aventuras nesta terra. Às minhas irmãs, Flor e Romi (*In memoriam*) por existirem e me demonstrarem a cada dia a força do amor.

Gracias a mi amor Abel, sem você nada disso existiria. Obrigada pelo apoio incondicional de sempre! O amor é companheirismo e você demonstra isso a cada

dia comigo. Te admiro e agradeço infinitamente, as palavras não bastam.

À minha pequena Eva, obrigada filha! Porque sua chegada à minha vida trouxe ao meu passo pelo mundo um outro sentido.

O relato não exprime uma prática. Não se contenta em dizer um movimento. Ele o faz. Pode-se, portanto, compreendê-lo ao entrar na dança.

Michel de Certeau

RESUMO

MADDALENA, Tania Lucía. *Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na cibercultura*. 2018. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O presente texto de tese aborda a *Digital Storytelling* (narração digital de histórias) como ato de currículo na formação de professores, tendo como principal objetivo compreender como a contação de histórias digitais pode potencializar as narrativas de si dos professores em formação. Partimos do pressuposto que na cibercultura as práticas do *aprenderensinar* se manifestam numa multiplicidade de linguagens e *espaçotempos*, propiciando, nesse contexto, o surgimento de novas formas de narrar e contar histórias. E, em campo, buscamos o potencial dessas práticas. As abordagens teórico-metodológicas da pesquisa inspiram-se na perspectiva epistemológica da multirreferencialidade (MACEDO, 2010; ARDOINO, 1998; SANTOS 2005; 2014), com as pesquisas com os cotidianos (CERTEAU, 2012; ALVES, 2014; SPINK, 2017) tendo como o método e opção política a pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2005, 2014), prática de pesquisa que promove uma imersão e ação de co-autoria no campo, formando e se formando no intercâmbio com os praticantes culturais. O campo de pesquisa foi realizado na turma da disciplina Tecnologias e Educação do curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, no segundo semestre de 2015 e no primeiro semestre de 2017 nos quais foram trabalhados diversos gêneros híbridos da *Digital Storytelling: Visual Storytelling* no *Instagram*, *Digital Storytelling* em formato de vídeo, Blog como memorial hipertextual de formação entendidos como dispositivos da pesquisa-formação. Após a experiência do campo e do processo pedagógico obtivemos diversas autorias dos estudantes nas quais surgiram invenções digitais de si. A tessitura entre memória, experiência e ficção na criação de narrativas digitais, públicas e compartilhadas em rede deixaram três noções que consideramos achados da pesquisa: as hiperescritas de si na formação de professores; a potência da experiência formativa narrada em rede e as micro-ficções de formação para (re)pensar a educação.

Palavras-chave: *Digital Storytelling*. Formação de professores. Cibercultura. Tecnologia Educacional. Hiperescritas.

ABSTRACT

MADDALENA, Tania Lucía. *Digital Storytelling: a Teaching-research experience in cyberculture*. 2018. 198f. Theses (PhD in Education) – Faculty of Education, Rio de Janeiro State University, Rio de Janeiro, 2018.

This thesis deals with Digital Storytelling as a curriculum act in teacher training. Our main objective is understanding how digital storytelling can enhance the narratives of the teachers during their training. We start from the assumption that in cyberculture the practices of learning to learn are manifested in a variety of languages and spaces, providing, in this context, the emergence of new ways of narrating and telling stories. And, whilst in the field, we seek the potential of these practices. The theoretical-methodological approaches of the research are inspired by the epistemological perspective of the multireferentiality (MACEDO, 2010; ARDOINO, 1998; SANTOS 2005, 2014), with the researches with the everyday ones (CERTEAU, 2012; ALVES, 2014; SPINK, 2017). As a political statement we chose the teaching-research in the cyberculture method (SANTOS, 2005, 2014), a research practice that promotes an immersion and co-authorship in the field, enabling the self-development and the development of the cultural practitioners involved. The research was carried out during the Technology and Education discipline of the Pedagogy course at the State University of Rio de Janeiro - UERJ, during the second semestre of 2015, and during the first semestre of 2017, when the following hybrid genres of Digital Storytelling were used as teaching resources: Visual Storytelling in Instagram, Digital Storytelling in video format, Blog as a hypertextual memoir of training understood as a resource of research-training. After the field experience and the pedagogical process, we obtained several authorial works from the students in which the digital inventions of themselves arose. The various arrangements between memory, experience and fiction in the creation of digital, public and shared network narratives lead to the establishment of three notions that we consider our research findings: the hyperscripts of self in the formation of teachers; the power of the formative experience narrated in the network and the microfictions of formation to (re) think the education.

Keywords: Digital Storytelling. Teacher training. Cyberculture. Educational Technology.

RESUMEN

MADDALENA, Tania Lucía. *Digital Storytelling: una experiencia de investigación-formación en la cibercultura*. 2018. 198f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad del Estado de Río de Janeiro, Río de Janeiro, 2018.

El presente texto de tesis aborda el *Digital Storytelling* (relato digital) como un acto de currículo en la formación de profesores, teniendo como principal objetivo comprender como los relatos digitales pueden fomentar las narrativas autobiográficas de profesores en formación. Partimos del presupuesto que en la cibercultura las prácticas de *aprenderenseñar* se manifiestan en una multiplicidad de lenguajes y *espaciotiempos*, propiciando, en este contexto, el surgimiento de nuevas formas de narrar y contar historias. Y, en campo, buscamos el potencial de estas prácticas. Los abordajes teóricos-metodológicos de la investigación se inspiran en la perspectiva epistemológica de la multirreferencialidad (MACEDO, 2010, ARDOINO, 1998, SANTOS, 2005, 2014), con las investigaciones cotidianistas (CERTEAU, 2012, ALVES, 2014, SPINK, 2017) teniendo como método y opción política la investigación-formación en la cibercultura (SANTOS, 2005, 2014), práctica de investigación que promueve una inmersión y acción de co-autoría en el campo, formando y formándose en el intercambio con los practicantes culturales. El campo de investigación fue realizado en la disciplina Tecnologías y Educación del curso de Pedagogía en la Universidad del Estado de Rio de Janeiro- UERJ, durante el segundo semestre de 2015 y el primer semestre de 2017 en los cuales fueron trabajados diversos géneros híbridos del *Digital Storytelling: Visual Storytelling* en Instagram, *Digital Storytelling* en formato de vídeo, Blog como memorial hipertextual de formación entendidos como dispositivos de la investigación-formación. Después de la experiencia del campo de investigación y del proceso pedagógico obtuvimos diversas autorías de los estudiantes de las cuales surgieron invenciones digitales sobre sí mismo. La relación entre memoria, experiência y ficción en la creación de las narrativas digitales, públicas y compartidas en red dejaron tres categorías analíticas que consideramos resultados de la investigación: los hiperrelatos autobiográficos en la formación de profesores; la potencia de la experiencia formativa narrada en red y las micro-ficciones de formación para (re)pensar la educación.

Palabras clave: Relatos digitales. Formación de profesores. Cibercultura. Tecnología Educativa. Hiperrelatos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Margens do rio Uruguay, Entre Rios, Argentina.	17
Figura 2 -	Pesquisa-formação na cibercultura	37
Figura 3 -	Turmas da disciplina Tecnologia e Educação	39
Figura 4 -	Dispositivos formativos acionados na pesquisa-formação	42
Figura 5 -	Grupo da disciplina no <i>Facebook</i>	43
Figura 6 -	Debate sobre crianças e evolução tecnológica	44
Figura 7 -	Debate sobre crianças e evolução tecnológica	47
Figura 8 -	Aplicativo Evernote	51
Figura 9 -	Diário de pesquisa no App Evernote	52
Figura 10 -	#OcupaUERJ	55
Figura 11 -	Registros fotográficos na ocupação.....	56
Figura 12 -	Registros fotográficos na ocupação.....	57
Figura 13 -	última aula presencial, janeiro 2016.	59
Figura 14 -	Estrutura narrativa dos três atos	62
Figura 15 -	Ilustração de um escriba.....	80
Figura 16 -	Legende essa imagem.....	82
Figura 17 -	Características do Hipertexto.....	86
Figura 18 -	Hipermídia.....	87
Figura 19 -	Biblioteca virtual metrô Buenos Aires	88
Figura 20 -	Street Code	90
Figura 21 -	Aplicativo Historypin.....	92
Figura 22 -	Além do mapa	93
Figura 23 -	História da Paloma.....	94
Figura 24 -	História do Luis	95
Figura 25 -	foto de perfil #UERJresiste	97
Figura 26 -	#UERJresiste	98
Figura 27 -	Campanha #SouUERJ.....	99
Figura 28 -	Site campanha #SouUERJ	100
Figura 29 -	Narrativa Guilherme	101
Figura 30 -	Narrativa do professor Walter Kohan.....	102
Figura 31 -	Lambe-lambe #SouUERJ	103

Figura 32 -	Lambe-lambe #SouUERJ	104
Figura 33 -	passos para a elaboração da <i>Digital Storytelling</i>	111
Figura 34 -	<i>Storycenter</i>	112
Figura 35 -	vídeo vertical	113
Figura 36 -	Humans of New York	115
Figura 37 -	Pequenas notícias de Paris	117
Figura 38 -	Pequenas notícias de Paris	118
Figura 39 -	Logo do Instagram	119
Figura 40 -	Função do Instagram Stories	119
Figura 41 -	Instagram Stories	120
Figura 42 -	Usuários ativos diariamente no Instagram Stories	121
Figura 43 -	Steller	122
Figura 44 -	<i>Cowbird</i>	123
Figura 45 -	Wattpad.....	125
Figura 46 -	Wattpad.....	126
Figura 47 -	Gêneros no Wattpad	127
Figura 48 -	Edição das histórias no Wattpad	128
Figura 49 -	<i>Storybird</i>	129
Figura 50 -	Storybird.....	129
Figura 51 -	Mapa transmídia de Harry Potter e Star Wars.....	131
Figura 52 -	Narrativa transmídia.....	132
Figura 53 -	Projeto Visual Storytelling	137
Figura 54 -	Projeto Visual Storytelling	138
Figura 55 -	Visual Storytelling de Luana	139
Figura 56 -	Visual Storytelling de Lúcia	140
Figura 57 -	Visual Storytelling Letícia	141
Figura 58 -	#DigitalStorytellingUERJ.....	142
Figura 59 -	Projeto Digital Storytelling - vídeo	144
Figura 60 -	Saneamento Básico, o filme	145
Figura 61 -	PowToon.....	146
Figura 62 -	<i>Digital Storytelling</i> “história da Renata”	147
Figura 63 -	Comentário sobre a Digital Storytelling.....	149
Figura 64 -	Digital Storytelling Soyane e Rachel	150
Figura 65 -	Filmando na UERJ.....	151

Figura 66 -	Narrativa do processo de criação	152
Figura 67 -	Narrativa do processo	153
Figura 68 -	Digital Storytelling Letícia e Stephanie	154
Figura 69 -	Digital Storytelling Hugo.....	155
Figura 70 -	Formando uma banda pela internet.....	156
Figura 71 -	Aula sobre hipertexto	157
Figura 72 -	Blogs da turma	158
Figura 73 -	Blog de Monique	159
Figura 74 -	“O Bom Leitor atualmente”	161
Figura 75 -	Páginas do livro digital “O Dilema do Ben”	162
Figura 76 -	Facebook me salvou!.....	163
Figura 77 -	Noções subsunoras da pesquisa-formação.....	167
Figura 78 -	Hiperescrita de si, resultante do Projeto <i>Visual Storytelling</i>	169
Figura 79 -	Relato da estudante Lena	170
Figura 80 -	Blog de Lena	172
Figura 81 -	Compartilhar histórias	175
Figura 82 -	Compartilhar histórias	176
Figura 83 -	Narrativa da estudante Julia	179
Figura 84 -	Narrativa da estudante Vanessa.....	181

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO: Duas memórias, duas pátrias: uma história de formação	16
1	PESQUISAR COM OS COTIDIANOS DA CIBERCULTURA	26
1.1	Inspirações metodológicas com o rigor “outro”	27
1.2	Pesquisa-formação na cibercultura: uma opção política	33
1.2.1	<u>A prática docente como inspiração e campo da pesquisa-formação</u>	37
1.2.2	<u>Os dispositivos como atos de currículo da pesquisa-formação na cibercultura</u>	41
1.2.3	<u>Narrativas, imagens e sons na hipermídia: narrar a ciência com linguagens outras</u>	45
1.3	Diário hipertextual online de pesquisa no <i>App Evernote</i>	49
1.4	#OcupaUERJ	54
2	A NARRATIVA EM AÇÃO	60
2.1	<i>Storytelling</i>: a arte de contar histórias	61
2.2	Da experiência vivida à experiência narrada	66
2.3	Lembrar, narrar, inventar: sobre memória, ficção e experiência na invenção de si	70
3	NOSSO TEMPO NARRA EM REDE: DIGITAL STORYTELLING NA CIBERCULTURA	76
3.1	Ler, escrever e narrar no movimento das redes	79
3.1.1	<u>Hipermídia: a linguagem da internet</u>	84
3.2	Um celular na mão e uma história na cabeça: narradores em mobilidade	87
3.3	#UERJResiste: histórias de formação em tempos de crise	96
3.4	Gêneros híbridos da <i>Storytelling</i> na hipermídia	105
3.4.1	<u><i>Digital Storytelling</i> em formato de vídeo</u>	108
3.4.2	<u>Visual Storytelling</u>	115
3.4.3	<u>Blogs , aplicativos e plataformas de <i>Storytelling</i></u>	123
3.4.4	<u>Narrativas Transmídia</u>	130
4	INVENÇÕES DIGITAIS DE SI: DIGITAL STORYTELLING NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	134

4.1	Visual Storytelling no Instagram: o mergulho nas imagens da escola.....	136
4.2	Digital Storytelling em vídeo: como chegou a tecnologia digital na minha vida?	143
4.3	O blog como memorial hipertextual de formação	156
4.4	“O Bom Leitor hoje”: histórias de leitores na contemporaneidade	160
5	NOÇÕES SUBSUNSORAS: ACHADOS E SENTIDOS ENCONTRADOS NA TESSITURA DA PESQUISA	165
5.1	A Hiperescrita de si na formação docente	168
5.2	A potência da experiência formativa narrada em rede	173
5.3	Micro-ficções de formação: A (re)invenção de histórias para pensar a educação	177
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E POSSÍVEIS CAMINHOS	183
	REFERÊNCIAS	189
	ANEXO A - Termo de consentimento e participação em pesquisa.....	194
	ANEXO B - As boas intenções (1952)	195

APRESENTAÇÃO: Duas memórias, duas pátrias: uma história de formação

O Rio do Esquecimento

A primeira vez que fui à Galícia, meus amigos me levaram ao Rio do Esquecimento.

Meus amigos me disseram que os legionários romanos, nos antigos tempos imperiais, tinham querido invadir aquelas terras, mas dali não haviam passado: paralisados de pânico, tinham parado nas margens daquele rio. E não o haviam atravessado nunca, porque quem cruza o rio do Esquecimento chega outra margem sem saber quem é ou de onde vem.

Eu estava começando meu exílio na Espanha, e pensei: se bastam as águas de um rio para apagar a memória, o que acontecerá comigo, que atravessei um mar inteiro?

Mas eu tinha andado, percorrendo os pequenos povoados de Pontevedra e Orense, e tinha descoberto tavernas e cafés que se chamavam “Uruguay” ou “Venezuela” ou “Mi Buenos Aires Querido” e cantinas que ofereciam parrilladas ou arepas, e por tudo o que era canto havia flâmulas do Peñarol, do Nacional ou do Boca Juniors, e tudo aquilo era dos galegos que tinham regressado da América e sentiam ,ali, saudades pelo avesso. Eles tinham ido embora de suas aldeias, exilados como eu, embora afugentados pela economia e não pela polícia, e depois de muitos anos estavam de volta a sua terra de origem, e nunca tinham esquecido nada.

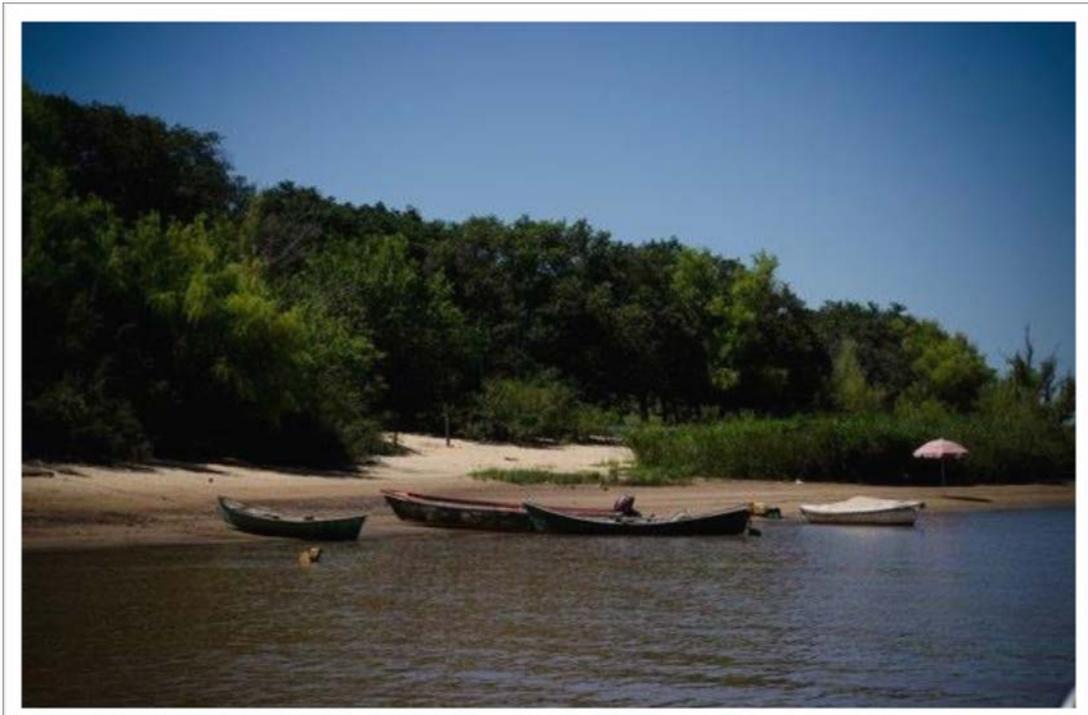
Nem ao ir embora, nem ao estar lá, nem ao voltar, nunca tinham esquecido nada.

E agora tinham duas memórias e duas pátrias.

*Eduardo Galeano*¹

¹ GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: LPM, 1991.

Figura 1 - Margens do rio Uruguay, Entre Rios, Argentina.



Fonte: Acervo da autora.

Toda história tem um começo. Ou, pelo menos, escolhemos um ponto para começar a narrar. Minha escolha parte de um lugar, o lugar do qual venho. Nasci no outono de 1987, numa pequena cidade chamada Concepción del Uruguay, situada às margens do rio Uruguay, no interior da Argentina. Nela cresci e tive meus primeiros contatos com a Educação.

Na primeira infância, morava numa região semi-rural e o contato com livros era escasso. Lembro-me de que minha mãe comprava livros e revistas de um vendedor ambulante, que passava uma vez ao mês oferecendo novidades. A “chegada das histórias” era todo um acontecimento naqueles dias. Minha mãe sentava-se, abria o livro com cuidado e lia para mim. Na arte de lembrar esses acontecimentos, vem à minha memória, repleta de imagens e cheiros, a imagem da minha mãe sentada no chão abrindo o livro que acabara de comprar e o cheiro de terra molhada misturado com o cheiro de livro novo.

Estudei em uma escola com orientação pedagógica construtivista nos começos dos anos 90. Era o auge das teorias psicolinguísticas de Emília Ferreiro na Argentina. Segundo esta autora, a compreensão da função social da leitura e escrita deve ser estimulada com o uso de textos atuais, livros, histórias, jornais, revistas, e não pelo treino de habilidades básicas, como a repetição e memorização das sílabas. Deste modo, como parte “obrigatória” das inspirações que se ofereciam no

primeiro ano da escola fundamental, estava a literatura que caminhava de mãos dadas com as práticas cotidianas de leitura e escrita. Trazendo essas lembranças da escola², consigo ver como a leitura e a literatura, com suas narrativas de ficção, foram aparecendo e tomando o principal lugar na minha alfabetização com suportes analógicos.

As opções de cursos universitários na minha cidade natal eram escassas. Aos 17 anos, tive a oportunidade de sair de lá e, como tantos outros argentinos nascidos no interior, resolvi estudar na cidade de La Plata, no estado de Buenos Aires. Em 2005, comecei meus estudos de Ciências da Educação na Universidade Nacional de La Plata (UNLP) e meu interesse pela área de tecnologia educacional apareceu nesse percurso. Já nesses primeiros anos de universidade fui vivendo de perto o desenvolvimento da internet e suas interfases da web 2.0 e, embora não fizessem parte da minha formação formal na universidade, a área despertou em mim grande interesse.

A busca por novas experiências de formação sempre me interessou. No último ano de graduação, 2009, esse movimento de busca me levou à minha segunda pátria, o Brasil, como bolsista do programa *Escala Estudantil da Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM)*, para passar um semestre na Faculdade de Educação da *Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)*, como estudante do curso de Pedagogia.

Não foi fácil no começo, pois o aprendizado de uma nova língua, o saber adaptar-se a uma nova cultura leva seu tempo, mas aos poucos esta terra foi-se convertendo em meu lugar e, assim, uma estada que foi pensada para 6 meses se estendeu até hoje, alcançando mais de 8 anos nesta segunda pátria.

Já morando definitivamente no Brasil no ano de 2011, realizei o curso de Especialização em Educação e Novas Tecnologias na *Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais, FLACSO*, em Buenos Aires, na modalidade de educação a distância. Passar pela experiência de ser aluna *online* por dois anos (período de 2011 a 2012 e de 2013 a 2014) foi muito importante para ampliar meu repertório

² Mais sobre essas lembranças da escola, bem como sobre a problematização da leitura e a narração de histórias no suporte analógico e digital, pode ser encontrado no artigo "Releituras: lembranças da escola", da minha autoria, no jornal Redes Educativas. Disponível em: http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornais/redes_cvs/atual/ano5_ed24/PDF/red_le_a5_e24.pdf Acesso em: 11/12/2017.

sobre a prática pedagógica em outros *espaçotempos*³ e viver de perto o lugar do aluno *online*. Foram essas novas experiências do *aprenderensinar* em rede que me motivaram a prosseguir e a pesquisar na área de educação e tecnologias. Nesse mesmo período, inspirada pelas autorias e experiências de formação que tive no curso, nasceu meu Blog pessoal “Los cactus”⁴, espaço de escrita hipertextual sobre educação, cultura e tecnologias que mantenho vivo até hoje com publicações em língua espanhola.

No ano de 2012, iniciei o mestrado em Educação na UNICAMP, fui selecionada, com bolsa do CNPq, pelo *Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação* (PEC-PG) projeto conjunto do Ministério das Relações Exteriores do Brasil e o Ministério da Educação Argentino. Como parte do *Laboratório de Inovação Tecnológica aplicada à Educação* (LANTEC) na linha de pesquisa Ciências Sociais na Educação. Minha pesquisa de mestrado trabalhou com a realização de um curso na modalidade à distância destinado a professores de espanhol de diversas regiões do Brasil. O tema principal do curso não era o ensino de língua espanhola, mas como utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, focando na autoria e no letramento digital dos professores para criar recursos digitais destinados ao ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.

Lembro-me como se fosse ontem, estava sentada estudando no jardim interno da Biblioteca da Faculdade de Educação na Unicamp e achei um texto na internet chamado “Caiu na rede é peixe: o currículo no contexto das redes sociais”⁵ de autoria de Aline Weber, Rosemary dos Santos e Edméa Santos. A maneira de pensar a docência no contexto contemporâneo mobilizou-me, queria ler mais e conhecer mais sobre esse olhar do processo formativo e da educação online. Continuei buscando referências e cheguei na plataforma moodle “Docência online”⁶ criado e mantido pelo GpDoC, Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura.

Na época, eu estava finalizando o mestrado e ia começar meu último semestre do curso, então, escrevi um email para profa. Edméa Santos para começar um contato. A simpatia e o acolhimento dela me surpreendeu. Decidi vir ao Rio de

³ Esse modo de escrever este e outros termos foram “ensinadosaprendidos” com Alves (2015), como “dentrofora”, “espaçotempos”, “aprenderensinar”, etc. – deve-se á compreensão de que na modernidade a ciência foi criada por dicotomias, sendo imprescindível a superação de tais concepções por entendermos a indissociabilidade dos mesmos.

⁴ Disponível em: <http://loscactus.net>

⁶ Site do docência online: <http://docenciaonline.pro.br/moodle/>

Janeiro e ficar meu último semestre do mestrado fazendo disciplinas como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, o Proped, enquanto escrevia minha dissertação. Minha maior intenção era conhecer o grupo de pesquisa de perto. Fiz isso. Os encontros semanais do GpDoC foram meu maior aprendizado naquela época. Entrei em contato com leituras e debates que desconhecia e que me provocavam a refletir sobre as práticas educativas e de pesquisa no nosso contexto contemporâneo.

Embora eu já tenha pesquisado sobre as tecnologias na educação, as questões epistemológicas e metodológicas nessa área ainda eram muito novas para mim. No GpDoC, não só aprendi a olhar com mais atenção para esses fenômenos, *como fazerpensarfazer* suas possibilidades e potencialidades educativas. Aprendi que os praticantes culturais estão imersos na cidade e no ciberespaço, formando e se formando em constante movimento.

Ter tido a possibilidade de estudar os movimentos das pesquisas dos cotidianos escolares com professoras do Proped/UERJ como Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira e ver, de perto, junto aos estudos do GpDoC, como isso se concilia no entendimento das redes educativas contemporâneas foi muito importante para mim. Soube ali que queria seguir por esse caminho, minha vontade de estudar como aluna regular no Proped continuou crescendo. Não era suficiente passar só um semestre, queria aprender mais! Comecei, então, a pensar na possibilidade de tentar o doutorado.

Em dezembro do ano de 2013, defendi a dissertação “*Criação de Recursos Educativos Digitais na formação continuada de professores de espanhol*”⁷ na Faculdade de Educação da UNICAMP. A criação de *Digital Storytelling* (narração digital de histórias) foi o projeto final do curso destinado aos professores de espanhol⁸, campo da minha pesquisa no mestrado. Esta última experiência obteve resultados tão motivadores que meu interesse na temática continuou crescendo e me levou a fazer um projeto de pesquisa no doutorado. Dessa vez, traria para o projeto todos os aprendizados que vivenciei no GpDoC e na linha dos cotidianos.

⁷ Dissertação de mestrado disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000922232>

⁸ Para conhecer mais sobre o projeto e os resultados do curso de formação continuada consultar o artigo “El Relato Digital como propuesta pedagógica en la formación continúa de profesores”, da minha autoria, na Revista Iberoamericana de Educación-RIE, disponível em: http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie65a09&titulo=El%20relato%20digital%20como%20propuesta%20pedag%C3%B3gica%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20continua%20de%20profesores

Fiz o processo seletivo no ano seguinte, 2014, fui aprovada e em março do 2015 comecei o Doutorado em Educação no Proped/UERJ, Linha Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais, com bolsa da CAPES, que mantenho até hoje.

Ao longo dos três anos de doutorado transitados, vivenciei experiências formativas, como ser parte e viver o cotidiano da UERJ, primeira universidade cotista do Brasil, que defende o verdadeiro sentido do público e demonstra força e resistência apesar do difícil momento de golpe e sucateamento que a ameaça. Assim como ter tido a possibilidade de fazer um ano de estágio docente na disciplina Tecnologia e Educação, no primeiro Período do curso de Pedagogia, foi uma experiência marcante, sem o convívio com os alunos da graduação, ao logo desse tempo, a pesquisa-formação da tese não existiria, simples assim.

Em maio de 2017, fui aprovada em primeiro lugar no concurso público para Professor Substituto da Faculdade de Educação/UERJ, cargo que devido às dificuldades pelas as quais a universidade transita ainda não ocupei, mas que me orgulha ter conseguido, pois muito do que aprendi no GpDoC e na pesquisa-formação aqui exposta me permitiu essa aprovação.

Todo esse percurso, pelas diversas experiências de aprendizagem, desde os primeiros contatos com livros em minha infância à saída do interior em busca de uma melhor formação, as vivências na universidade que me trouxeram ao Brasil, a formação na Unicamp, a pesquisa com os professores de espanhol - que me levou em parte ao mais profundo do meu ser, que é minha língua materna - , a vinda para o Rio de Janeiro, o contato com o GpDoC, o ingresso no doutorado no Proped/UERJ em 2015, e todo o *vividoaprendido* na UERJ nesses últimos três anos como doutoranda, são as histórias que constituem minha formação e que já atravessaram vários rios, vários lugares. Nunca me esqueci delas, elas me formam e transformam a cada dia.

Pensar nas histórias que nos constituem é mergulhar no passado, sem perder de vista o presente e as pretensões de futuro. Todos os caminhos de formação que atravessamos falam de um lugar, possuem cheiros e sons, estão imersos num *espaçotempo* que lhes é próprio.

Lembro-me até hoje da autoria de um aluno do curso na Unicamp, professor de espanhol, que no seu *Digital Storytelling*, em formato de vídeo, narrou a primeira viagem que fez ao Chile, país de língua nativa que ele estudava, os encontros/desencontros que teve nessa viagem, e como isto foi importante para sua

formação. Esse olhar do estrangeiro que a história dele trouxe me lembrou do conto de Eduardo Galeano que abre essa tese, e por sua vez, me fez pensar na minha própria história de vida.

Formar-me na Pós-graduação num país que não é aquele que nasci nem cresci, no mestrado e no doutorado, escrevendo numa língua que só aprendi aos 23 anos de idade e que ainda continuo aprendendo foi, sem dúvida alguma, a experiência formativa mais profunda que vivenciei até hoje. As duas memórias, o convívio constante com “o lá e o cá”, as surpresas, as diferenças culturais, as saudades, os encantamentos, as desilusões, os aprendizados...

E, à propósito, é neste momento de escrita da itinerância da minha tese que consigo perceber e identificar tudo isso com mais clareza. Pois, é na escrita da nossa própria formação que podemos ter acesso à compreensão dessas experiências. Vivências que através da escrita podemos ver e reler, sempre de modos diversos, podemos voltar para elas, porque estão ali, se formaram em registros, se tornaram matéria física, decodificada.

E assim, ao poucos e de maneira sutil, a forma que escrevemos e narramos a vida e a formação começou me interessar... Me intriga: como são essas narrativas hoje na cibercultura? Como são as histórias pessoais, de formação e as ficções que narramos na linguagem da hipermídia que permeia as redes na internet? Que potência existe no ato de narrar histórias na formação de professores? O que acontece quando compartilhamos nossa história de formação com outros? E quando criamos histórias sobre assuntos do nosso interesse?

As histórias dos alunos compartilhadas no curso para professores de espanhol na Unicamp, fizeram-me perceber como *Digital Storytelling* possui uma potência marcante, mexe com algo profundo quando o narrador cria uma história. É a própria vida narrada que nos forma.

A cibercultura, nossa cultura contemporânea, cria novas relações entre a técnica e a vida social. Assim, surgem novos *espaçostempos*, mediados pelas tecnologias digitais em rede, nos quais muitas práticas de aprendizagem e autoria se estruturam e desenvolvem, sempre em formação. Percebemos que as formas de narrar vêm-se diversificando. A linguagem hipermediática possibilitou não somente uma nova maneira de contar histórias, mas também de compartilhá-las e difundi-las.

Nossa proposta de ciberpesquisa-formação parte desse contexto. Portanto, a tese intitulada “***Digital Storytelling: uma experiência de pesquisa-formação na***

cibercultura” tem como objetivo principal: Compreender a potência da *Digital Storytelling* como dispositivo na formação de professores.

Como objetivos específicos pretende-se:

- ⇒ Entender como se dá o processo de formação na autoria dos diversos gêneros híbridos da *Digital Storytelling*.
- ⇒ Compreender como a *Digital Storytelling* pode-se configurar como um dispositivo da pesquisa-formação na cibercultura.
- ⇒ Vivenciar experiências de autoria de diversos gêneros da *Digital Storytelling* na ciberpesquisa-formação.
- ⇒ Refletir sobre as características e potencialidades que trazem as narrativas digitais ao campo da educação, especificamente à formação docente.
- ⇒ Propor indicadores para pensar experiências didáticas que integrem a *Digital Storytelling* na área educativa.

Nossa opção pela ciberpesquisa-formação (Santos, 2005; 2014) como método de pesquisa implica um posicionamento político com a prática do professor-pesquisador e os praticantes da pesquisa. Defendemos a ideia de que o professor-pesquisador é, sobretudo, aquele que aprende enquanto ensina e que ensina enquanto aprende (NÓVOA, 2004). Sendo assim, o pesquisador não somente é o encarregado de constatar o que ocorre, mas um sujeito implicado, que intervém na construção do conhecimento em coautoria, formando a outro e a si próprio no processo de pesquisa com os praticantes culturais.

Das nossas práticas pedagógicas na disciplina Tecnologias na Educação, no segundo semestre do 2015 e no primeiro semestre do 2017 do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, surge nosso campo de pesquisa, no qual trabalhamos com atos de currículo inspirados em diversos gêneros híbridos da *Digital Storytelling*. Como frutos da pesquisa-formação temos autorias produzidas pelos professores em formação, que trazem invenções digitais de si, nas quais memória, ficção e experiência se entrelaçam para narrar histórias de formação em gêneros da hipermídia.

Expondo os avanços teórico-metodológicos da tese, o presente texto está

dividido em cinco capítulos, foi uma escolha intencional que cada capítulo começasse com um conto, meu gênero favorito da literatura. É, de alguma maneira, uma pequena homenagem à narração de histórias, mas também e sobretudo, é uma forma de “literaturizar a ciência” e de nos posicionar em relação à construção multirreferencial do conhecimento. Defendemos a literatura como uma forma válida de criar, produzir e inspirar novas autorias. Convidamos assim ao leitor a mergulhar conosco no universo narrativo da presente tese:

O capítulo 1 **“Pesquisar com os cotidianos da cibercultura”** parte de um conto de Jorge Luis Borges, *“Do rigor na ciência”*, apresentando o nosso entendimento epistemológico de ciência e do rigor “outro” no conhecimento das práticas humanas e sociais. Depois, fazemos um percurso teórico-epistemológico pelas abordagens que inspiraram a presente pesquisa: as pesquisas com os cotidianos e a multirreferencialidade em conjunto, delineando o método da pesquisa-formação multirreferencial no contexto da cibercultura.

Neste capítulo, pretendemos apresentar ao leitor as características centrais da pesquisa-formação na cibercultura, para isso, dividimos em três subtópicos: 1.1- “A prática docente como inspiração e campo da pesquisa-formação”. 1.2- “Os dispositivos na pesquisa-formação na cibercultura” e 1.3- “Narrativas, imagens e sons na hipermídia: narrar a ciência com linguagens outras”. Todas essas noções serão abordadas com a experiência concreta da nossa pesquisa-formação, apresentando os dispositivos que foram acionados, as especificidades do nosso campo, e dos *praticantespensantes* da pesquisa. Também consideramos de importância apresentar o diário hipertextual de pesquisa que nos acompanhou nessa caminhada.

No capítulo 2 **“A narrativa em ação”** abordamos os conceitos centrais que formam parte da contação de histórias: a *Storytelling*. E, especificamente, do nosso objeto de estudo, a *Digital Storytelling* na Cibercultura.

No subcapítulo 2.1- “Da experiência vivida à experiência narrada” revalorizamos o lugar da experiência, pois quando narrada, podemos ter acesso à sua compreensão. No apartado 2.2- “Lembrar, narrar, inventar: sobre memória, experiência e ficção” apresentamos a triangulação de três componentes chaves na contação de uma história: memória, experiência e ficção são, para nós, elementos que se conjugam na hora que o narrador cria sua história.

No capítulo 3 **“Nosso tempo narra em rede: Digital Storytelling na**

cibercultura” trazemos algumas reflexões sobre as práticas de ler, escrever e narrar na cibercultura. E, em seguida, apresentamos algumas manifestações da *Storytelling* na contemporaneidade. No subcapítulo “Gêneros híbridos da *Storytelling* na hipermídia” apresentamos de forma detalhada estas novas formas de contar histórias, interpretadas como possíveis “gêneros híbridos” que classificamos em: 3.1- *Digital Storytelling* em vídeo; 3.2- *Visual Storytelling*; 3.3- Blogs e aplicativos para *Storytellers*; 3.4- Narrativas Transmídia. Ao longo do capítulo são expostas algumas das características centrais da cibercultura, em especial da linguagem da hipermídia, entendimentos e conceitos chaves para nossa prática de ciberpesquisa-formação.

No capítulo 4 “**Invenções digitais de si: *Digital Storytelling* como dispositivo na formação de professores**” desenvolvemos os dispositivos da ciberpesquisa-formação inspirados nos gêneros da *Digital Storytelling*: 4.1- “*Visual Storytelling* no Instagram: O mergulho nas imagens da escola”; 4.2- “A *Digital Storytelling* em vídeo: Como chegou a tecnologia digital na minha vida?”; 4.3- “O blog como memorial hipertextual de formação” e 4.4)- O “*Bom Leitor*” hoje: histórias de leitores na contemporaneidade. Esses quatro projetos pedagógicos, materializados em atos de currículo, deixaram rastros em narrativas, imagens e sons digitais que chamamos de invenções digitais de si.

No capítulo 5 “**Noções subsunoras: achados e sentidos encontrados na tessitura da pesquisa**” são expostas as três noções subsunoras surgidas após a análise das autorias na pesquisa. Estas noções estão apresentadas em: 5.1- A Hiperescrita de si na formação docente; 5.2- A potência do acontecimento narrado em rede; 5.3- Micro-ficções de formação: A (re)invenção de histórias para pensar a educação.

À luz das narrativas, imagens e sons analisados, emergiram essas noções que conciliam uma triangulação entre as práticas e experiências criativas vivenciadas na ciberpesquisa-formação, as narrativas resultantes desses encontros e o referencial teórico-metodológico que permeia a presente tese.

E, por fim, apresentamos algumas **Considerações finais e possíveis caminhos**, expondo algumas propostas para continuar *fazendopensandonarrando* histórias de vida e formação na cibercultura.

1 PESQUISAR COM OS COTIDIANOS DA CIBERCULTURA

Do rigor na ciência

Naquele Império, a Arte da Cartografia logrou tal perfeição que o mapa de uma única Província ocupava toda uma Cidade, e o mapa do império, toda uma Província.

Com o tempo, esses Mapas Desmedidos não satisfizeram e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império, que tinha o tamanho do Império e coincidia pontualmente com ele.

Menos Adictas ao Estudo da Cartografia, as Gerações Seguintes entenderam que esse dilatado Mapa era Inútil e não sem Impiedade o entregaram às Inclemências do Sol e dos Invernos.

Nos desertos do Oeste perduram despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por Animais e por Mendigos; em todo o País não há outra relíquia das Disciplinas Cartográficas.

*Jorge Luis Borges*⁹

Partimos da ideia de que não podemos pensar e praticar uma pesquisa em educação fora das características do nosso tempo. A cibercultura é nosso contexto contemporâneo, suas especificidades permeiam as práticas pedagógicas e afetam diretamente a formação de professores.

No presente capítulo, apresentamos as bases, características e fundamentos que constituem a pesquisa-formação na cibercultura, metodologia de pesquisa que escolhemos e defendemos pois compreende o professor-pesquisador como um praticante cultural do nosso tempo e é na sua prática docente do cotidiano que encontra o local propício para *fazerpensarpraticar* a pesquisa, criando dispositivos e articulando ambiências formativas.

Iniciar o primeiro capítulo da tese com nossas inspirações epistemológicas e

⁹ BORGES, Jorge Luís. *História Universal da Infância*, trad. de José Bento. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.

metodológicas não é uma eleição à toa, é sim, um posicionamento político-epistemológico de demarcar o lugar do qual falamos. Para nós, pesquisar a formação de professores na cibercultura, implica um duplo movimento dialógico que se retroalimenta. Trata-se de nos inspirarmos nas práticas cotidianas para transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. E é por isto que abraçamos o pensamento de nosso mestre Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Nossa proposta de pesquisa-formação na cibercultura parte desse encontro entre ensino e pesquisa, pois nos formamos como educadores permanentemente na prática e é na reflexão sobre a prática que encontramos o lugar propício para avançar na pesquisa. Portanto, consideramos necessário aprofundar discussões sobre narrativas, imagens e sons digitais nas pesquisas qualitativas.

Nesta tese, a narrativa, que materializada na hipermídia incorpora imagens e sons, cobra uma grande importância, apresentando-se com protagonismo no objeto, no método, no dispositivo e nos achados da pesquisa, mostrando diversas formas em cada momento. A narrativa digital é para nós, uma maneira potente de produzir, mediar e interpretar sentidos e autorias na formação de professores no contexto da cibercultura.

1.1 Inspirações metodológicas com o rigor “outro”

No conto do Borges, o mapa gigante ficou inútil. Um mapa, que, de alguma maneira, legitimava o império como tal. Se esqueceu da própria geografia, que, como ciência humana, vai modificando-se diariamente com as práticas cotidianas dos seus povoadores. Os mestres daquele império interpretavam o conhecimento como um produto neutro, possível de ser representado e reproduzido por uma réplica, denotando uma busca pela perfeição e uma concepção do conhecimento

como objeto estático. A realidade não conseguiu ser representada com “exatidão” quiçá porque a mesma não existia como tal. Pois, o sucesso absoluto dessa representação no mapa significaria exatamente o fim da representação, um paradoxo que só as novas gerações entenderam.

Aqui, o rigor, está relacionado com a rigidez e a neutralidade, sem compreender nenhum outro processo que habitava no contexto daquele império. Qual é esse império? A quem representam os Colégios de Cartógrafos? A quem esse mapa servia? Quem habita as ruínas do mapa? Porque escolhemos esse conto para começar nosso capítulo metodológico?

O conto foi escolhido porque a crítica que Borges faz à ciência e à maneira de conhecer é bem eloquente. Inspirar-nos na literatura para começar nossa aventura do pensamento é uma forma das tantas possíveis para refletir juntos com um “rigor outro”. Defendemos a ideia de Sousa Santos e Meneses (2009, p.9), quando afirma: “Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes tipos de epistemologias”. Essas relações sociais são sempre culturais e políticas e, por isto, qualquer conhecimento válido é sempre contextual e situado.

Existem diversas possibilidades de conhecer, existem tantos mundos como indivíduos que se aventuram em conhecê-lo. Não é possível chegar a uma forma única de conhecimento. A ciência moderna – aquele império no conto de Borges – legitimou um tipo de racionalidade, conhecida como racionalidade científica a qual, ao longo da história, se diferenciou do dito “senso comum” e de outras possíveis formas de conhecer, desautorizando estas últimas como saberes válidos. Essa racionalidade se legitimou, principalmente, nos últimos cinco séculos, como a única forma de conhecimento verdadeiro.

Foi no uso da matemática que teve fundamento a lógica investigativa da racionalidade moderna, que, segundo Oliveira (2008, p.19), a partir de Galileu e Newton, trouxe duas consequências marcantes:

Em primeiro lugar, a ideia de que conhecer significa quantificar e que, portanto o que não é quantificável não é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade na medida em que entende que conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. Ou seja, diz Boaventura, é um conhecimento casual que aspira à formulação de

leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos (OLIVEIRA, 2008, p. 19).

Os resultados das pesquisas, a partir dessa ótica, acontecem independentemente do lugar e do tempo em que se deram as condições iniciais. A “matematização” do conhecimento teve começo na compreensão do mundo físico e depois se estendeu ao mundo social.

Esse é o modelo de ciência que criticamos, pois entendemos que a racionalidade moderna, através de uma colonização epistêmica, com persistência de relações capitalistas e imperiais exclui saberes *outros* e formas de conhecer *outras* que nos interessam. Segundo Meneses (2008, p. 5): “o desaparecimento ou subalternização de outros saberes e interpretações do mundo significa, de fato, que estes saberes e experiências não são considerados formas compreensíveis de ser e estar no mundo”. A busca de uma diversidade epistêmica que traga variadas experiências e realidades históricas, diferentes lógicas e formas de pensar, exige um diálogo entre culturas.

E é aqui que nos posicionamos firmemente. Entendendo que “o saber do senso comum” gestado nos diversos cotidianos pelos que o sujeitos *praticantespensantes* atravessam, que a ciência moderna tentou “superar”, é um conhecimento válido para nós. As chamadas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, ou pesquisas com o cotidiano (CERTEAU, 1996; ALVES, 2015; SPINK, 2017), avançaram com mais força nas décadas de 1960, 1980 no mundo, defendendo uma concepção *outra* de ciência e conhecimento científico.

Segundo Spink, P. & Spink, M. (2017, p. 593) a crítica ao paradigma experimental, que não foi feita somente na área da Psicologia Social, deslocou a ênfase de pesquisas realizadas em laboratórios para pesquisas realizadas nos locais em que os fenômenos “de fato” ocorriam: nas ruas, nas fábricas, nas escolas, nos hospitais, nas prisões. Houve uma “virada para o mundo vivido” na concepção epistemológica de muitos intelectuais e pesquisadores da época, em palavra dos autores:

A “virada para o mundo vivido” não foi restrita à Psicologia Social e nem foi ela que teve papel de liderança teórica. Muitos estudos importantes foram realizados por membros da Escola de Chicago e provinham das discussões sobre interacionismo simbólico, em que se buscou traduzir para as questões urbanas contemporâneas os métodos da nova antropologia. Autores como Erving Goffman (1956/2006) e Harold Garfinkel (1967) foram chave nessa

virada, demonstrando que o cotidiano é repleto de conhecimentos, habilidades, estratégias e métodos, influenciando outros teóricos, tais como Pierre Bourdieu (1994) e Anthony Giddens (1979). Na Antropologia, os estudos de redes sociais foram cruciais para dar visibilidade a uma sociedade em movimento (BOISSEVAIN, 1974) e destacar múltiplas linguagens do cotidiano (BLOCH, 1977). Apesar dos argumentos pioneiros de Antonio Gramsci (1978) sobre a competência cotidiana (os intelectuais orgânicos), autores marxistas, como Agnes Heller (1972), e mesmo de outras bases filosóficas, como Michel De Certeau (1996). (SPINK & SPINK, 2017, p. 593)

Evocar os estudos cotidianistas é uma das nossas inspirações para pensar as práticas, desvios, táticas, artes e fazeres do homem ordinário (CERTEAU, 2012) que cria e (re)cria suas práticas e formações a cada dia no seu cotidiano. Certeau (2012, p. 38) nos ensina que “é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos nos mercado dos bens, mas pelas operações dos seus usuários”, pois é nessas práticas do fazer e reagir na vida que, muitas vezes, resistimos e subvertemos o instituído, aprendemos e modificamos o mundo.

Nas pesquisas com os cotidianos escolares (ALVES, 2008a; OLIVEIRA, 2010) é assumida a noção de “praticante cultural”, que escolhemos adotar na presente tese, entendendo os sujeitos como atores/atrizes dos seus cotidianos, valorizando as práticas, criações, operações culturais diárias do homem comum.

O cotidiano escolar, nesta rede de práticas e sentidos, não pode ser compreendido em um contexto demarcado, com barreiras fixas. Pelo contrário, trazer a noção de cotidiano para a pesquisa-formação na cibercultura implica entender que cada praticante cultural chega ao nosso encontro carregado de conhecimentos, desejos e inquietações gestadas em outras redes educativas e em outros *espaçostempos*. Todos os repertórios, as histórias de vida, as itinerâncias de formação de cada praticante entram no jogo de armar, na tessitura da pesquisa. Por isso é que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos são tecidas sempre considerando as diferenças das redes educativas (escolas, museus, cidades, universidades, ciberespaço) e seus múltiplos contextos pelos que cada *praticantepensante* transita.

Na mesma linha que o termo ‘praticante cultural’ caminha o conceito de “sujeito da práxis” que a abordagem multirreferencial faz uso. A prática de Arduino é sempre práxis, quer dizer: ela é uma prática que não é uma ação transformando o mundo, mas a ação de um sujeito transformando-se no processo de transformar o mundo. Assim, a noção de práxis é sempre fazer política. O político, por definição, é

práxis (BERGER, 2009).

Segundo Macedo (p.15): “A multirreferencialidade, podemos afirmar, é uma epistemologia mundana, do inacabamento, da impureza e da realização enquanto práxis”, assim sendo, o conhecimento não é formado por disciplinas e sim por múltiplas referências, por processos culturais. Portanto, tendo em conta que nossos objetos de pesquisa são as narrativas digitais na formação de professores, o paradigma multirreferencial nos ajuda a compreender esses sujeitos como sujeitos da práxis, entendendo os saberes que eles gestam estão articulados na pluralidade de suas construções, em uma visão crítica e construtiva (ARDOINO, 1998).

Lá, onde a maior parte das outras ciências é bem-sucedida em aperfeiçoar, em simplificar os dados da experiência através de — recortes apropriados para — construir fatos, aqui são sempre práticas, acontecimentos, situações e testemunhos, enleados de representações, de intenções e de ações individuais e coletivas, que construíram a matéria rica e diversificada à qual o pesquisador especializado, como ator profano, somente poderá incansavelmente se referir. (ARDOINO, 1998, p.48)

Assim, a multirreferencialidade possibilita uma perspectiva de práxis educacional complexa, na qual a heterogeneidade surge como o ponto de partida epistemológico, ético, político e formativo. Nesse entremeado das práticas e ações, o sujeito é entendido numa triangulação agente/ator/autor, papéis que mudam segundo o momento e situação experiencial.

O papel do agente está vinculado a um modelo mais mecanicista, refere-se às ações instituídas pelo coletivo, sem considerar o desejo e decisões individuais. O ator já se insere em um papel mais ativo, capaz de pensar estratégias. Tendo consciência das ações, ele acrescenta conhecimentos, mas não se torna o criador. O autor para Ardoino (1998) é o criador, quem se autoriza para fundar práticas e produtos culturais, criar e (re)criar ações cotidianas.

A noção de autoria cobra uma grande importância, pois para ser autor e criar tem que existir um processo de autorização. “A autorização significa, neste caso, a capacidade de cada um tornar-se seu próprio co-autor” (ARDOINO, 1998, p.17). Autorizar-se e abrir-se para a potência da criação não acontece sempre.

Segundo a epistemologia multirreferencial, os três papéis agente/ator/autor convivem em todos nós, são as diversas experiências formativas que provocam a aparição de um ou outro papel e assim surge, ou não, o processo de autorização e autoria.

O encontro com as noções de práxis, autor/autoria/autorização e praticante cultural, foi muito caro para entender as práticas de autoria na cibercultura. Na pesquisa-formação multirreferencial lançamos mão de diversos dispositivos que criam ambiências formativas para essas autorias surgirem. E, nessa tessitura da pesquisa a complexidade das relações sociais, o acaso, o imprevisto, também entram no jogo. O professor-pesquisador precisa estar atento e perceber a potência desses instantes únicos. Compartilhamos com Alves:

Como os praticantes dos cotidianos, os pesquisadores nos/dos/com os cotidianos, precisam aproveitar a ocasião, criando, durante todo o processo de pesquisa, conhecimentos (teorias e práticas) que permitam avançar, de modo precário, sempre, no próprio ato de fazer pesquisa, lutando todo o tempo com o que têm encarnado do que foi aprendidoensinado no processo de sua formação e que é, ainda hoje, hegemônico no campo da ciência. A esses pesquisadores é preciso estar onde ninguém espera, captando no voo as possibilidades oferecidas por um instante (Certeau, 1994). (ALVES, 2010, p.1202)

Aprenderensinar no processo da nossa formação implica carregar todos os inacabamentos, conflitos e o devires de qualquer prática humana. Quebrar e repensar muitas ideias hegemônicas sobre “o educativo” nas quais muitos fomos educados. Por isso mesmo, o mergulho na pesquisa com todos os sentidos é abrir-se à possibilidade de ser afetado e aprender constantemente com/nas experiências do seu contexto de produção.

Assim, toda pesquisa é uma aventura pensada já que contém na práxis social o inacabamento e as tensões da imprevisibilidade das pesquisas antropossociais e humanas aplicadas. Concordamos com Macedo (ibid, p.109) na importância de pensar ações críticas, autocríticas e intercríticas na constituição do rigor outro, constituído na implicação social da pesquisa e na construção da mesma com a diferença. O rigor “outro” (MACEDO, 2010) na ciência “outra” não se trata de confundir com rigidez e neutralismo que se quer a-político:

A ideia de rigor para esse jeito de pesquisar não abre mão de exercitar o perspectivismo inerente à sua emergência político-epistemológica, até porque entende que o conhecimento é do âmbito da heterogeneidade e da polilogia. (ibid, p.78).

O interesse da presente pesquisa em compreender as histórias e narrativas digitais de professores em formação no contexto da cibercultura caminha nessa

direção. Entendendo que as invenções que surgem do narrar na cibercultura só podem ser compreendidas na densidade e complexidade do contexto em que surgem, com um olhar multireferencial e crítico. Neste sentido, nossa aproximação parte do compreender tal qual Macedo (2010) conceitua:

[...] compreender é apreender em conjunto, é criar relações, englobar, integrar, unir, combinar, conjugar e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, para apreender o que entrelaça elementos no espaço e no tempo, cultural e historicamente. (ibid, p. 87).

Compreender é uma prática construída nas relações, no comunitário. Uma prática, portanto, política. Entendendo que o conhecimento faz parte de um processo complexo e tecido por múltiplas redes educativas, presentes nas ruas, nas universidades, nas escolas e no ciberespaço. Este olhar da compreensão e do rigor “outro” compõe um caminho formativo para todos os sujeitos envolvidos na pesquisa-formação na cibercultura, pois dá um valor fundamental à relação humana da prática docente.

1.2 Pesquisa-formação na cibercultura: uma opção política

Na segunda metade do século XX, despertou-se o interesse de conciliar pesquisa com experiências de formação. Nessa época, surgem no campo educativo uma série de métodos de pesquisa que incentivam a intervenção direta no campo de pesquisa, uma intervenção pensada e articulada com os próprios sujeitos pesquisados, a partir da qual se esperam transformações fecundas, como frutos dessa prática de intervenção.

A pesquisa-ação (THIOLLENT, 1987, 1998; BARBIER, 2004), a pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008; GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000; MOURA; FERREIRA, 2008; MARIN, 2000), a pesquisa participante ou participativa (FALS BORDA, 1978, 1981, 1990; FREIRE, 1968, 1978, 1981, 1990; BRANDÃO, 1990; BOTERF, 1990; GAJARDO, 1990; EZPELETA, 1989), a pesquisa coletiva (ALVARADO PRADA, 1997, 2005, 2006), entre outras (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 216-217)

São métodos que dão valor ao potencial que a pesquisa na área educativa pode assumir, enfatizando um olhar amplo e comprometido com os sujeitos da pesquisa, não reduzidos simplesmente a um “objeto” estudado.

É interessante destacar que existem diferenças entre cada método mencionado, mas compartilham a ideia de que pela intervenção do pesquisador no campo pode-se desencadear processos de práticas de transformação em todos os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa.

O método da pesquisa-formação, também chamado de investigação-formação, inspira-se nesta base epistêmica, mas agrega um olhar diferenciado para o processo de formação e a prática docente do professor-pesquisador. Autores como Nóvoa (1995, 2002, 2004), Macedo (2010, 2013), Josso (2001, 2004) vão trazer sustento teórico ao entendimento do sujeito em formação e a tarefa do professor que neste método é entendido ao mesmo tempo objeto e sujeito da formação. Portanto, é vital entender a prática docente para além da racionalidade técnica, mas sim como uma fonte de conhecimentos e lugar privilegiado para fazer pesquisa.

O que agrega nossa cultura contemporânea, a cibercultura, ao método da pesquisa-formação?

Ao longo dos últimos 10 anos, o GpDoC vem desenvolvendo experiências de pesquisa-formação inspiradas no contexto da cibercultura. Pesquisas que partem da ideia do professor como um praticante cultural do nosso tempo e inspiram-se nos fenômenos contemporâneos: uso das redes sociais em mobilidade, educação online, narrativas digitais, narrativas transmídia, *selfies* e imagens líquidas, cibervídeos, aplicativos de geolocalização, games, *QRcodes*, realidade aumentada, entre tantos outros fenômenos para pensar e efetuar práticas pedagógicas e propostas de formação.

O desenvolvimento da cibercultura se dá com o surgimento da microinformática nos anos 70, com a convergência tecnológica e o estabelecimento do personal computer (PC). Nos anos 80-90, assistimos a popularização da internet e a transformação do PC em um “computador coletivo”, conectado ao ciberespaço, a substituição do PC pelo CC (Lemos 2003). Aqui, a rede é o computador e o computador uma máquina de conexão. Agora, em pleno século XXI, com o desenvolvimento da computação móvel e das novas tecnologias nômades (laptops, palms, celulares), o que está em marcha é a fase da computação ubíqua, pervasiva e senciente, insistindo na mobilidade. Estamos na era da conexão. Ela não é apenas a era da expansão dos contatos sobre forma de relação telemática. Isso caracterizou a primeira fase da internet, a dos

“computadores coletivos” (CC). Agora temos os “computadores coletivos móveis (CCm)” (LEMOS, 2005, p.2)

A citação de Lemos pertence a um artigo do ano 2005, nos últimos 12 anos, porém, essa conexão continuou se expandindo aliada a um desenvolvimento tecnológico maior e mais refinado. A mobilidade e ubiquidade continuam sendo características centrais do nosso tempo, novas formas de comunicação redefinem o uso dos *espaçotempos*, que se transformam em espaços flexíveis, de fluxos líquidos configurando a paisagem contemporânea.

A chamada “liberação da palavra” segundo Lemos e Lévy (2010, p. 25) é o primeiro princípio da cibercultura. A esfera da conversação se ampliou com a expansão de sistemas e ferramentas de comunicação como *blogs, wikis, podcasting, softwares* sociais da web 2.0, permitindo a troca de informações entre pessoas e comunidades em mobilidade via dispositivos portáteis de acesso sem fio às redes. A liberação do polo de emissão permite a qualquer pessoa consumir, produzir e compartilhar informação sob qualquer formato em tempo real e para qualquer lugar do mundo sem precisar de grandes investimentos financeiros ou de pedir permissão para a sua publicação.

Essa liberação do polo de emissão coloca em xeque o monopólio das grandes mídias de massa e abre caminho para um novo cenário comunicacional no qual novas práticas, trocas e compartilhamentos de informações acontecem. A área educativa também é atravessada por essas mudanças, por isso nosso investimento é de pensar em experiências formativas que contemplem o uso das tecnologias digitais em rede para as mediações pedagógicas.

Assim sendo, como ponto de partida compartilhamos a noção de educação *online* como contexto e fenômeno da cibercultura e não como mera “evolução” das práticas da EaD convencionais. Essa tese é defendida por Santos (2005, 2014) e o GpDoC vem a atualizando há mais de 10 anos. Com a evolução da Internet e os ambientes *online*, os programas de EaD mudaram suas aparências, mas continuam mantendo a mesma lógica tradicional da mídia de massa, ao separar os sujeitos da criação dos conteúdos e do próprio desenho didático, mantendo a lógica da transmissão e da autoaprendizagem. Embora o suporte seja digital e *online*, as práticas pedagógicas apenas sofrem uma transposição das antigas práticas de EaD. Assim sendo, a EaD não é um sinônimo da educação *online*, pelo contrário, são

concepções muito diferentes, na medida em que exige metodologia própria que pode inspirar mudanças profundas no modelo de transmissão.

A educação *online* constitui, portanto, uma emergência da cibercultura, que tem como fundamentos o hipertexto e a interatividade (SANTOS, 2005). Nessa ambiência, o sujeito, além do aprendizado direto com o conteúdo, circula por diferentes interfaces, em mobilidade e em interação com outros sujeitos, de forma síncrona e assíncrona. Aqui o conceito de “distância” entra em conflito porque a ubiquidade e a mobilidade proporcionam novas experiências que desafiam esse distanciamento entre professores, mediadores, alunos e os conteúdos hipermediais.

Os diversos espaços pelos os quais os praticantes transitam nas redes, também entendidos como espaços multirreferenciais de aprendizagem, agregam a convergência de mídias, ou seja, possuem a capacidade de hibridizar, num único ambiente, várias mídias com uma multiplicidade de linguagens, como: sons, imagens, vídeos, gráficos e textos em geral. A autoria de recursos nessas linguagens, a colaboração entre sujeitos e a circulação pelas diversas interfaces são características fundantes da educação online.

Aqui reside um dos maiores desafios de optar pela ciberpesquisa-formação. Já que as práticas formativas nos *espaçostempos* da cibercultura articulam-se no próprio movimento das redes, da mobilidade e ubiquidade dos dispositivos móveis, das experiências de leitura e escrita na hipermídia. Experiências linguísticas ampliadas com narrativas transmídia, na constante evolução das metrópoles. Práticas que mudam, que inovam e inspiram novas práticas, essa é a dinâmica que caracteriza nosso tempo. E, com esse desafio, lidamos no cotidiano do nosso campo, *fazendopensando* práticas formativas na cibercultura, o que implica imersão e utilização das tecnologias digitais como artefatos culturais dessas práticas.

Seguidamente, com a intenção de uma melhor compreensão das bases da pesquisa-formação na cibercultura, realizamos uma caracterização dividida em três componentes principais: - A prática docente como inspiração e campo da pesquisa-formação; - Os dispositivos como atos de currículo; e - Narrativas, imagens e sons na hipermídia como achados da pesquisa. Todos esses componentes serão apresentados com as experiências vivenciadas no campo de intervenção, trazendo narrativas e imagens da nossa pesquisa-formação.

Figura 2 - Pesquisa-formação na cibercultura



Fonte: criada pela autora

1.2.1 A prática docente como inspiração e campo da pesquisa-formação

A pesquisa-formação, situa-se no paradigma da epistemologia das práticas, Santos, no seu livro Pesquisa-formação na cibercultura (2014), apresenta um marco teórico nesta sustentação epistêmica, autores como Nóvoa, Tardif, Macedo, Sacristã, Josso, Ardoino e Freire, são referências em estudos que não separam formação, de cultura e de experiências de vida.

A epistemologia da prática reconhece o saber oriundo e reconstruído nas práticas docentes, pois, a experiência docente e toda a produção de saberes em torno dela são o objeto de estudo e motor de inspiração, “nesses estudos, interessa saber como os professores integram esses saberes a suas práticas, os produzem, transformam e os ressignificam no seio do seu trabalho” (D’ÁVILA, 2008, p.33-34).

Pensar em formação, com o olhar multirreferencial, é pensar em experiência. Segundo Marie-Christine Josso (2004), se a formação não for experiencial, não é formação, a formação não é algo que acontece de fora para dentro, ou seja, “ninguém forma ninguém e pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece.” (NÓVOA, 2004, p. 15). Assim, a formação funda-se como um processo complexo no qual se mobilizam

diversos saberes, afetos, desejos.

Conforme Santos (2014), cada vez mais os saberes da experiência são valorizados e destacados na teoria contemporânea sobre a formação de professores e as experiências surgem como fontes originárias dos narradores, nas quais relatam os modos singulares como vivem suas vidas através dos sentidos e significados cotidianos que dão às mesmas. Por isto, as experiências formadoras, quando narradas, contribuem para o próprio ato de formação não só do sujeito como também de seus pares.

Esta perspectiva de formação é emancipatória, já que pretende situar ao sujeito em relação do olhar para si mesmo e aos outros no próprio jogo das interações. Este olhar é oposto aos modos mecanicistas e prescritivos de entender a formação, nos quais o sujeito é privado da compreensão do seu lugar no meio da prática coletiva formativa, “trabalhar” a questão do sentido e das significações foi central para pensar uma prática de pesquisa-formação crítica e sintonizada com o contexto dos estudantes.

Mas nem sempre temos consciência do processo experiencial e formativo. Nem sempre os processos de formação criam e gestam dispositivos que façam emergir essa reflexão da/na/com a experiência (SANTOS, 2014, p.61). A experiência por si só, que pode ser uma mera repetição de rotina, não necessariamente é formação, compartilhamos a ideia que “formadora é a reflexão sobre a experiência, ou a pesquisa sobre a experiência” (NÓVOA, 2001, p.4).

É neste olhar sobre a formação que a docência e suas práticas que a pesquisa-formação encontra inspiração e efetua o campo de pesquisa. O trabalho com/na sala de aula, presencial ou virtual, é fundante desta concepção metodológica. Pois, será na prática que os sujeitos da práxis (professor-pesquisador, estudantes e outros envolvidos na pesquisa-formação) tecerão suas histórias de vida, de formação e autorias com os dispositivos acionados.

Nossa prática de pesquisa-formação foi realizada na disciplina Tecnologia e Educação, disciplina do primeiro período do curso de Pedagogia, durante dois semestres: no segundo semestre de 2015 e no primeiro semestre de 2017. Ao longo de quase um ano em campo conhecemos e trabalhamos em sala de aula com mais de 60 alunos. Nos encontrávamos todas segundas e quintas-feiras das 10:40h às 12:30h, nas salas 12050 e 12006, no 12º andar da Faculdade de Educação da UERJ.

Figura 3 - Turmas da disciplina Tecnologia e Educação



Fonte: Acervo da autora

Dedicamos os primeiros encontros com cada turma para conversar com os estudantes sobre como seria a proposta curricular da disciplina. A ideia compartilhada de que a disciplina “Tecnologia e Educação” não pode ser pensada fora da nossa cultura contemporânea e das práticas culturais que nossos alunos vivem em seus cotidianos foi fundamental para nosso ponto de partida.

A disciplina Tecnologia e Educação faz parte das disciplinas obrigatórias do

primeiro período do curso de Pedagogia e isso não é um dado menor. Os alunos que chegaram ao nosso encontro estavam começando o curso, conheciam pouco a UERJ, seus colegas e a vida universitária. Isto apresentava-se como um grande desafio, já que, além dos conteúdos curriculares próprios da área da Tecnologia Educacional que desejávamos mediar com eles, era necessário incentivar também a experiência de circular e conhecer a própria UERJ, suas instalações, espaços, cursos, palestras, movimentos estudantis, etc.

Começamos a primeira aula com apresentações e com a pergunta: “Por que escolheram estudar Pedagogia?”. Frente à interessante variedade de respostas, percebemos que muitos alunos, na hora de responder, narraram histórias da sua infância, lembraram de professores e do tempo em que eles eram alunos do ensino básico para justificar a escolha pelo curso de Pedagogia. Ver e ouvir os alunos “lembrando ao narrar” já trouxe, de alguma maneira, a inspiração para uma produção de *Visual Storytelling* no *Instagram*, a primeira proposta de dispositivo como ato de currículo que desenvolvemos juntos na semana seguinte ao começo das aulas.

No decorrer dos dois semestres em campo, avançamos com diversos conteúdos sobre os usos de tecnologias e, em especial, das tecnologias digitais, nas práticas pedagógicas. Acionamos dispositivos e interfaces online para promover a autoria, a escrita e edição colaborativa, experiências de aprendizagem em mobilidade para além dos nossos encontros presenciais, sempre contextualizando os usos das tecnologias digitais e buscando uma visão e reflexão autocrítica. No olhar complexo da formação que defendemos, o professor entra em diálogo constante com redes plurais de conhecimentos de todos os praticantes da pesquisa, abrindo a possibilidade permanente de transformar-se e transformar.

O trabalho com professores em formação, estudantes de pedagogia que serão docentes em poucos anos, fez ter sempre presente a questão da docência e suas práticas, suas implicações, desafios e angústias. Como interferir no campo da pesquisa-formação considerando as particularidades do grupo? Como avançar nas intenções de experiências formativas respeitando o contexto? Uma vez em campo, o que caracteriza a pesquisa-formação na cibercultura?

1.2.2 Os dispositivos como atos de currículo da pesquisa-formação na cibercultura

Os dispositivos formativos são, de alguma maneira, uma resposta a essas três perguntas e se constituem como o coração da pesquisa-formação. Pois é neles que articulam-se dois componentes chaves: a intenção formativa e a experiência criativa.

Partimos do entendimento do conceito de dispositivo baseado em Ardoino (1998, 2003) o qual define dispositivo como uma organização de bens materiais e/ou intelectuais que fazem parte da estratégia de conhecimento de um objeto. Seriam as táticas, invenções instrumentais e intelectuais, criações didáticas e de formação que o pesquisador aciona na prática.

Uma pesquisa-formação multirreferencial não dá voz ao outro, nem tem acesso à compreensão do outro. Lançamos mão de dispositivos formativos que são criados em conjunto pelo docente e estudantes, visando à produção de conhecimentos e à reestruturação de sua prática (NÓVOA, 2004).

Esses dispositivos são, na verdade, táticas (CERTEAU, 2012) singulares que os sujeitos fazem nos cotidianos para lidar com os dilemas vivenciados em sua docência. Compartilhamos com Macedo (2010):

O pesquisador, portanto, não tem acesso direto à compreensão do outro. O rigor dos seus métodos porta esta premissa, e como tal, constrói dispositivos capazes de trabalhar com a intenção e as escolhas dos atores sociais, único caminho rigoroso que pode possibilitar alguma aproximação da compreensão do outro e da sua realidade, com isso, produzir o que se denomina nas epistemologias qualitativas de conhecimento situado. (MACEDO, 2010, p.88)

Os dispositivos construídos com todos os participantes e com a intenção formativa contribuem para a aprendizagem de todos envolvidos no processo, tanto os professores quanto os estudantes. O professor-pesquisador, enquanto ensina, aprende e se forma em uma dinâmica recursiva (MADDALENA, SANTOS, ROSSINI, 2016, p.98).

Esta noção de dispositivo está ligada à de autorização do professor-pesquisador pois é na sua prática de se autorizar e criar esses dispositivos, conhecendo o cotidiano e interagindo com os praticantes da pesquisa que surgem os achados da pesquisa.

Ao longo de um ano em campo da nossa ciberpesquisa-formação, foram acionados diversos dispositivos formativos:

Figura 4 -Dispositivos formativos acionados na pesquisa-formação



Fonte: imagem criada pela autora

No primeiro dia de aula, criamos um grupo secreto na rede social *Facebook* chamado “Tecnologia Educacional - UERJ Pedagogia - professora Edméa Santos” que funcionaria como nosso espaço e ambiente virtual de aprendizagem para vivenciar experiências formativas em rede. Diversas pesquisas (SANTOS, 2012; SANTOS 2014) têm demonstrado os usos da rede social *Facebook* por professores e estudantes nos seus cotidianos. Muitos professores fazem, por exemplo, curadoria de conteúdo nos seus perfis, o que promove interesse nos alunos e também, com a facilidade no uso das interfaces de comunicação que a rede social possui, promove uma maior fluidez, interação e interatividade no compartilhamento de recursos e na troca de ideias, conversas, etc.

Não são poucos os professores que preferem a utilização do *Facebook* do que Ambientes Virtuais de Aprendizagem tradicionais, como *Moodle* por exemplo. A opção grupos dentro do *Facebook* foi criada no ano 2013, nesses grupos existem diversas possibilidades e formas de comunicação como *chats*, mensagens e postagens no mural do próprio grupo. Traz também ferramentas de armazenamento de documentos, o que possibilita criar um acervo grupal de recursos e materiais de interesse.

Figura 5 - Grupo da disciplina no *Facebook*



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>

Toda pesquisa-formação na cibercultura faz uso de interfaces online para potencializar as práticas pedagógicas e assim instigar questões de estudo entrelaçadas ao contexto contemporâneo. Nesta pesquisa, portanto, escolhemos criar o grupo da disciplina na rede social *Facebook* pelo fato de ser uma rede social que os alunos já utilizam e possuem familiaridade. Todas propostas e os trabalhos que fazíamos nas aulas presenciais tinham extensão e continuação do debate no grupo online da disciplina (Figura 5).

Os grupos do *Facebook* são murais fechados, onde as pessoas que o compõem podem postar e compartilhar seu status, arquivos e links. A diferença é que essa publicação será no mural do grupo – e, por isso, visível apenas por seus integrantes – e seu formato de participação permite que tenham uma interação mais direcionada e “particular”, uma vez que somente os integrantes poderão visualizar e interagir com os rastros inseridos nesse espaço. (SANTOS, R. 2016, p. 106)

É interessante destacar que os grupos do *Facebook* foram melhorando nos últimos tempos, incorporando mais funções. Hoje em dia não é necessário ter amizade no *Facebook* com as pessoas para participar de um mesmo grupo. Isto surge como um componente importante, pois os participantes não são obrigados a compartilhar a vida pessoal que expõem na rede social para ter a experiência de educação online, só se tiverem vontade de ampliar nesse sentido e ter um maior contato.

A troca de recursos nas diversas linguagens (textos em PDF, apresentações, imagens, vídeos, links para outros sites, etc.) e a possibilidade de debate online sobre esse compartilhamento tornou-se uma prática habitual ao longo do semestre, a qual gerou grandes aprendizados para todos nós. Isto foi de grande valor para nossa pesquisa-formação, pois os alunos se mostraram motivados, compartilharam vídeos, links e diversos recursos além das criações autorais que foram produzindo. Hoje temos todas essas produções e compartilhamentos ali, como um grande acervo da disciplina.

Figura 6 - Debate sobre crianças e evolução tecnológica



Tania Lucía Maddalena
5 de outubro de 2015

Boa noite gente! Deixo o vídeo que assistimos hoje na nossa aula, estou lendo suas reflexões agora! Continuamos o debate por aqui tbm! Beijos!



Comercial Itaú - crianças e a evolução tecnológica

Maravilhoso comercial do Itaú. Como podemos pensar que em tão pouco tempo a tecnologia ande tão rápido que as crianças já não sabem o que fazer com...

WWW.YOUTUBE.COM

Curtir **Comentar** **Compartilhar**

Luana Thaynara, Soyane Santos e outras 23 pessoas Visualizado por 74

Stephanny Bides Achei super interessante esse vídeo e engraçado! Coisas que as crianças costumam ver no dia a dia, porém antigo!
Descurtir · Responder · 2 · 5 de outubro de 2015 às 20:32

Hugo Charret O mais legal é o comentário do garotinho a respeito do tamanho do telefone 😊
Nós esquecemos que há diferenças temporais , sociais e culturais , falamos com muito saudosismo do passado e não cogitamos de imediato a hipótese de que a criança não tem memórias daqueles objetos.
Descurtir · Responder · 2 · 5 de outubro de 2015 às 22:21

Raphaela Novello Adorei a criatividade das crianças, porque alguns objetos elas não conheciam e mesmo assim, ficaram tentando imaginar o que poderia ser. A parte que uma menina fala que um jogo Atari é uma churrasqueira pra mim foi a melhor!
Descurtir · Responder · 2 · 5 de outubro de 2015 às 22:36

Edmea Santos Caloura Raphaela Novello você fez uma observação preciosa. As crianças são curiosas, elas "fucam", querem descobrir . Temos que potencializar esta energia ... Vamos recuperar na criança que dorme em cada um de nós ? Bjs
Curtir · Responder · 6 de outubro de 2015 às 00:39

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>

Na Figura 7, podemos ver uma captura de tela sobre o debate em torno a um vídeo exibido na disciplina. O vídeo é um comercial do Banco Itaú que traz uma reflexão sobre a evolução tecnológica, no qual são apresentados artefatos da década dos anos 70 e 80 para as crianças e elas não reconhecem os objetos, então começam a criar/imaginar o que seriam. O comercial serviu como disparador para refletir sobre várias questões em sala de aula, e como foi um vídeo interessante o debate continuou no grupo do *Facebook*.

Trouxemos esta imagem do grupo para de alguma maneira mostrar como o entendimento das práticas de educação online foram inspiradoras para pensar dispositivos. O grupo na rede social *Facebook* foi, sem lugar a dúvidas, um espaço multirreferencial de aprendizagem, um espaço de troca, de debates e compartilhamento de recursos, inspirações, dilemas.

Os outros dispositivos desenvolvidos na pesquisa foram o diário hipertextual de pesquisa-formação no aplicativo *Evernote*, que será abordado no apartado 1.3, e os atos de currículo inspirados nos gêneros híbridos da *Storytelling*, que foram quatro projetos trabalhados nas duas turmas ao longo de um ano, desenvolvidos no capítulo 4 da presente tese.

A partir desses dispositivos, narrativas, imagens e sons digitais emergem como fruto de autorias e co-autorias do processo formativo vivenciado pelos atores e atrizes da pesquisa. Como são essas narrativas, imagens e sons na cultura contemporânea? Como aceder a elas e quais os cuidados que devemos tomar como pesquisadores-formadores do nosso tempo?

1.2.3 Narrativas, imagens e sons na hipermídia: narrar a ciência com linguagens outras

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem da nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida.

Délory-Mongerger, 2008, p.37

A narrativa cobrou uma importância vital no desenho metodológico da nossa ciberpesquisa-formação, pois, no momento que demarcamos o objeto de estudo na *Digital Storytelling*/contação de histórias digitais, percebemos que a narrativa digital não é somente o objeto de pesquisa, é também uma das nossas inspirações metodológicas e, conseqüentemente, é dado, que preferimos chamar de achado da pesquisa.

Aqui é importante esclarecer que não utilizamos as narrativas para dizer “verdades” sobre um outro distante, o que fazem muitas pesquisas quando objetivam o sujeito e aplicam questionários para acessar aos “dados” e estabelecer resultados, como já foi falado anteriormente na pesquisa-formação na cibercultura os sujeitos da pesquisa são entendidos como praticantes culturais, *atuantesfalantes* com suas vontades e desejos. É na prática da sala de aula, presencial e online, que essas relações pedagógicas se desenvolvem e a pesquisa cobra vida. Por isso mesmo as narrativas, imagens e sons não podem ser obtidas de maneira forçada, elas surgem no fluxo das redes, nos praticantes que se autorizam, narram, compartilham, mostram suas ideias, criações e posições.

Anteriormente, falamos do Grupo no *Facebook* que desenvolvemos na disciplina, mostramos um post do vídeo do comercial do Itaú. Esse mesmo post teve mais de 40 intervenções e podemos ver como as narrativas dos estudantes trazem elementos da história de vida pessoal, das opiniões sobre infância e sua relação com o passo do tempo.

Figura 7 - Debate sobre crianças e evolução tecnológica

 **Letícia Viana** Pois é gente, super interessante. Isso serve para refletirmos o quanto algo que parecia tão novo para quem teve contato, torna-se obsoleto de maneira tão rápida. A tendência é essa, porque os objetos evoluem, nós estamos em constante evolução e a tecnologia também. E com as crianças que nascerão daqui a uns 10 anos, se mostrarmos o que temos de tecnológico hoje é possível que tenham a mesma reação.

Descurtir · Responder · 👍 1 · 6 de outubro de 2015 às 20:26

 **Vitória Rodrigues** Observei essa aula como uma viagem no tempo. É interessante observar o quanto evoluímos no mundo das tecnologias (não só as digitais), e o quanto ele ainda irá evoluir. Ao ver essas crianças manuseando objetos que no meu tempo de criança ainda eram de "última geração", penso que eu passei por várias transformações ao longo da minha vida (e olha que tenho apenas 18 anos vividos rs). Alguns objetos que para elas são estranhos, e desconhecem a serventia dos mesmos, eu já conheço, e tive contato durante minha infância. Alguns outros, eu também não reconheci. Entendi esse ponto como algo bem interessante. 😊

Descurtir · Responder · 👍 1 · 6 de outubro de 2015 às 21:33 · Editado

 **Lena Chianello** Vendo este vídeo, me reportei rapidamente ao meu passado e vi o quanto de tecnologia já existia 50 anos atrás. Muitas das tecnologias que existiam na minha infância e juventude foram aprimoradas, um exemplo disso é o toca discos de vinil, que evoluiu para as fitas K7, depois para os CD players e agora para os MP3 e música na TV e internet. Não poderei comentar todos os exemplos como gostaria, mas tem um, que conversando com a **Tania Lucía Maddalena**, na aula passada (dia 05 de Outubro) aula, ela me pediu para mencionar aqui. É sobre um vídeo que circulou pelo Facebook, onde duas crianças estavam diante de uma máquina de escrever, e ao teclarem na máquina, percebiam que as palavras apareciam automaticamente no papel, então espantadas, uma dizia para a outra que aquilo era uma evolução do computador, pois aquela máquina imprimia os textos que eram digitados, automaticamente!!!! Sem comentários, muito fofo!!!



Descurtir · Responder · 👍 1 · 9 de outubro de 2015 às 20:16

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>

“ – Observei essa aula como uma viagem no tempo” falou Vitória, fazendo referência à sua própria infância. O vídeo tinha provocado vários questionamentos, pois ela tem 18 anos e também não reconhecia alguns dos aparelhos tecnológicos, mas percebeu a mudança e a evolução tecnológica em relação às transformações pessoais. Já a fala da Lena, de 50 anos, traz uma reflexão sobre o aprimoramento de muitas tecnologias com a passagem do analógico ao mundo digital que ela

mesma vivenciou. A estudante após assistir o vídeo, fez um link com um outro vídeo sobre crianças e uma máquina de escrever. Narrando o que estava no vídeo, compartilhando opiniões e acrescentando ao debate.

Acreditamos junto à Alves (2015) que para avançar na compreensão da tessitura do conhecimento cotidiano o uso de imagens, narrativas e sons devem ser trazidas para o diálogo como *personagens conceituais*, inspiração em Deleuze e Guatari (1991) que a autora nos apresenta:

Os *personagens conceituais* são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o *outro* – aquele com que se dialoga e que permanece muito tempo para se acumular ideias. Aí tem que estar, para que o pensamento se desenvolva e para que se criem conhecimentos (ALVES, 2015, p.216)

Nas pesquisas com/nos/dos os cotidianos as narrativas, imagens e sons de todos praticantes da pesquisa, incluindo as professoras-pesquisadoras, não são entendidos simplesmente como “dado”, “fonte” ou “recurso metodológico”, ao pensá-las como *personagens conceituais* “ganham o estatuto, e nisso está sua força, de personagens conceituais. Sem narrativas (sons de todo o tipo) e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas” (ALVES, 2010, p.1203). Ao invés de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, é preciso tê-las, respeitosamente, como personagens conceituais que estarão no diálogo na compreensão à que, como *praticantes pensantes*, pretendemos articular.

Aqui é importante esclarecer que todos estudantes da disciplina Tecnologia e Educação dos semestres que estivemos em campo (2015/02 e 2017/01) estiveram cientes desde o início das intenções e propostas da nossa pesquisa-formação e permitiram de forma burocrática, assinando um termo de consentimento no uso de imagens/narrativas/autorias (ANEXO 1), mas também de forma sensível criando uma relação de respeito e não só, de troca de conhecimentos.

Um dos grandes dilemas que enfrentamos como professoras-pesquisadoras na cibercultura é que essas imagens, narrativas e sons que entendemos como personagens conceituais estão materializadas na hipermídia, pois para nós, que usamos a interfaces digitais, as autorias são criadas e compartilhadas em rede.

Na cultura digital, o hibridismo das mídias está ligado ao processo de convergência das mídias a qual pressupõe a compreensão do processo digital. Segundo Santaella (2007, 2010, 2013), na digitalização todas as fontes de

informação são homogeneizadas em cadeias sequenciais do sistema binário de 0 e 1. Este expandiu-se com rapidez e passou a incorporar, além de números, informações tradicionalmente chamadas de analógicas, tais como imagens, áudios e vídeos. Segundo a autora, essa mistura de dados, derivada do tratamento digital de todas informações, é chamada de multimídia.

Foram assim fundidas as quatro formas principais de comunicação humana: o documento escrito (imprensa, magazine, livro); o audiovisual (televisão, vídeo, cinema); as telecomunicações (telefone, satélites, cabo) e a informática (computadores e programas informáticos). A esse processo cabe com justeza a expressão “convergência das mídias” que está na base do hibridismo midiático. (SANTAELLA, 2010, p.86)

Assim, muitas mídias que antes existiam nos suportes físicos separadamente, agora juntam-se e combinam-se em um mesmo meio digital. Compartilhamos com o pensamento de Santaella (2007; 2010) quando afirma que esse é apenas o primeiro passo para compreender o hibridismo das mídias. O processo toma real complexidade quando a multimídia se alia ao hipertexto formando, assim, a linguagem da hipermídia. A hipermídia é a linguagem da cultura digital e nela mergulhamos para criar dispositivos e acompanhar todos os fluxos da pesquisa.

Propor um diálogo com narrativas, imagens e sons na hipermídia não é uma tarefa fácil pelo próprio dinamismo das redes. Uma publicação, ao mesmo tempo que convida ao diálogo constante quando é pública nas redes sociais ou em ambientes que permitem a interatividade, como blogs, também pode ser editada, excluída e denunciada. Por isso o professor-pesquisador precisa sempre estar atento, constantemente imerso nesses contextos de prática. O diário hipertextual de pesquisa ocupa, neste quesito, um lugar central.

1.3 Diário hipertextual online de pesquisa no *App Evernote*

“O que não registramos vira lembrança e, com o passo do tempo, muitas lembranças são esquecidas...”. Foram as palavras de Joaquim Barbosa na palestra proferida no I Encontro Docência e Cibercultura, I e-DoC, em novembro do 2015. Essa frase foi registrada no meu próprio diário de pesquisa e a escolhi para começar

a conceber o diário como um dos dispositivos utilizados nesta ciberpesquisa-formação.

O diário de pesquisa surge como um dispositivo multirreferencial de aprendizagem, contando com uma “descrição minuciosa e intimista, portanto densa, de existencialidade, que alguns pesquisadores despojados das amarras objetivistas constroem ao longo da elaboração de um estudo”. (MACEDO, 2000, p.195). No diário é possível registrar as primeiras experiências, as impressões do campo, os achados, as surpresas e as angústias, entre tantas outras informações que interferem na tessitura da pesquisa. As narrativas e as imagens do campo são conteúdos chaves e de grande valor para posterior análise e andamento do estudo. Por isso, a prática diária da escrita é um elemento central na formação do docente.

Ao rever a importância do diário de pesquisa, concordamos com Joaquim Barbosa Gonçalves e Remmis Hess (2010, p.46) no sentido que:

Seja com o computador, seja com a caneta, a escrita tem seu lugar: o de organizar nosso mundo inconsciente. A reescrita de nós mesmos, de um mundo anterior, rural, para o atual, somente será mediante a escrita. Parodiando a propaganda que diz “para ser estudante tem que estudar”, diria que “para se reescrever, tem que escrever...”

A escrita surge como organizadora do nosso pensar, possibilitando a reflexão de nossas ações, após narrar nossa experiência, podemos nos autorizar a reescrevê-lo se julgarmos interessante.

Portanto, quando mencionamos “diário de pesquisa” ou registros do pesquisador, tendemos ter como primeira imagem o suporte tradicional e analógico, como um caderno por exemplo. Porém, como podem ser os registros de campo com as tecnologias digitais? Como a linguagem hipermídia pode potencializar a forma de narrar as experiências dos professores-pesquisadores? Que interface digital pode ser utilizada como diário de pesquisa *online*? Estes foram alguns dos questionamentos que realizamos no início do nosso trabalho.

O *App Evernote* surge, então, como suporte técnico escolhido para o registro dos acontecimentos diários ao longo da disciplina Tecnologia e Educação, dos encontros com o Grupo de pesquisa, das diversas vivências e ambiências que como professora-pesquisadora ia atravessando enquanto estava no campo da pesquisa.

O aplicativo apresenta facilidades em razão da sua disponibilidade constante e portabilidade nos diversos sistemas operacionais tanto para os dispositivos móveis

quanto os computadores, conectados ou não à internet. A seguir mostraremos as diversas funcionalidades e vantagens de utilizar o *App* como diário de pesquisa.

Figura 8 - Aplicativo Evernote



Fonte: <https://evernote.com/intl/pt-br>

A versão beta do *Evernote* foi criada em 2008 para a organização pessoal mediante um arquivo de notas. Segundo dados do seu *site* oficial, hoje conta com mais de 100 milhões de usuários no mundo. Além do *App* poder ser baixado gratuitamente no dispositivo móvel (*smartphone* ou *tablet*), existe o *site* que possibilita acesso *online* à nossa conta, além de permitir o *download* da versão no computador e utilizá-lo *offline* (sem acesso à internet). Quando estivermos *online*, toda as alterações são sincronizadas e atualizadas automaticamente na nossa conta, repercutindo para todos os dispositivos. Isso permite que nossos registros estejam guardados em vários lugares, podendo acessá-los *online* ou *offline*, caso utilizemos a versão do *software* no computador.

Figura 9 - Diário de pesquisa no App Evernote

The screenshot shows the Evernote app interface on an iPad. The top status bar displays 'iPad', signal strength, time '20:49', and battery level '14%'. The app's navigation bar is green with a search icon, a 'Buscar notas' button, and a plus sign. The main content area is divided into two columns. The left column shows a calendar view with entries for 'FEVEREIRO DE 2016' and 'NOVEMBRO DE 2015'. The right column shows a note titled 'Aula Graduação 16/10' with a 'Diário de pesquisa' tag. The note content includes text about a class and a photo of a woman presenting in a classroom.

FEVEREIRO DE 2016 Opciones

Aulas Janeiro
28/02/16 Após a ocupação dos estudantes e o período que a universidade esteve fechada o calendário acadêmico voltou no mês de Janeiro para poder fechar e conclu...

NOVEMBRO DE 2015

Palestra Joaquim Barbosa
23/11/15 Noção de Multirreferencialidade e Diário de pesquisa. A questão da transdisciplinari...

Aula 12/11 palestra do...
23/11/15 Palestra do Ben na aula da graduação de quinta-feira. Ele apresenta seus dois livros....

Palestra Nelson
23/11/15 Idea. Sociedade estruturalista no mundo onde as redes e a tecnologia avança dum modo posestruturalista....

Aula Graduação 16/10
23/11/15 Hoje a aula foi com Méa e comigo. Continuamos trabalhando no projeto do Digital Storytelling...

Aula graduação 16/11
23/11/15 Hoje trabalhamos com o Blog. Estive sozinha pois Méa está em Mato Grosso num congresso. Será nosso último...

Aula graduação 8/10
23/11/15 Hoje demos continuidade ao novo projeto de Digital Storytelling em formato de vídeo. Como a aul...

Aula graduação 5/10
23/11/15 Hoje começamos nosso projeto "Digital Storytelling" em formato de vídeo. Nossa aula foi na sala 12050 mas a internet não estava funcionando bem....

Aula Graduação 16/10 Diário de pesquisa i

Hoje a aula foi com Méa e comigo.

Continuamos trabalhando no projeto do Digital Storytelling, mais focados na parte do roteiro.

Retomei o Power point da última aula para profundizar no aspecto do roteiro e a importância da narração da história.



Utilizei [o site](#) de um professor de roteiro e cinema da UFF.

Trabalhamos as cenas, os tipos de histórias, os componentes que deve ter uma história. como escrever

Fonte: Diário de pesquisa da autora

O App permite a criação de notas que podem ser organizadas em cadernos os quais possibilitam separar as anotações por categoria, local ou finalidade para que possam ser compartilhadas as notas similares mais facilmente.

Essas notas podem ser hipermediáticas (fotografias, imagens, gravações de áudios, documentos, vídeos e textos) que podem ter a incorporação de *links* possibilitando uma escrita hipertextual.

O suporte digital *on-line* permite que, por meio dos *links*, o leitor adentre, construa seus próprios caminhos de leitura, não mais preso à linearidade das páginas da apostila ou do livro. O fim no hipertexto é sempre um novo começo caleidoscópico, no qual podemos, simultaneamente, ler vários textos (janelas mixadas), cortar, colar e criar intertextos. (SILVA; SANTOS, 2009, p. 127)

Criar uma escrita hipertextual no diário de pesquisa implica uma interrelação entre textos, narrativas e imagens, possibilitando uma polifonia de linguagens por conta da natureza do suporte digital, o que difere de um registro linear escrito no suporte em papel. No *Evernote*, todas as notas são automaticamente organizadas pela data de criação e atualização. Além disso, é possível adicionar *tags*¹⁰ (etiquetas) como palavras-chaves que facilitam as buscas. O *software* oferece pesquisas potentes dentro das anotações, incluindo documentos anexados no formato PDF.

Outra interessante possibilidade que o *App* oferece são as diversas formas de compartilhamento das notas e dos cadernos. O *Evernote* permite compartilhar o conteúdo produzido nele através de um *link*, no formato PDF ou diretamente pelas redes sociais como *Facebook*, *Twitter*, *Google+*. Outra funcionalidade é o “*Web Clipper*” que captura a página (*web page*) inteira ou apenas trechos, armazenando na conta do usuário. E enfim, possui recursos para gravação e edição de áudios e vídeos bem como uma interface para criação de desenhos.

Então, todos os encontros presenciais da disciplina foram registrados no *App Evernote*, utilizando um suporte digital móvel (*tablet*). As anotações foram feitas de maneira narrada em primeira pessoa com imagens, vídeos e *links* para *sites*, textos em PDF, infográficos e demais recursos utilizados em sala de aula, os quais serviram de inspiração para trabalhar algumas temáticas. Os registros foram feitos durante ou após os encontros.

Na figura 10, podemos observar o registro de uma das aulas presenciais com a turma da disciplina pesquisada. A temática apresentada era o roteiro para a elaboração da *Digital Storytelling* em formato de vídeo (aprofundaremos isso no

¹⁰ As tags são palavras que ajudam na hora organização das informações, agrupando aquelas que receberam a mesma marcação, facilitando encontrar outras relacionadas.

capítulo 5). Nesse registro, incorporamos, além de uma fotografia da aula, os diversos *links* utilizados como recursos didáticos de apoio.

O diário no *App Evernote* funcionou como um dispositivo capaz de registrar os acontecimentos do cotidiano vivenciados pelo professor-pesquisador através da narrativa hipertextual. O que foi um grande ganho para a pesquisa, pois todas as reflexões em torno aos acontecimentos e experiências que íamos atravessando possuem um registro organizado para uma possível leitura crítica e análise posterior. Ao longo da tese vamos entrar em diálogo com muitas capturas de tela, reflexões, fotografias, citações, conversas e ideias provenientes do nosso diário.

1.4 #OcupaUERJ

A ciberpesquisa-formação parte da ideia de ser uma pesquisa situada, ancorada num contexto que lhe é próprio com todas as características, virtudes e dificuldades que isso leva. “É bom frisar que os contextos não são equivalentes aos meios físicos; eles são construídos por pessoas. Pessoas em interação servem de ambiente uns para os outros; assim, o contexto é uma construção na qual intersubjetividade é condição incontornável” (MACEDO, 2006, p.34).

Na última semana de novembro do 2015, quase no final do semestre da disciplina, o reitor da UERJ suspendeu as aulas pela paralisação dos funcionários terceirizados. Frente à falta de pagamento, a suspensão das bolsas de estudantes e residentes do Hospital Pedro Ernesto e ao fechamento da universidade por parte do reitor, na noite do 30 de novembro de 2015 os estudantes ocuparam a UERJ.

Figura 10 - #OcupaUERJ



Fonte: <https://www.instagram.com/explore/tags/ocupauerj/>

A ocupação da universidade foi organizada pelo DCE (Diretório Central dos Estudantes) e nela participaram estudantes de todos cursos de graduação. Esse período fertilizou grandes debates nas assembleias estudantis e docentes que muitas vezes tinham como principal ponto de pauta a permanência ou não da ocupação, já que esta não era consenso, e a partir dessa discussão novas questões também emergiam. No período que se estendeu a ocupação, entre novembro até o fim de dezembro, não tivemos aulas presenciais, mantivemos troca com os alunos por meio do nosso grupo do *Facebook* e também trocas de apoio ao movimento #OcupaUERJ nas diversas redes sociais na Internet.

Figura 11 - Registros fotográficos na ocupação

 **Edmea Santos** 😊 sentindo-se confiante.
6 de dezembro de 2015 · Rio de Janeiro

Amada turma, como vão ? Semana de muitas emoções bem? Mais casos de corrupção revelados , golpe contra democracia, universidade fechada mas agora ocupada por vocês ... Isso muito me alegra. Procurem aproveitar a agenda de ocupação . Serão incríveis as oportunidades de aprendizagem política . Sem política não temos movimentos sociais e muito menos educação . Compartilho com vocês um lindo ensaio fotográfico . Inspirador para todos nós . Semana passada estive fora do Rio participando de dois importantes eventos na Bahia . Já estou de volta e vou me integrar ao movimento docente e discente. Daremos notícias ... Enquanto isso, estudem , organizem suas produções e tarefas atrasadas e participem desse importante momento história em nossa universidade . Os estudantes universitários aprendendo com a meninada da escola básica .



10 fotos que mostram a força das garotas nos protestos em São Paulo

10 fotos que mostram a força das garotas nos protestos em São Paulo 4 de dezembro de 2015 Publicidade por Redação QGA Compartilhe no Facebook...

QGA.COM.BR

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>

Figura 12 - Registros fotográficos na ocupação

 **Luana Thaynara** Adorei! Fiquei muito feliz por saber que os mais novos se preocupam com a educação. Nem tudo está perdido rsrs
Curtir · Responder ·  1 · 6 de dezembro de 2015 às 23:54

 **Edmea Santos** Não mesmo ! Precisávamos desse vigor . Mais uma vez a juventude mostra seu protagonismo . Que esta geração faça diferença !
Curtir · Responder ·  1 · 6 de dezembro de 2015 às 23:57

 **Luana Thaynara** Essa geração veio para nos dar esperanças que ainda podemos ter um Brasil melhor.
Curtir · Responder ·  1 · 7 de dezembro de 2015 às 00:22

 Escreva uma resposta...   

 **Hugo Charret** Vamos participar das assembleias , acompanhar as deliberações , participar ativamente e ocupar a universidade gente. Nos 3 dias que fiquei a noite lá não encontrei quase ninguém do nosso curso.
Curtir · Responder ·  4 · 6 de dezembro de 2015 às 23:59

↳  Edmea Santos respondeu · 4 Respostas

 **Edmea Santos** Pessoal, vejam este vídeo. Vejam tudo até o final é inspirem-se. As dicas aqui poderão inspirar as imagens de seu blogs e também suas imagens da ocupação estudantil . Que tal produzirmos ensaios fotográficos sobre este nosso momento na Uerj? Podemos na retomada fazer uma exposição fotográfica de nossas autorias visuais . Que tal? Vejam então: <https://m.youtube.com/watch?v=SFEma3Xqlrk>

 **Como fazer registros pedagógicos em foto e vídeo**
André Carrieri, professor de fotografia e...
YOUTUBE.COM

Curtir · Responder ·  1 · 7 de dezembro de 2015 às 00:00

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>

Para nós, que pesquisamos e nos formamos constantemente nos diversos *espaçostempos* da cibercultura, o movimento #OcupaUERJ teve uma grande importância na nossa formação, docente e discente, e no decorrer do campo da nossa pesquisa. Não podemos narrar nossos dispositivos de formação e atos de

currículo sem descrever o que estava acontecendo na UERJ no final do semestre, um movimento que surgiu dos próprios estudantes, no qual muitos professores do curso da Faculdade de Educação participaram expondo filmes, rodas de conversas, oficinas, entre outras atividades reivindicativas. Além de participarmos das assembleias estudantis e docentes, incentivamos também a produção de registros em imagens e narrativas e o seu compartilhamento nas redes sociais para fomentar o apoio e o movimento de luta. Como pudemos observar na figura 38, a narrativa da professora Edméa Santos que trouxe os acontecimentos das escolas ocupadas em São Paulo e um ensaio fotográfico que mostrou diversos momentos dos protestos e reivindicações dos estudantes. Este post veio como um convite aos nossos alunos que estavam participando da ocupação.

Narrar e compartilhar em narrativas e imagens a experiência da ocupação, a vivência, a resistência e luta dos estudantes pela sobrevivência da universidade pública e seus direitos, nas redes sociais enuncia a potência destas redes como espaços de luta e reivindicação, portanto, também, cabe ressaltar, de processos educativos.

Castells, no seu livro “Redes de Indignação e Esperança” (2013, p.184), sustenta:

As mídias e redes sociais são instrumentos de conversação e de trocas abertas de informações. Elas servem para fazer circular aquilo que os governos tentam esconder, ou aquilo que a grande mídia não informa por interesses particulares.

A experiência da ocupação deixou fortes marcas nos praticantes culturais que participaram dela. Alguns estudantes da turma participaram ativamente das comissões de organização, outros participaram até mesmo dormindo na Universidade para manter a ocupação e muitos outros acompanharam pelas redes sociais, iam nas assembleias, participaram das oficinas e colaboraram com doações de comida, etc.

Foi criado um perfil no *Facebook*¹¹ que divulgava a agenda da ocupação, diversas atividades e assim por diante. O que serviu comonexo de comunicação entre a comunidade acadêmica da UERJ que estava comprometida com a ocupação.

¹¹ Ocupa UERJ no Facebook: <https://www.facebook.com/ocupauerjoficial/>

Com a *hashtag* #OcupaUERJ temos acesso ao histórico do movimento de ocupação nas redes sociais. Narrativas e imagens de estudantes que participaram, no *Facebook* e no *Instagram*, por exemplo. A ocupação acabou antes do final do ano, final de dezembro do 2015, e na quinta-feira, 7 de janeiro de 2016, retomamos nossas aulas presenciais para finalizar o semestre.

Figura 13 - última aula presencial, janeiro 2016.



Fonte: Acervo da autora

Decidimos dedicar a primeira aula do retorno para conversar presencialmente sobre a situação política da UERJ, entender o contexto pelo que o estado do Rio de Janeiro estava atravessando e como nossa universidade estava inserida nessa problemática. Falamos da importância da participação ativa nas assembleias dos estudantes, da importância de defender a educação pública e de como a UERJ é uma das instituições mais importante do estado, pois historicamente defendeu a inclusão social e as políticas de ação afirmativa com o sistema de cotas. Posicionar-nos e trazer esse debate para nossas aulas, é ao nosso entender, uma opção política que pensa a formação de professores de maneira implicada em um contexto complexo que precisa ser analisado criticamente.

2 A NARRATIVA EM AÇÃO

Línguas que não sabemos que sabíamos

Num conto que nunca cheguei a publicar acontece o seguinte: uma mulher, em fase terminal de doença, pede ao marido que lhe conte uma história para apaziguar as insuportáveis dores. Mal ele inicia a narração, ela o faz parar:

— Não, assim não. Eu quero que me fale numa língua desconhecida.

— Desconhecida? — pergunta ele.

— Uma língua que não exista. Que eu preciso tanto de não compreender nada!

O marido se interroga: como se pode saber falar uma língua que não existe?

Começa por balbuciar umas palavras estranhas e sente-se ridículo como se a si mesmo desse provas da incapacidade de ser humano. Aos poucos, porém, vai ganhando mais à-vontade nesse idioma sem regra.

E ele já não sabe se fala, se canta, se reza.

Quando se detém, repara que a mulher está adormecida, e mora em seu rosto o mais tranquilo sorriso. Mais tarde, ela lhe confessa: aqueles murmúrios lhe trouxeram lembranças de antes de ter memória. E lhe deram o conforto desse mesmo sono que nos liga ao que havia antes de estarmos vivos.

*Mia Couto*¹²

Existe algo na narração de uma história que vai além da língua que falamos. O enredo e o próprio movimento da narrativa possui vida no gesto, na oralidade, na escrita, na hipermídia. É o movimento da história que nos provoca, acalma dores, apaixona, entristece, ensina-nos. Neste segundo capítulo, pretendemos adentrar no mundo da contação de histórias, entender a narrativa e suas relações com memória, experiência e ficção na invenção de si.

¹² COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?: e outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Partimos da ideia de que os seres humanos sempre contam histórias. As contamos por milhares de anos de forma oral, depois através de imagens nas paredes de pedra, mais na frente pela escrita e hoje por todo tipo de telas. “Mais que *Homo Sapiens* somos *Homo Fabulators*” sustenta o pesquisador de narrativas transmídia Carlos Scolari (2014, p.17). Nós, humanos, amamos ouvir, ver e viver bons relatos. As narrativas nos formam e transformam, este capítulo pretende-se adentrar nas questões que envolvem a contação de histórias.

2.1 *Storytelling*: a arte de contar histórias

A *Storytelling*, narração de histórias¹³, é uma das práticas mais antigas da humanidade. É sabido que bem antes do aparecimento da escrita, os diversos povos em diferentes continentes já narravam suas experiências de múltiplas formas. Os relatos, contos, lendas, histórias tiveram uma função chave na transmissão e na circulação de conhecimentos. Essas histórias nos levam às primeiras civilizações de tradição oral, sendo a *Storytelling* uma prática que representa e leva consigo a memória viva dos ancestrais, a tradição dos povos, da humanidade. Existem diversos entendimentos sobre o que é realmente uma história? Quais são os elementos que compõe a história narrada?

Os primeiros estudos sobre a narrativa começaram a partir da Poética de Aristóteles, aproximadamente no ano de 335 a.c.. Na antiga Grécia, as peças trágicas eram encenadas em celebrações ao deus Dionísio, mas tais peças também diziam respeito à vida comum da polis, as cidades-estado. Os heróis eram comparados com semideuses e as crenças nos deuses olímpicos. Era inconstante, assim, os escritores trágicos usarem os “enredos” para questionar a percepção desses heróis, colocando-os em situações comprometedoras. Olhando para essa estrutura, é possível perceber que todas essas peças eram similares, tinham uma sequência previsível, o que inspirou Aristóteles. A profundidade com a qual o filósofo analisou a tragédia foi tão grande que até hoje a sua obra continua sendo uma

¹³ O termo *Story* em português significa estória (narrativa de ficção, oral ou escrita) mas na tradução do termo escolhemos o uso da palavra história, porque partimos da ideia de que estória e história são partes indivisíveis de um mesmo processo no *Storytelling*, no qual ficção e realidade se complementam no ato de narrar.

referência para a compreensão da narrativa.

Assim, Aristóteles foi o primeiro autor que conceituou uma estrutura narrativa e desenvolveu uma percepção de estética da arte poética na medida em que valorizou a atividade imitativa, chamada de *mimésis*¹⁴ que, por sua vez, possui autonomia frente ao postulado preestabelecido. Portanto, para Aristóteles, a arte da poesia era uma forma de obter possíveis interpretações da realidade. Dai que surge a ideia de verossimilhança, conceito intimamente ligado ao caráter imitativo da arte. Sua análise da tragédia foi tão completa que inspirou inúmeras teorias sobre narração e escrita de relatos literários.

Para o filósofo, “a tragédia é a imitação duma ação acabada e inteira, de alguma extensão, pois pode uma coisa ser inteira sem ter extensão. Inteiro é o que tem começo, meio e fim.” (ARISTÓTELES, 2005, p.26) essa divisão dos três momentos narrativos de uma tragédia (começo, meio e fim), foi a base para o desenvolvimento da narração de muitas teorias sobre a escrita de histórias, como por exemplo a “estrutura dos três atos” desenvolvida séculos depois pelo roteirista americano Syd Field no seu clássico livro “Manual do roteiro: os fundamentos do Texto Cinematográfico” (2001). Os três atos concebem o enredo como uma estrutura linear no que refere ao campo da Storytelling: a história é composta de uma situação inicial, uma complicação e a resolução numa situação final.

Figura 14 -Estrutura narrativa dos três atos



Fonte: Field, Syd. Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

¹⁴ **Mimese** ou **mimésis** (em grego: μίμησις, *mimesis*), é um termo crítico e filosófico que abarca uma variedade de significados, incluindo a imitação, representação, mímica, *imitatio*, a *receptividade*, o ato de se assemelhar, o ato de expressão e a apresentação do *eu*. Figura de retórica que se baseia no emprego do discurso direto e essencialmente na imitação do gesto, voz e palavras de outrem. Imitação verossímil da natureza que constitui, segundo a estética aristotélica e clássica, o fundamento de toda a arte.

Os gregos chamavam de fábula (Mythos) também conhecido como enredo, o que Aristóteles vai chamar de “ação” com “alguma extensão” que tenha “começo/meio/fim”. A estrutura dos três atos mostra esse desenvolvimento da história.

Joseph Campbell introduziu o conceito de Monomito em 1949, também conhecido como “Jornada do Herói” no livro “O herói de mil fases”, considerado um clássico na narratologia. O objetivo do autor não era propiciar uma lista de regras necessárias para contar uma boa história, mas sim mostrar certos padrões narrativos presentes em mitos de diversas culturas através de milhares de anos. Apresentando as etapas comuns nas trajetórias desses heróis, grandes personagens da história da humanidade que foram, e são até hoje, alvo de fé de muitas culturas, como por exemplo: Buda, Moisés e Cristo. A jornada do herói foi inspiração de muitos roteiristas famosos, como o caso de George Lucas, criador do roteiro de Star Wars, que afirmou ter seguido os passos da jornada do herói para a criação da saga.

Escolhemos começar mencionando essas estruturas narrativas porque são, de algum modo, as fundantes de muitas das histórias que atravessaram a humanidade. A poética de Aristóteles deu início à literatura ocidental, a estrutura dos três atos, a pirâmide de Freitag também conhecida como esquema quinário, a jornada do herói entre outras; mostram-nos opções de como a narrativa pode ser escrita e, como o próprio movimento, repete-se em forma e estrutura de milhares de contos, mitos, romances, filmes, seriados, para além dos *espaçotempos*.

E as narrativas orais? As histórias que narramos no dia a dia? Como são esses relatos que contamos no cotidiano? E quando os escrevemos, o que muda e o que prevalece?

Jérome Bruner (1998, 2014) sustenta que vivemos imersos em um mar de histórias as quais dão forma e sentido às nossas experiências vitais. É nessas histórias que nos relacionarmos com “o outro”, estabelecemos laços, socializamos e aprendemos. No seu livro *“Realidade mental e mundos possíveis”* (1998), o autor contrapõe duas modalidades de funcionamento do pensamento: a lógico/científica e a narrativa. A primeira está regida por hipótese e princípios, utiliza a categorização e a não contradição nas conexões formais, e é o modo pelo qual resolvemos as questões práticas da vida. A segunda, conhecida como modalidade narrativa do pensamento, ocupa-se das ações humanas, constituindo, segundo o autor a forma

de pensamento mais antiga da humanidade. Esse pensamento consiste em contar histórias de si para si mesmo e para os outros. Ao narrar essas histórias, vamos construindo significados através dos quais nossas experiências vão adquirindo sentido. Cada modalidade de pensamento permite modos característicos de acesso à realidade (AGUIRRE, p.84).

Assim, vivemos a maior parte das nossas vidas em um mundo construído sob as regras e mecanismos da narração e isto significa que todos, de algum modo, experimentamos a arte de narrar. No seu livro *“Fabricando Histórias: direito, literatura e vida”* (2014), Bruner expõe suas ideias sobre como as histórias são fabricadas (e não descobertas) no mundo, partindo da análise de três tipos de narrativas, apresentadas em movimento dialético: em primeiro lugar, traz as narrativas do direito, narrativas jurídicas do canônico, que se legitimam ao invocar o passado e apelar a precedentes; em segundo lugar, estão as narrativas da literatura, utilizam a ficção e, embora transitem pelo terreno familiar, almejam ir além dele, para o reino das possibilidades, para o que talvez venha a ser.

Frente à literatura estamos todos preparados para deixar de lado a incredulidade, para abrir os braços para o subjuntivo (BRUNER, p.23). Dessa tensão entre o canônico e o possível surge o terceiro tipo de narrativa: os relatos de vida, a autobiografia ou narrativa autorreferente em geral que tem como propósito manter o passado e presente em permanente movimento dialético.

Para Michel de Certeau (2012), o homem ordinário inventa o cotidiano graças às artes de fazer. Artes são práticas, táticas e astúcias pelas quais o ser humano altera objetos e códigos do próprio *espaçotempo* que habita. A linguagem e a narração de histórias têm um lugar central nesse processo de invenção do cotidiano, para ele a contação de uma história:

Será uma arte de dizer: nela se exerce precisamente essa arte de fazer onde Kant reconheceria uma arte de pensar. Noutras palavras, será um relato. Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo prática e teoria dessa arte. (CERTEAU, 2012, p:140)

Na “arte de dizer”, o ato de narrar as práticas seria uma “maneira de fazer” textual, que possui táticas e procedimentos próprios. E aqui reside nosso maior interesse, na “fabricação de histórias” (BRUNER, 2014) e na “invenção do cotidiano” (CERTEAU, 2012). Os dois autores, embora possuam marcadas distinções, têm um

sólido ponto de encontro: a prática de narração de histórias é parte da essência humana e é nessas invenções que criamos quando narramos que se fundam a maioria das nossas relações e práticas cotidianas.

Nilda Alves (2008a, p.33), como professora-pesquisadora dos cotidianos escolares e suas redes educativas, valoriza profundamente a arte de contar histórias para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. Compartilhamos com ela a ideia de que:

Ao narrar uma história, eu a faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes de múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo sempre, o fio do meu modo de contar (ALVES, 2008a, p. 33)

A autora sustenta que é possível tratar o cotidiano da escola dentro da sua própria “música” e aqui entra uma questão chave para nós: se para entender o cotidiano escolar, ou em nosso caso, o cotidiano universitário dos professores em formação, devemos ouvir os relatos orais, as falas e conversas que são diferentes das escritas, quais diferenças devemos considerar?

É nessas práticas cotidianas, nas “artes do dizer”, que se estruturam vários viveres cotidianos. “Narrar histórias é bem mais funcional nos *espaçostempos* culturais cotidianos, nos quais ‘conta’ – no sentido de ter importância – tanto na oralidade como a memória oral” (ALVES, 2008, p. 34). A cultura narrativa possui uma grande importância porque garante formas de trocar e produzir conhecimento, porém não necessariamente são histórias que seguem a linearidade das estruturas narrativas escritas convencionais, com começo/meio e fim. Embora sejam narrativas que possuem um certo enredo, as narrativas orais que trazem a memória cotidiana não conhecem o enredo linear como as narrativas escritas do romance.

Naturalmente, toda a narrativa tem um certo enredo, no entanto uma história pode ser parada e ficar sem conclusão se, de repente, a lembrança de como as pessoas se vestiam ou se penteavam “naquele tempo”, ganha importância. É sobre isso que se vai falar então. É possível que em uma afirmativa de como se fazia bem a escola “naquele tempo” seja interrompida por outra história que mostra justamente o contrário. (ALVES, 2008, p.37)

A tessitura das narrativas pode tomar caminhos bem diferentes, até quando a pessoa conta a mesma história para pessoas diferentes ou para as mesmas um tempo depois. As histórias mudam, o narrador tece sempre de formas diversas o seu modo de narrar. A experiência cotidiana do narrar uma história é uma “arte do dizer”

e nessa prática entra em jogo o contexto, o desejo e todas as subjetividades do *narradorpensante*. O que acontece quando essas histórias são escritas? Quando o narrador escreve suas experiências? Quais potencialidades são mobilizadas ao escrever histórias da própria vida e formação?

2.2 Da experiência vivida à experiência narrada

No ensaio “O Narrador”, Walter Benjamin (1994) define a ideia de narrativa demarcando a diferença entre esta última e o gênero do Romance. O ensaio começa com uma crítica ao narrador, que com a chegada dos tempos modernos, não consegue mais “narrar”, não consegue mais contar uma história. Para o autor, a “natureza da verdadeira narrativa” é aquela que nos marca, que nos deixa um conselho, um ensinamento. A importância central de narrar uma história reside na capacidade de trocar experiências, mas com o advento moderno da informação essa troca de experiências das tradições orais, segundo o autor, desapareceu.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicação. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. (BENJAMIN, 1994, p.203)

Sendo assim, na perspectiva benjaminiana existe uma incompatibilidade inconciliável entre a narrativa e a informação, já que a primeira oferece sempre uma reflexão, um ensinamento e a segunda surge de forma efêmera, tendo validade só enquanto novidade, sem deixar uma marca. Essa contraposição entre a informação e a experiência está impregnada pelo contexto sócio-histórico do autor, no qual se entrelaçam o advento da modernidade com experiências vividas na perseguição sofrida durante a Primeira Guerra Mundial. De fato, um tom melancólico atravessa a obra do autor.

Para o desenvolvimento da sua tese, Benjamin (1994) distingue dois tipos de narradores: o *camponês sedentário*, que tem a experiência do contato com a terra junto à tradição dos antepassados e que compartilha seus conhecimentos mediante histórias para seu aprendiz, e o *marinheiro comerciante*, que viaja para longe e de

cada lugar traz novos aprendizados, voltando para sua casa repleto de histórias e novidades para contar. Segundo o autor, nestes dois exemplos de narradores está a essência de toda narrativa que é a partilha de experiências de vida. Estas experiências pressupõem sempre dar e receber um “verdadeiro conselho”:

Tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos (BENJAMIN, 1994, p.198-200).

No ensaio, o filósofo alemão apresenta *Dom Quixote* como o primeiro modelo perfeito de romance que se opõe totalmente ao conceito de narrativa defendida por ele. Para Benjamin, o leitor do romance é sempre um solitário, a história não está acompanhada pelo narrador, assim, o gênero do romance possibilita ao leitor viver essas experiências através da leitura e não da narração tradicional oral.

Por trás de toda essa crítica às narrativas da modernidade e ao gênero do romance existe uma preocupação mais profunda de Benjamin na definição de narrador e narrativa. Compartilhamos com Oliveira (2009, p. 113) que:

Entendemos ainda que a preocupação de Walter Benjamin está, antes de mais nada, em demonstrar a perda do caráter de *experiência coletiva*, e em denunciar os problemas que surgem devido a esse acontecimento. O problema percebido por Benjamin está na impossibilidade da comunicação. O autor enxerga a morte da ‘comunicabilidade’ através do enfraquecimento/declínio da *Erfahrung* (experiência coletiva). É devido a esse acontecimento e paralelamente a ele, que se dá o fim da narração tradicional. (OLIVEIRA, 2009, p. 113)

Para ele, a única experiência que pode ser compartilhada é a do “fim da experiência” e das narrativas tradicionais. A partir dessa tese o autor abre caminho para uma nova narrativa que é a do homem na sociedade moderna, na qual entram diversos gêneros como o jornal e o romance clássico, aceitando a solidão do autor e do leitor.

Trazer o clássico ensaio “O Narrador” de Walter Benjamin para nossa discussão sobre a narrativa teve a intenção de pensar um dos fundamentos mais importantes que atravessa a presente pesquisa: a narrativa como partilha de experiências. Entendemos que o contexto sócio-histórico do autor para pensar essas relações possui características bem diferentes das que existem na nossa sociedade contemporânea, na qual as relações de partilha de narrativas, histórias e

informações se dão na tessitura de novas relações comunicacionais, sobretudo com o advento das tecnologias digitais e a liberação do polo de emissão na web 2.0, o que discutiremos mais no terceiro capítulo.

Walter Benjamin é inspiração teórica para muitos autores que avançam no entendimento das narrativas e experiências de formação como método de pesquisa. Na mesma linha de pensamento, Elizeu Clementino da Souza reflete:

A contraposição da informação em relação à experiência é marcada pela exacerbação da opinião, pela falta de tempo e pelo excesso de trabalho como fatores que reafirmam a crise e a pobreza das experiências. Situar o lugar da experiência no âmbito da pesquisa narrativa significa abrir-se para o outro, investindo em atitudes de escuta, de partilhas e modos singulares como vivemos a vida e como contamos para nós próprios e para os outros nossa forma de ser/estar no mundo (SOUZA, 2006, p.68)

Assim, essa partilha de experiências torna-se um elemento precioso na pesquisa com narrativas de formação. Segundo Santos (2014), cada vez mais os saberes da experiência são valorizados e destacados na teoria contemporânea sobre a formação de professores; as experiências surgem como fontes originais dos narradores, nas quais relatam os modos singulares como vivem suas vidas através dos sentidos e significados cotidianos que dão às mesmas. Seguindo a mesma linha, Marie-Cristiane Josso (2000; 2007) sustenta que a experiência formadora é uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Assim, para compreender a construção da experiência de formação a autora apresenta três níveis de interpretação:

a) 'ter experiências' é viver situações e acontecimentos, durante a vida, que se tornaram significativos, sem tê-los provocado;

b) 'fazer experiências' são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências;

c) 'pensar sobre as experiências', tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto as que nós mesmos criamos (modalidade b). (JOSSO, 2000, p. 51)

Para Josso, a tomada de consciência sobre o processo experiencial/formativo é fundamental. Nesses três níveis de interpretação da experiência, a autora destaca a importância da narrativa. A arte de narrar experiências e vivências, que parte do "pensar sobre as experiências", pode promover uma conscientização do processo

formativo. A formação é um processo contínuo e complexo, por isto, a autora sustenta que as experiências formadoras, quando narradas, contribuem para o próprio ato de formação não só do sujeito como também de seus pares.

O baseamento teórico de Josso (2002) é fundante nas pesquisas narrativas e autobiográficas, que tem uma longa história intelectual no campo da educação. Essas pesquisas entendem que o estudo da narrativa é o estudo da maneira em que os seres humanos experimentamos o mundo, vivemos e construímos o cotidiano (CONNELLY & CLANDININ, 1995). Por meio de diversos dispositivos e procedimentos de recolha, tem-se acesso às histórias de vida dos atores/atrizes da pesquisa. Podem ser documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais); entrevistas biográficas; ou dispositivos de pesquisa-formação acionados como por exemplo os memoriais de formação em práticas pedagógicas, entre outros.

Por meio desses documentos escritos tem-se acesso, de alguma maneira, às experiências formativas e seus processos, pois a experiência, quando narrada de maneira escrita, inscreve-se, fixa-se e abre caminhos para a compreensão.

La narración da conocimiento, otorga comprensión a la realidad; lo escrito explica la vida. Pero a diferencia del pensamiento, lo escrito, escrito está. Las vivencias no escritas pueden y deben olvidarse, perderse en la lejanía, en lo remoto del recuerdo que desfigura; el olvido aquí cumple su función terapéutica, libertadora, prevista por Freud. Sería imposible vivir sin una memoria capaz de olvidar; sería una condena la vida. Pero en cambio, la escritura fija y no permite el olvido. Repasar un texto antiguo significa revivir, recobrar, recordar. (FERRER, 1995, p.166-167)

“O escrito explica a vida, o escrito, escrito está” fala Ferrer Caveró (1995) em um texto no qual explica a força da narrativa escrita sobre as crises nos processos formação. São inúmeras experiências de pesquisa-formação que trabalham na linha das narrativas escritas, relatos feitos pelos sujeitos da pesquisa, nos quais a reconstrução da própria história de si outorga uma consciência maior da própria existência. A escrita aumenta a densidade do existir, a história se compõe assim como um diálogo entre as diversas vozes que nos habitam.

A escrita da narrativa remete ao sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagem que constrói ao longo da vida, através do conhecimento de si. (SOUZA, 2004, p.13)

Neste sentido, a chamada escrita de si funda-se na tessitura de práticas que provocam a auto-escuta e o auto-conhecimento. A escrita mobiliza reflexões profundas que exigem uma maior consciência que nas narrativas orais, pois a escrita fixa, não permite o esquecimento. Nos relatos escritos há sempre uma exposição, um encontro com experiências do passado e do presente, desejos futuros, histórias de outros que afetam e entram para compor a trama. Estão ali, escritas. Mostrando um pouco de si e de todo o processo que atravessei até chegar à dita escrita.

Na escrita de narrativas a arte de evocar e de lembrar remete ao sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínio exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio. (SOUZA, 2006, p.143)

Trazer essas ideias em torno à experiência e a escrita de si como um processo de autoconhecimento, para nosso entendimento da *Storytelling* é também entender a narração de histórias como uma prática de narração de experiências que nos constitui como humanos e que nos expõem, nos tocam, nos formam e transformam. Mas o que compõe essas experiências narradas? São lembranças e recordações? Ou são invenções? Como se dá o jogo entre memória, experiência e ficção na arte de narrar?

2.3 Lembrar, narrar, inventar: sobre memória, ficção e experiência na invenção de si

Na narração de uma história pessoal, vários elementos entram em jogo. Não se trata somente de nossas lembranças do passado, mas também de uma tessitura ligada ao contexto (atual) do nosso presente. Para quem narramos? Com que intenção? Que histórias decidimos contar e por quê? A ensaísta argentina Sarlo, no seu livro *“Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva”* (2007) apresenta um levantamento interessante concernente às relações entre memória, experiência

e construção do testemunho nas narrativas pessoais. A autora sustenta que “o tempo próprio da lembrança é o presente: isto é, o único tempo apropriado para lembrar e, também, o tempo do qual a lembrança se apodera, tornando-o próprio” (SARLO, 2007, p.10). A lembrança, assim como o cheiro, vem para nossa memória mesmo quando não é convocada e quando narrada não fala só do passado mas também se refere ao presente.

A lembrança não permite ser deslocada e, de alguma maneira, precisamos dela para relatar nosso presente. Essas “visões do passado” são construções, falamos do passado sem suspender o presente e, muitas vezes, fazendo referência ao futuro. Segundo Sarlo (2007, p.48-49),

O presente da enunciação é o tempo de base do discurso, porque é presente o momento de se começar a narrar e esse momento fica inscrito na narração. [...] Isso implica que nos relatos testemunhais encontremos um narrador implicado nos fatos, já que os tempos verbais do passado não ficam livres do tempo presente da enunciação.

Para a autora é inevitável desconsiderar o presente no ato de narrar uma história pessoal, já que as interferências do próprio tempo, o contexto e as práticas do cotidiano são marcantes no consciente e no inconsciente de cada narrador. Nesta linha de pensamento, a autora afirma que as narrativas testemunhais são contornáveis no presente. É o presente que num jogo contínuo com a memória mostra as questões que queremos enfatizar ou não.

Na atualidade, sustenta Sarlo, proliferam as narrações chamadas “não ficcionais” (tanto no jornalismo como na etnografia social e na literatura): testemunhos, histórias de vida, entrevistas, autobiografias, lembranças e memórias, relatos identitários. Todas estas são um claro exemplo da “guinada subjetiva” do nosso tempo. São narrações que recuperam o valor da palavra, que dão sentido à experiência.

A dimensão intensamente subjetiva (um verdadeiro renascimento do sujeito, que nos anos 1960 e 1970 se imaginou estar morto) caracteriza o presente. Isso acontece tanto no discurso cinematográfico e plástico como no literário e no midiático. Todos os gêneros testemunhais parecem capazes de dar sentido à experiência. Um movimento de devolução da palavra, de conquista da palavra e de direito à palavra se expande, reduplicado por uma ideologia da Cura identitária por meio da memória social ou pessoal. O tom subjetivo marcou a pós-modernidade, assim como a desconfiança ou a perda da experiência marcaram os últimos capítulos da modernidade cultural. Os direitos da primeira pessoa se apresentam, de um lado, como

direitos reprimidos que devem se libertar; de outro, como instrumentos da verdade. (ibid, p.38-39).

O pensamento de Sarlo é interessante porque permite situar o valor da narração da experiência no contexto mais atual. Diferenciando-se do tom melancólico de Walter Benjamin sobre a narração de experiências pessoais ao referir-se aos homens que perderam a capacidade de narrar depois de ter passado pela experiência da guerra, Sarlo fala dos diversos relatos testemunhais da contemporaneidade, especificamente após o fim das ditaduras militares na América Latina, e de como se expandiram esses testemunhos em diversos gêneros. A percepção da autora é outra, e, ao pensar nos gêneros da pós-modernidade que dão sentido à experiência, ela levanta a importância da memória e do presente na tessitura da construção do relato pessoal.

Acompanhando, então, o pensamento de Sarlo, muitos outros autores vão trazer o estudo da memória para o campo de reflexão sobre a narrativa. A memória envolve um processo contínuo de transformação de experiências relembradas. As memórias que escolhemos recordar e relatar e a maneira pela qual damos sentido a elas são coisas que se vão modificando com o passar do tempo (Thomson, 1997, p.57). Ao dizer uma história, eu a faço e sou um *narradorpraticante* dos relatos que chegam até mim, neles inserindo o fio do meu modo de contar (ALVES, 2012, p.3).

Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (Souza, 2006, p.102-103)

É assim que construímos e reconstruímos nossos *eus*, constantemente, frente a cada situação com que nos deparamos. A trilogia tempo, memória e esquecimento formam parte desse processo e a “arte de lembrar” (SOUZA, 2006) é fundamental na hora de escrever ou contar uma narrativa. Uma história que contamos para a mesma pessoa em uma segunda oportunidade pode ser diferente da primeira vez que a narramos. Por que isto acontece?

Segundo Bruner (2014, p.74) fazemos isso constantemente, com a orientação das nossas memórias do passado e de nossas esperanças no futuro. Mas diferentemente de Sarlo, Bruner traz um componente interessante ao debate sobre a

construção do eu, sustentando que “a testemunha ocular e os vívidos flashes de memória servem a muitos mestres, não apenas à verdade” (BRUNER, 2014, p.32), fazendo alusão à fabricação de histórias nesse processo de narrar. O autor sustenta que na construção do eu há um ato criativo, uma fabricação e invenção de histórias. A “verdade” do que é narrado é totalmente subjetiva, não havendo uma verdade e sim uma invenção.

Sigmund Freud, em um livro interessante e lido muito raramente (Freud, 1956)¹⁵, comentou que cada um de nós é como um elenco de personagens em um romance ou peça. Romancistas e dramaturgos, escreveu ele, constroem suas obras de arte separando o seu elenco interior de personagens, colocando-os na página ou em cena para pôr em prática suas relações uns com outros. Esses personagens podem ser ouvidos ou lidos nas páginas de qualquer autobiografia. Talvez seja um exagero literário chamar de personagens essas múltiplas vozes interiores. Mas elas estão lá para ser ouvidas, tentando conviver umas com as outras, por vezes às turras. Uma longa narrativa de si tentará falar por todos eles, mas nós já sabemos que nenhuma história consegue, por si só, fazer isso. Para quem você narra? E com que finalidade? (BRUNER, 2014, p.95)

A construção do eu, também chamada de *invenção de si* (SOUZA, 2006, 2010; JOSSO, 2000) é uma noção muito cara para nós que trabalhamos na formação de professores e no estudo das narrativas de formação na cibercultura. Josso (2006) é uma das grandes referências quando falamos de invenção de si por meio das narrativas de formação. Segundo a autora, a invenção de si está em todas as esferas da nossa vida, desde as roupas que escolhemos usar até os pratos que comemos, o local de férias que escolhemos, nossos repertórios de filmes, leituras e passeios. São essas pequenas práticas do cotidiano que marcam a invenção de si no singular plural (JOSSO, 2006, p.12).

No nosso entendimento de *Storytelling*, a ficção torna-se uma questão chave quando narramos histórias. Certeau sustenta que na própria enunciação da narrativa ela “se faz”, o valor da “arte de dizer” para pensar as invenções cotidianas é fundamental. O autor apresenta exemplos de reconhecidos teóricos e pesquisadores, como Foucault, Bourdieu, Freud e Marx, que utilizaram relatos e histórias de vida para expor os fundamentos de suas teorias. Essa exemplificação tem a intencionalidade de pensar o caráter “científico” dos relatos e histórias narradas, já que ao longo da história estes autores marcaram uma importante

¹⁵ Freud, S. **Delusion and Dream: An Interpretation in the Light of Psychoanalysis of Gravis, a Novel by Wilhelm Jensen**. Boston: Beacon Press, 1956.

contribuição às pesquisas de diversas áreas da humanidade e ciências sociais.

Então, pensando nessa mesma linha, o romance e o conto popular teriam também um valor teórico. Gêneros desconsiderados pela ciência moderna como conhecimentos válidos, para Certeau (2012, p.141) é notável “restituir” o “científico” ao gesto tradicional que sempre narra as práticas. Além disso, o conto popular oferece ao discurso científico um modelo.

A forma é conteúdo, é um “saber-dizer” ligado à forma do seu objeto, práticas que se produzem as vezes no campo verbal, outras no campo gestual e jogam de um lado para outro, fazendo troca entre si. E aqui entra uma questão chave:

Essa narratividade seria um retorno à “Descrição” da época clássica? Há uma diferença que as separa, fundamental: no relato não se trata mais de ajustar-se o mais possível a uma “realidade” (uma operação técnica etc.) e dar credibilidade ao texto pelo “real” que exhibe.

Ao contrário, a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do “real”- ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura: “era uma vez...” Deste modo, precisamente, mais que descrever um golpe ela o faz. Para voltar ao que dizia Kant, ela mesma é um ato de funâmbulo, um gesto equilibrista em que participam a circunstância e o próprio locutor, uma maneira de saber, manipular, arranjar e “colocar” um dito deslocamento um conjunto, em suma “uma questão de tato”. (CERTEAU, 2012, p:142)

Concordamos com Certeau que a história narrada cria um espaço de ficção, quando crio uma narrativa, um relato, estou inventando, ficcionando. Ficções no sentido de que são ‘algo construído’, ‘algo modelado’ – o sentido original de fictio [que em latim significa formação, criação] – não que sejam falsas, não fatuais ou apenas experimentos de pensamento” (GEERTZ, 1989, p.26) e sim criações das quais “o real” é só um dos componentes que entram no universo narrativo.

A estratégia da ficção de primeira grandeza consiste em tornar estranho aquilo que é familiar e ordinário – como os formalistas russos costumavam dizer, “alienado” o leitor da tirania do terminantemente familiar. Ela oferece mundos alternativos que lançam nova luz sobre o mundo real. O principal instrumento a través do qual a literatura cria essa mágica, é, obviamente, linguagem. (BRUNER, 2014, p.19)

É partindo dessa ideia que a contação de histórias possui uma potência marcante, pois ao narrar uma história, o narrador lança mão de inúmeras estratégias, entrelaçando experiências, memórias e ficções.

Aqui emerge outra questão pertinente para a pesquisa. No complexo entreamado que é o narrar histórias e invenções de si, desenvolvidas nos múltiplos

contextos que vivemos, ao contrário das necessidades da narrativa escrita do romance e das narrativas clássicas nas quais seus componentes e momentos aparecem evidentes na linearidade da trama, a invenção de si exige de nós trazer todos esses elementos que não são lineares nem progressivos, trazer tudo o que são considerado “restos” (ALVES, 2012, p.5). Isto, segundo Alves, demanda de nós aprender uma outra escrita, uma escrita que traga e expresse a experiência com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”. Esta proposta de Alves, defendida nas pesquisas com/nos/dos cotidianos, vai além de dar respostas e afirmações, não obedece à linearidade e sim a uma rede de múltiplos fios, é uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ibid, p.6).

Assim, entra em jogo a questão da linguagem que narra. A questão da narratividade não está unicamente no contar da oralidade e sim em como esse fato é transcrito (ALVES, 2012) e é nessa linguagem escrita que se materializará a narrativa.

E como são essas escritas hoje na contemporaneidade? A escrita continua sendo a linguagem privilegiada para o narrar de si? Como se dão essas práticas de narrar experiências de formação na cultura digital? O que acontece quando compartilhamos histórias pessoais de formação nas redes virtuais?

3 NOSSO TEMPO NARRA EM REDE: DIGITAL STORYTELLING NA CIBERCULTURA

O livro de areia

A linha consta de um número infinito de pontos: o plano, de um número infinito de linhas; o volume, de um número infinito de planos; o hipervolume, de um número infinito de volumes ... Não, decididamente não é este, *more geométrico*, o melhor modo de iniciar minha narrativa. Afirmar que é verídica é agora uma convenção de toda narrativa fantástica; a minha, no entanto, é verídica.

Moro sozinho, num quarto andar da rua Belgrano. Fará uns meses, ao entardecer, ouvi uma batida na porta. Abri e entrou um desconhecido. Era um homem alto, de traços mal delineados. Talvez minha miopia os tenha visto assim. Todo o seu aspecto era de pobreza decente. Estava de cinza, trazia uma valise cinza na mão. Senti de imediato que era estrangeiro. De início, julguei-o velho; logo me dei conta de que seu escasso cabelo loiro, quase branco, à maneira escandinava, enganara-me. No decorrer de nossa conversa, que não duraria uma hora, soube que procedia das Orcadas. Apontei uma cadeira para ele. O homem tardou um pouco a falar. Exalava melancolia, como eu agora.

-Vendo bíblias -disse.

Não sem pedantismo, respondi:

-Nesta casa há algumas bíblias inglesas, inclusive a primeira, a de John Wiclif. Tenho também a de Cipriano de Valera, a de Lutero, que literariamente é a pior, e um exemplar latino da Vulgata. Como o senhor vê, não são exatamente bíblias o que me falta.

Depois de um silêncio, respondeu:

-Não vendo só bíblias. Posso lhe mostrar um livro sagrado que talvez lhe interesse. Comprei-o nos confins de Bikanir.

Abriu a valise e deixou-o em cima da mesa. Era um volume in-
oitavo, encadernado em tela. Sem dúvida passara por muitas
mãos. Examinei-o; seu peso inusitado surpreendeu-me. Na
lombada dizia

Holy Writ e, embaixo, *Bombay*

-Será do século XIX - observei. -Não sei. Nunca soube -foi a
resposta.

Abri-o ao acaso. Os caracteres eram estranhos para mim. As
páginas, que me pareceram gastas e de pobre tipografia,
estavam impressas em duas colunas à maneira de uma Bíblia .
O texto era cerrado e disposto em versículos. No canto
superior das páginas havia algarismos arábicos. Chamou
minha atenção que a página par trouxesse o número
(digamos) 40 514 e a ímpar, a seguinte, 999. Virei-a; o dorso
era numerado com oito algarismos. Trazia uma pequena
ilustração, como é de uso nos dicionários: uma âncora
desenhada à pena, como pela mão inábil de um menino.

Foi então que o desconhecido me disse:

-Olhe-a bem. Nunca mais a verá.

Havia uma ameaça na afirmação, mas não na voz.

Fixei-me no lugar e fechei o volume. Imediatamente o abri.
Procurei em vão a figura da âncora, folha por folha. Para
ocultar meu desconcerto, disse:

-Trata-se de uma versão da Escritura em alguma língua
hindustânica, não é verdade?

-Não - replicou.

Em seguida baixou a voz como para me confiar um segredo:

- Adquiri-o num povoado da planície, em troca de umas rupias
e da Bíblia. Seu dono não sabia ler. Suspeito que no Livro dos
Livros viu um amuleto. Era da casta mais baixa; as pessoas
não podiam pisar sua sombra, sem contaminação. Disse-me
que seu livro se chamava *O livro de areia*, porque nem o livro
nem a areia têm princípio ou fim.

Pedi-me que procurasse a primeira folha.

Apoiei a mão esquerda sobre a portada e abri com o polegar quase grudado ao índice. Tudo foi inútil: sempre se interpunham várias folhas entre a portada e a mão. Era como se brotassem do livro.

- Agora procure a final.

Também fracassei; mal consegui balbuciar com uma voz que não era a minha:

- Isto não pode ser.

Sempre em voz baixa, o vendedor de bíblias disse:

- Não pode ser, mas é. O número de páginas deste livro é exatamente infinito. Nenhuma é a primeira: nenhuma, a última. Não sei por que são numeradas desse modo arbitrário. Talvez para dar a entender que os termos de uma série infinita admitem qualquer número.

Depois, como se pensasse em voz alta:

Se o espaço for infinito, estamos em qualquer ponto do espaço. Se o tempo for infinito, estamos em qualquer ponto do tempo. (...)

*Jorge Luis Borges*¹⁶

“- *Sempre imaginei que o paraíso seria um tipo de biblioteca*”, é uma das frases mais famosas de Jorge Luis Borges, dando a entender que para ele habitar espaços cheios de histórias e conhecimentos é o máximo prazer da humanidade, o paraíso. Voltamos ao Borges para inspirar-nos no começo de um novo capítulo, dessa vez, com um estrato do “*Livro de areia*”, mais um conto sobre livros, leitores, bibliotecas e enciclopédias, assuntos aos que Borges recorria com frequência, porque de alguma maneira falavam sobre sua vida e preferências.

“*O livro de areia*” não tinha começo nem fim, as leituras eram efêmeras, nunca mais podia-se retornar à mesma página, pois ela se autodestruía e em seu lugar aparecia outra, com outras histórias e ilustrações.

¹⁶ BORGES, Jorge Luís. O livro de areia. In: Obras completas de Jorge Luis Borges. vol. 3. São Paulo: Globo, 1999.

A leitura sem começo nem fim, de possibilidades infinitas. Os percorridos, os achados, as angústias, as alegrias do leitor nesse caminho de infinitas bifurcações. Se não fosse 1975, ano que Borges publicou a primeira edição do *livro de areia*, o mesmo poderia ser um hipertexto com a lógica do *Snapchat*, mas naquela época a internet ainda não existia.

Ao longo do presente capítulo, pretendemos abordar as especificidades do ler, escrever e narrar na cibercultura (3.1), trazendo fenômenos e práticas que habitam nos *espaçotempos* cotidianos, tocando nos conceitos de hipertexto, convergência das mídias e hipermídia.

Após o entendimento profundo sobre a *Storytelling* e suas relações com experiência, memória e ficção que abordamos no capítulo anterior, onde trouxemos práticas de *Storytelling* com as características do digital em rede, sendo que “a linguagem que narra” muda com as mídias digitais, a compreensão da linguagem hipermedial e seus usos no cotidiano é para nós de grande importância.

Em Heidegger, a linguagem é a morada do ser. Na continuidade dessa mesma sabedoria, para Agamben “a casa da verdade é a linguagem”; portanto, dela o filósofo precisa cuidar. Mas, enquanto o filósofo dela cuida, os artistas e poetas com ela fazem experimentos ousados, pois não há como mudar pensamentos cansados sem mudanças na própria materialidade da linguagem. (SANTAELLA, 2016, p.14)

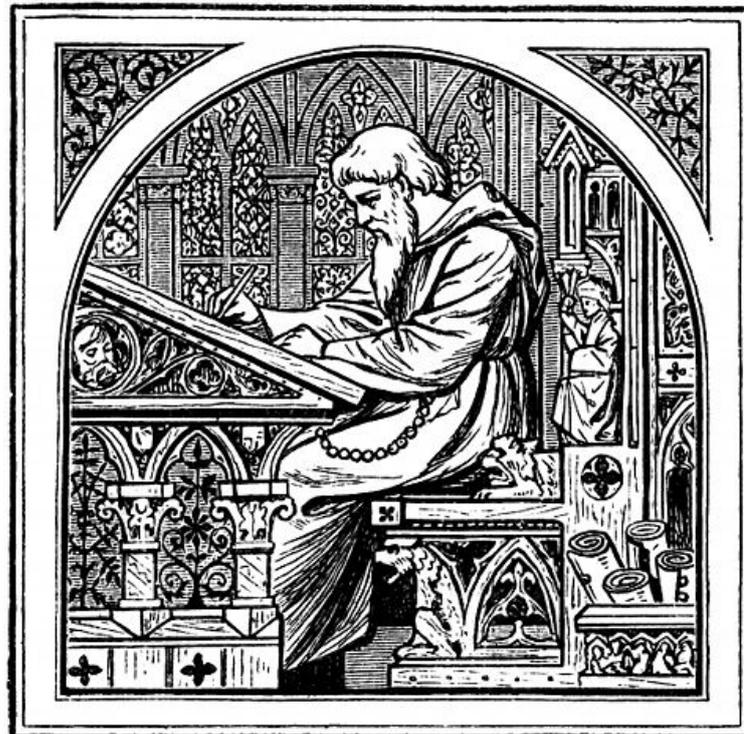
São essas mudanças na materialidade da linguagem que nos movem, inspiram e provocam nossas práticas de pesquisa-formação. No último apartado do capítulo, após o mergulho na *Storytelling* digital e suas diversas manifestações, fizemos uma classificação a fins analíticos, entendida como possíveis “gêneros híbridos da *Storytelling*”, na qual demarcamos: 3.1- *Digital Storytelling* em vídeo; 3.2- *Visual Storytelling*; 3.3- Blogs e aplicativos para *Storytellers*; 3.4- Narrativas Transmídia.

3.1 Ler, escrever e narrar no movimento das redes

Segundo Emília Ferreiro, no seu livro “*Passado e presente dos verbos ler e escrever*” (2012), houve uma época, há séculos atrás, na qual ler e escrever eram

atividades profissionais e eram ensinadas como um ofício. Os quatro ou cinco sistemas primigênicos da escrita, advindos da China, Suméria, Egito, América Central e, provavelmente, também o Vale do Indo, possuíam “escribas”¹⁷ que configuravam um grupo de profissionais especializados na arte peculiar da escrita e tinham uma formação dedicada de muitos anos. Já os leitores formavam outro grupo diferente e, assim, as funções de ler e escrever estavam tão separadas que os que direcionavam o discurso, como reis e o clero, não eram os mesmos que o escreviam e, muitas vezes, nem os que praticavam a leitura.

Figura 15 - Ilustração de um escriba



Fonte: Domínio público, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=642816>

O fracasso escolar não existia naquela época, ainda segundo Ferreiro “todos os problemas da alfabetização começaram quando se decidiu que escrever não era uma profissão, mas uma obrigação, e que ler não era marca de sabedoria e sim de cidadania” (ibidem, p.12).

Após a invenção da imprensa, durante pelo menos quatro séculos, a cultura do livro e do texto impresso se instaurou soberanamente. A tecnologia do Gutenberg

¹⁷ Na Antiguidade, os escribas eram os profissionais que tinham a função de escrever textos, registrar dados numéricos, redigir leis, copiar e arquivar informações. Como poucas pessoas dominavam a arte da escrita, possuíam grande destaque social. Os escribas também podiam exercer as funções de contador, secretário, copista e arquivista.

permitiu a circulação de textos e muitos ganhos culturais como a democratização de meios de produção e disseminação de ideias (SANTAELLA, 2007, p.286). A imprensa transformou a informação em objeto transportável, rompendo com os mistérios do conhecimento reservado a poucos privilegiados e expandindo as possibilidades de leitura.

Embora os livros permitissem a chegada de novos conhecimentos nenhuma notícia podia circular de maneira rápida e as novidades demoravam em chegar. Por isso a invenção do jornal só obteve o auge com a invenção do telégrafo e da fotografia, incorporando outros componentes gráficos na diagramação das notícias, com tipografias e imagens, dando outra forma visual ao texto impresso. Lucia Santaella (2007) sustenta que desde esse início, o texto impresso foi se tornando “semioticamente promíscuo, já que seus sentidos só se consubstanciam na mistura e complementaridade com outros processos sógnicos.” (2007, p.287)”

Assim, após muitas revoluções e conquistas, os leitores se multiplicaram, os textos escritos e seus suportes se diversificaram, novos modos de ler e escrever surgiram. Segundo Ferreiro (2012) os verbos “ler” e “escrever” deixaram, então, de ter uma definição imutável, pois não designavam mais (e nem designam hoje) atividades homogêneas. Portanto, concordamos com a autora que “ler e escrever são construções sociais; cada época e cada circunstância histórica dão novos sentidos a esses verbos” (FERREIRO, *ibidem*, p.13).

Com a chegada da era digital, muitos foram os que anunciaram a morte do livro impresso. No entanto, podemos ver como diferentes gerações de tecnologias coexistem na atualidade, tecnologias analógicas e digitais, das quais os usuários se apropriaram, a partir de seus perfis cognitivos. “A humanidade nunca leu tanto como hoje.” - afirma o historiador francês Roger Chartier, trazendo estudos os quais mostram que os textos no suporte digital estão cada vez mais disseminados e a humanidade está mais alfabetizada.

No seu livro “*A aventura do livro: do leitor ao navegador*” (1998) Chartier afirma que os novos meios de comunicação fortalecem a cultura textual já que há um contingente imensurável de textos nas telas de computadores, *smartphones* e dispositivos móveis e ainda hibridizados com imagens e sons, formando uma nova forma de comunicação e linguagem a qual outros autores vão chamar de hipermídia (LE MOS, 2010; SANTAELLA, 2009, 2010) e que ainda analisaremos neste capítulo.

Figura 16 - Legende essa imagem

 skoobnews



♥ 927 curtidas

skoobnews Qual a melhor legenda para a imagem?

← Comentários

 **victor.jaym** Todas as minhas vidas e aventuras reunidas em um só lugar.
há 74 semanas

 **tayannealvess** Biblioteca: o melhor lugar para olhar o wpp com tranquilidade. :P
há 74 semanas

 **alinepfonseca** Dos livros, a luz!
há 74 semanas

 **larissahv** Vc esta apontado a luz pro lugar errado
há 74 semanas

 **janarovea** Olhe para o lado, rapidão, você vai amar.
há 74 semanas

 **elencardos** O homem está tão preso nesse mundo digital que não consegue enxergar o mundo perfeito que se encontra nos livros!
há 74 semanas

 Adicione um comentário... 

Fonte: <https://www.instagram.com/skoobnews/?hl=es>

Qual é a melhor legenda para a imagem?

Escolhemos trazer essa imagem (Figura 17), compartilhada na conta de *Instagram* da rede social de leitores *Skoob*¹⁸, pelas possíveis reflexões sobre a leitura no suporte digital que ela nos apresenta.

Um senhor sentado no local escuro, que poderia ser uma biblioteca pela quantidade de livros ao redor, olhando fixamente para seu dispositivo móvel que ilumina o seu rosto. Ele não parece estar escrevendo, poderíamos arriscar e dizer que está lendo. A imagem que parte de uma rede social, a qual representa uma grande comunidade de leitores, induz a uma provocação interessante. “-Todas minhas vidas e aventuras num lugar só”; “-Você está apontando a luz para o lugar errado”; “-Biblioteca: o melhor lugar para olhar o wpp (whatpad) com tranquilidade”, “- Dos livros, a luz” são alguns dos mais de 300 comentários que a imagem suscitou.

Nas redes sociais, com a liberação do polo da emissão e as possibilidades de comentar de maneira assíncrona, as comunicações vira-se intensificadas. A circulação de imagens, narrativas, fotografias, GIFs, Memes, vídeos, entre outros, é constante, e ao mesmo que as publicações surgem novas respostas, comentários em narrativas, imagens e sons entram no diálogo, o universo narrativo não tem fim.

Na ilustração sobre o senhor lendo no suporte digital surgiram várias das inquietações que atravessamos na nossa cultura contemporânea sobre a leitura no suporte digital, no convívio constante com objetos analógicas e digitais. Os cidadãos nostálgicos, os inovadores, os que arriscam novas experiências, os que odeiam as mudanças sociotécnicas do nosso século, todos eles entram no jogo da conversa, opinam sobre “os modos de ler” e escrevem um título à imagem.

Chartier (1998) sustenta que a relação do leitor com um texto dependerá sempre do contexto e práticas cognitivas do leitor e da forma na qual ele encontra o texto lido. É a partir dos códigos de leitura próprios de cada leitor e das significações produzidas nessa interação que cada um se apropria do texto lido de determinada forma. Assim, seguindo a direção proposta por Chartier, não há maneiras “equivocadas” ou “acertadas” de se realizar uma prática de leitura, mas formas diversificadas de apropriação. Para além do que está posto, o autor destaca que há

¹⁸ **Skoob** foi lançada em janeiro de 2009 pelo desenvolvedor Lindenberg Moreira e é uma rede social brasileira para leitores, com mais de 2.300.000 usuários ativos na atualidade. O site tornou-se um ponto de encontro para leitores e novos escritores que trocam sugestões de leitura, fazem resenhas de livros e organizam reuniões em livrarias. Seu nome deriva da palavra *books* (“livros”, em inglês), ao contrário.

que se considerar sempre que não há livro sem leitor, pois o livro, impresso ou digital interativo, ganha vida e “se completa quando encontra um leitor interprete” (FERREIRO, 2012, p.23).

A busca por reflexões sobre as práticas de leitura e escrita no suporte digital foi essencial, na presente pesquisa, para a compreensão das características do fenômeno da *Storytelling* na cibercultura. Assim, se cada suporte que aparece na história da humanidade exige novas funções cognitivas para os leitores, escritores e narradores, é responsabilidade nossa, como educadores, refletir a respeito e ampliar repertórios sobre as demandas e as práticas culturais atuais.

3.1.1 Hipermídia: a linguagem da internet

O computador surge nos anos 80 e se configura como um novo hábitat da escrita. A linguagem verbal foi a primeira a entrar na infraestrutura técnica a partir do hipertexto em *sites* estáticos da internet, sendo necessário conhecimento especializado em computação para a sua atualização. Nessa primeira fase da internet, a Web 1.0, as páginas pessoais (*homepages*) eram publicadas por meio de uma programação em códigos, só quem conhecia e tinha acesso à linguagem conseguia pôr conteúdos nas páginas da internet. Surge assim o hipertexto, que pode ser entendido como uma interrelação de vários textos e narrativas, segundo Xavier (2015):

Poderíamos dizer que hipertexto é um “grande texto” tal como o prefixo ‘hiper’ sugere. O termo foi cunhado no final dos anos 1960 por Ted Nelson (1992). Na prática, se tomarmos texto como evento comunicativo, hipertexto é um texto dentro de outro e vinculado a outros formando uma rede de eventos de comunicação em que informações e ideias se encontram de alguma forma conectadas entre si. (XAVIER, 2015, p.77)

Muitos autores afirmam que não é um fenômeno exclusivo da era digital, existindo também no livro impresso. Podemos, por exemplo, encontrar hipertextos em diversas obras literárias clássicas¹⁹ que deixam ao leitor opções de ler capítulos

¹⁹ Ao longo do século XX, muitos autores literários buscaram uma maneira de quebrar a linearidade das histórias. Obras como: “O Jogo da Amarelinha”(1963) de Julio Cortázar ou “O Jardim dos caminhos que se bifurcam” (1941) de Jorge Luis Borges, são exemplos de obras não lineares.

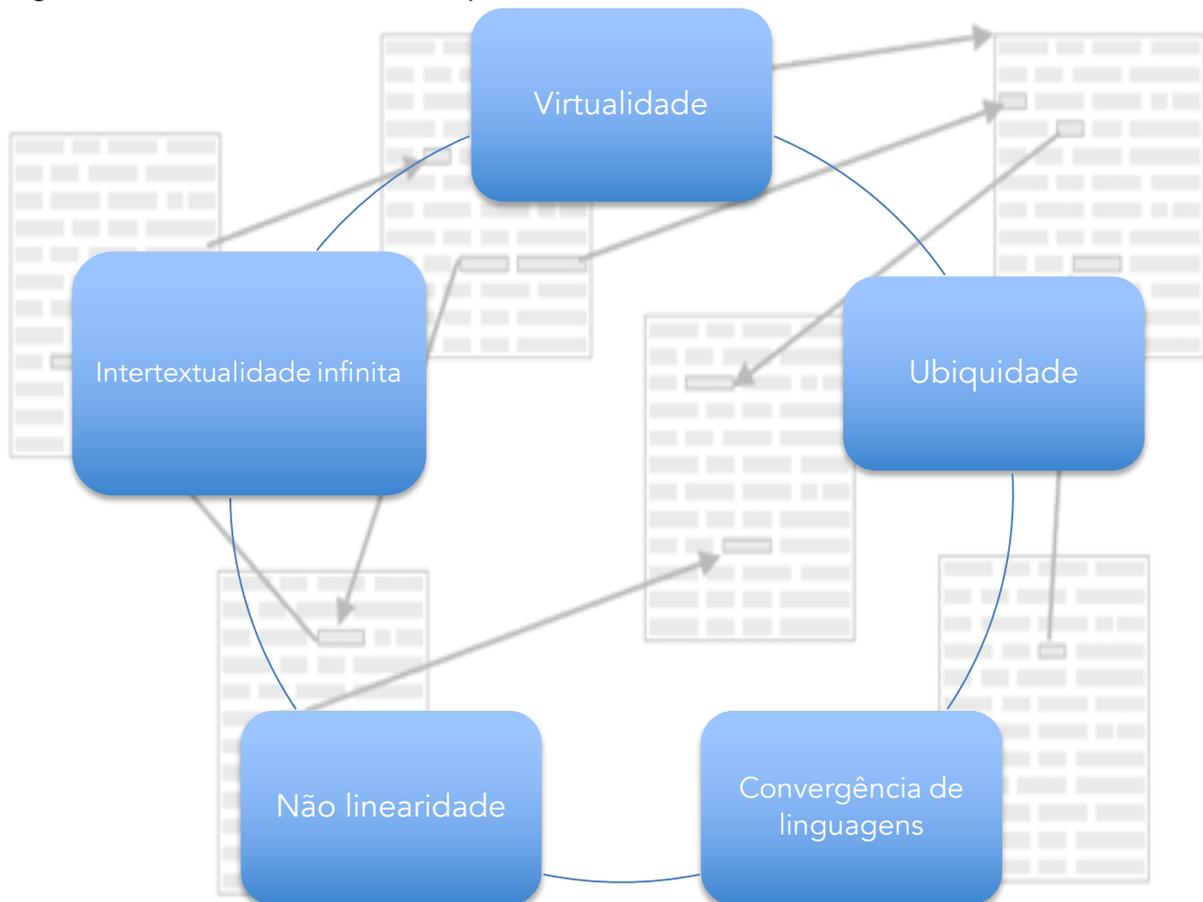
das histórias seguindo “o próprio caminho”, indo e voltando, e dando à obra a forma que prefere. Embora existam opções variadas, essa manifestação hipertextual encontra algumas limitações do suporte impresso.

O suporte digital on-line apresenta outras possibilidades para o hipertexto. Ele permite por meio dos hiperlinks, conexão entre dois pontos no espaço digital, que o leitor construa seus próprios caminhos de leitura, pondo um fim à linearidade do texto impresso. “O fim no hipertexto é sempre um novo começo caleidoscópico, no qual podemos, simultaneamente, ler vários textos (janelas mixadas), cortar, colar e criar intertextos” (SILVA; SANTOS, 2009, p.127).

Porque é importante para nós entender a escrita hipertextual? Porque ela, junto com a convergência das mídias, está na base da narração digital de histórias, as características do texto hipermedial permeiam todas as publicações e sites que visitamos hoje na internet.

Segundo Xavier (2015, p. 80) as características essenciais do hipertexto conectado à internet são: 1)- a imaterialidade/virtualidade, pois só podemos acessar ao hipertexto virtualmente, não podemos folheá-lo página a página e se for impresso perde totalmente sua potência de hiperlink e já não hospeda mais os outros modos de enunciação. 2)- Ubiquidade, pois uma vez indexado na internet pode ser acessado ao mesmo tempo desde diversos locais. 3)- Convergência das mídias, o hipertexto consegue abarcar e conectar todas as linguagens que integram a internet. 4)- A não linearidade, como já mencionamos são inúmeros os caminhos escolhidos pelo leitor do hipertexto, que não seguem uma linha única 5)- Intertextualidade infinita, é a última característica que se fundamenta na potência do hipertexto conectar com outros hipertextos, que habitam a internet. Aqui, abre-se um leque de possibilidades, essa intertextualidade é a base para entender a hipermídia.

Figura 17 - Características do Hipertexto

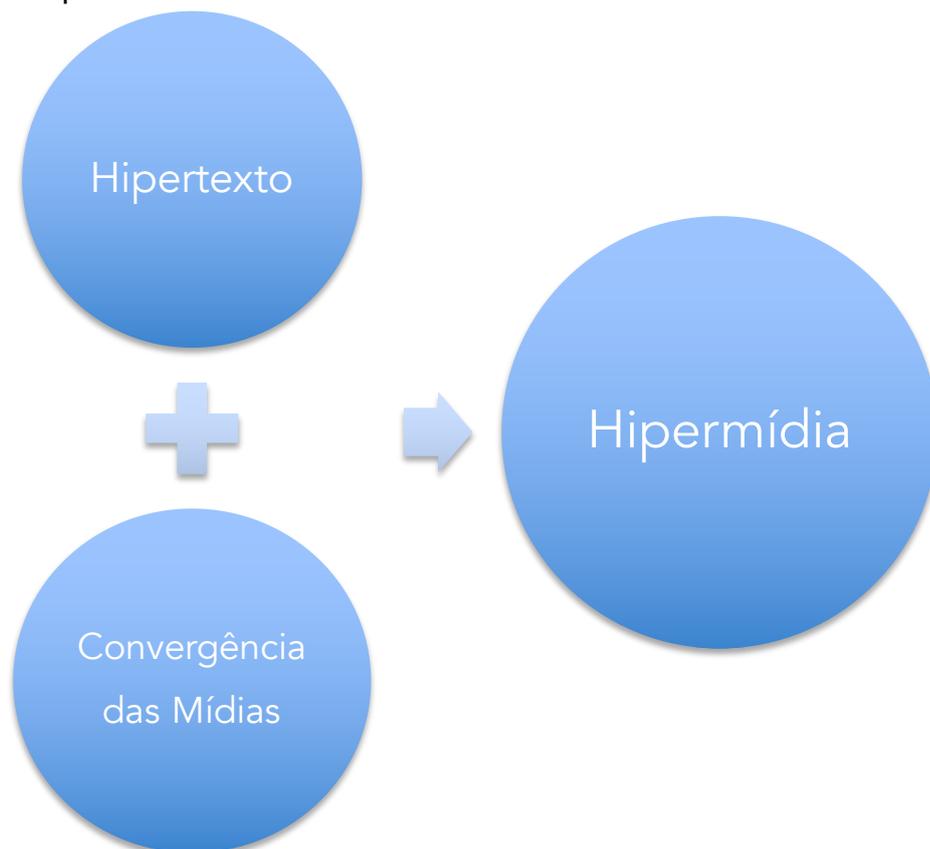


Fonte: Imagem feita pela autora baseada em Xavier, 2015.

O processo de digitalização das linguagens foi o que permitiu a convergências das mídias, pois todas as informações de diversos formatos são transformadas na linguagem binária, composta na sequência de 0 e 1, inteligíveis por todos os processadores digitais. Assim, muitos meios de comunicação analógica como imagens, fotografias, vídeos de fita, áudios em fita, filmes em fita, telefone de cabo, começam a co-existir pelo processo de digitalização e convergem em um mesmo hábitat, o computador. Todo este processo é chamado de convergência das mídias (SANTAELLA, 2010, p.86), que não existiria se não fosse pelo processo de digitalização. Com o desenvolvimento da internet, hoje coexistem na internet informações que já nascem na linguagem digital. É por isso que, para nós, o computador não é entendido como uma mídia a mais, ele é um objeto semântico entendido como incubadora de mídias.

A junção do hipertexto com a convergência das mídias propiciada pela digitalização é chamada de hipermídia, conhecida também como linguagem da internet.

Figura 18 - Hipermissão



Fonte: Imagem produzida pela autora.

Além de permitir a mistura de todas as linguagens (textos, imagens, animações, sons, ruídos, vozes, filmes, etc) que se somam e configuram na organização da arquitetura hipertextual (com todas as características que mencionamos), a hipermissão armazena informação em nós e nexos, que vão se modificando à medida que o leitor se coloca em posição de autor. Tudo isto sendo possível em virtude das infinitas opções que o leitor imersivo tem nessas buscas, descobertas e escolhas. Disso advém a grande flexibilidade no ato de ler uma hipermissão, uma leitura sempre em trânsito (SANTAELLA, 2010, p.93).

3.2 Um celular na mão e uma história na cabeça: narradores em mobilidade

A expansão e desenvolvimento dos equipamentos móveis permitiu o acesso remoto à informação e à comunicação em praticamente todo lugar. Computadores portáteis, *smartphones*, e tablets são utilizados para acessar a internet e dispor do

conhecimento no tempo e espaço que se necessite, o que possibilita novas práticas formativas e criativas nas cidades. O incremento na criação de aplicativos mais variados para dispositivos móveis permite às pessoas permanecerem online a maior parte do tempo, circulando pelos espaços e criando novas formas de se relacionar com o conhecimento

Figura 19 - Biblioteca virtual metrô Buenos Aires



Fonte: Site oficial da Biblioteca Integrar

Novos espaços surgem dessas práticas, chamados de “espaços híbridos”, “espaços intersticiais” (SANTAELLA, 2010, 2013), “territórios informacionais” (LEMONS, 2008). São espaços nos quais convivem o ciberespaço e o ambiente físico que habitamos, dissolvendo-se as fronteiras entre ambos. “Eles são, acima de tudo, espaços móveis, isto é, espaços sociais conectados e definidos pelo uso de interfaces portáteis como os nós da rede” (SANTAELLA, 2010, p.94).

A imagem acima mostra uma fotografia da Biblioteca Virtual do metrô de Buenos Aires, inaugurada em 2015. Ali, as pessoas têm acesso a um acervo de mais de 200 obras de literatura clássica da Biblioteca Digital²⁰, disponibilizadas pela própria Secretaria de Educação da Cidade de Buenos Aires.

²⁰ Biblioteca Integrar: <http://integrar.bue.edu.ar/biblioteca/>

Fazendo a leitura do *QR-Code*²¹ no dispositivo móvel com o decodificador (*scanner*), o usuário é levado para o site da Biblioteca no qual estão disponíveis os diferentes *e-Books*. Todas as linhas de metrô da cidade possuem wi-fi livre e aberto o que possibilita a conexão com o dispositivo móvel e estimula as práticas de leitura. Este é só um exemplo ilustrativo dos usos do *QR-code* e as práticas do leitor ubíquo nos espaços híbridos que encontramos nas cidades.

Segundo Lemos (2008), no começo de século XXI as mídias locativas reforçam a hibridação do espaço físico com o ciberespaço, trazendo novas implicações para o espaço urbano. Entendendo o urbano como a alma da cidade, a “ciberurbe” é o urbano na cibercultura e está configurada por essas transformações das mídias locativas. “O urbano se atualiza na cidade e a cidade se virtualiza no urbano. Da atualização das cidades emergem processos urbanos virtualizantes sujeitos a novas atualizações.” (ibidem, p.211)

Concordamos com Certeau (1996) quando afirma que o espaço é aquele que é habitado por invenções e apropriações cotidianas. Assim, nas cidades contemporâneas presenciamos cada vez mais práticas e expressões que manifestam essas apropriações e usos de mídias locativas que muitas vezes fornecem informação sobre um determinado espaço, resignificando-o.

²¹ O *QR-Code* (sigla do inglês *Quick Response*) é um código bidimensional que pode ser facilmente escaneado utilizando-se a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. Esse código é convertido em texto (interativo), um endereço URI, um número de telefone, uma localização georreferenciada, um e-mail, um contato ou um SMS. Possui uma elevada capacidade de armazenamento de dados, permitindo codificar até centenas de vezes mais informação do que o código de barras tradicional. Permite também a codificação de todo tipo de dados, como por exemplo, números, alfabeto, símbolos, etc. (Liao & Lee, 2010).

Figura 20 - Street Code



Fonte: Revista Galileu

Encontramos QR-Codes nas ruas das cidades, na porta dos museus, nas praças, em diversas instituições que nos levam para sites que proporcionam informação, sites institucionais, redes sociais, etc . Há outras propostas de intervenção mais criativas, como, por exemplo, a do coletivo de arte Los Cabras de São Paulo, chamada street code²² que espalhou adesivos de QR-Code para contar a história das ruas da cidade. Os QR-Codes, em muros e postes, estavam colados com a chamada “*Who the fuck is...?*” e os diversos nomes das ruas próximas à Avenida Paulista, como Teodoro Sampaio, Haddock Lobo, Oscar Freire, entre outras. O scan levava para o site da Wikipédia que traz a biografia do personagem

²² Vídeo sobre a intervenção **Street Code** em São Paulo: <https://vimeo.com/70348551>

importante da história brasileira que foi escolhido para batizar a rua da cidade.

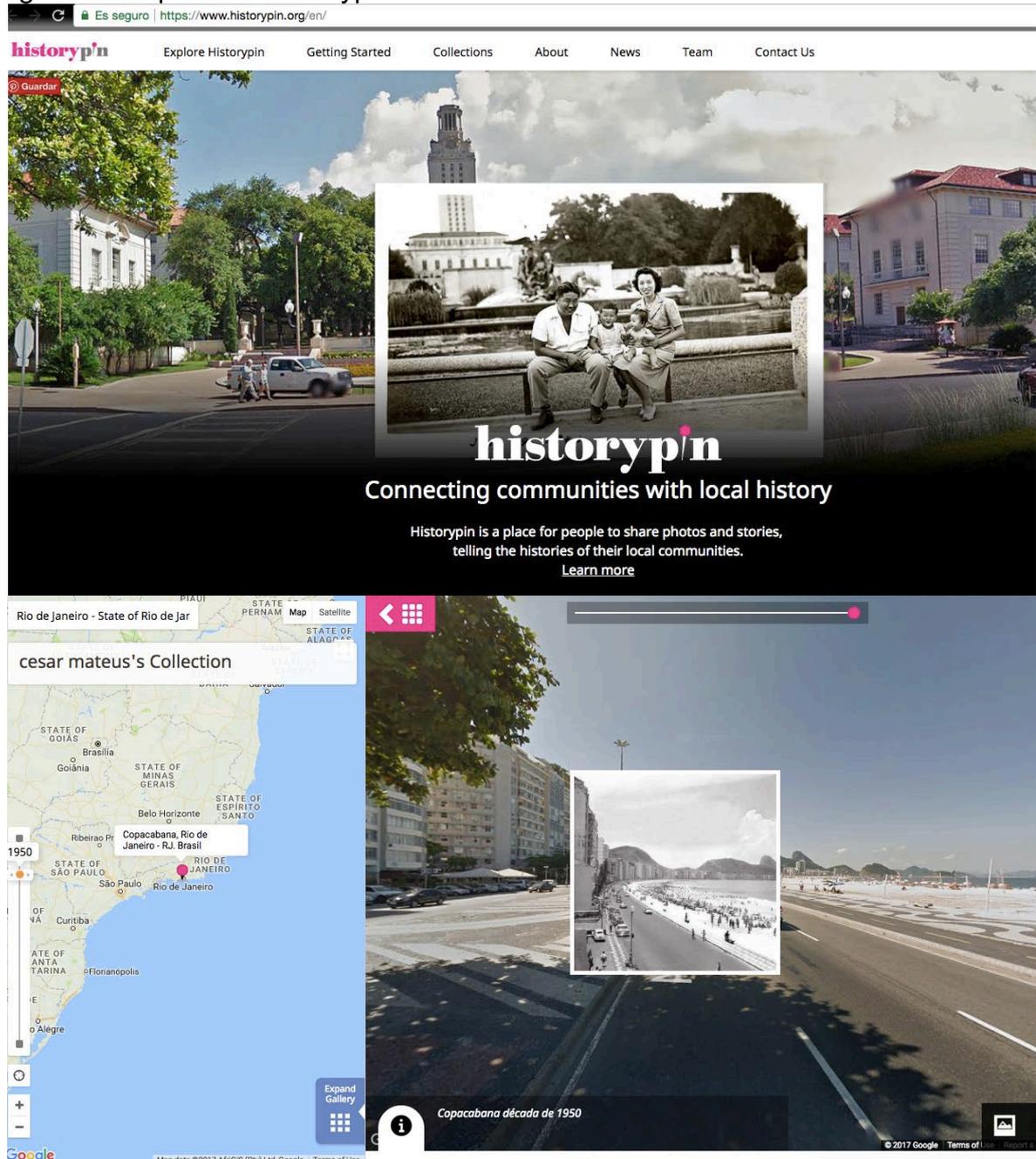
A história das ruas de São Paulo em *QR-code*, como tantas outras experiências de intervenção dos próprios cidadãos, demonstra como estamos constantemente ressignificando o espaço físico com os usos das tecnologias digitais em rede. Refletindo sobre estas experiências, compartilhamos com Lemos (2013) que:

Diferente do que foi dito no início do desenvolvimento da internet (já então erroneamente), de que as redes telemáticas e as novas tecnologias de comunicação seriam “desterritorializantes” e criariam um “espaço-Matrix” fora do mundo real (ou seja, o lugar perderia importância e sentido), as novas mídias digitais, com ênfase na geolocalização, na “atenção” ao contexto e na comunicação imediata entre objetos em proximidade, então proporcionando o consumo, a produção e a distribuição de informação acoplada a uma dimensão “hiperlocal”, permitindo e ampliando velhos e novos usos do lugar, possibilitando a emergência de dinâmicas particulares e a criação de significados sobre os lugares. (LEMOS, 2013 p.178)

Nessa linha de ampliação do lugar para um “hiperlocal”, a utilização de mapas e aplicativos para desenvolver Storytelling surge como uma tendência dos últimos anos. Experiências similares às das *QR-code* nas ruas de São Paulo, mas que avançam um pouco mais e envolvem as autorias dos praticantes pensantes que circulam pelas cidades. Um exemplo do que estamos falando é o aplicativo Historypin²³, associado ao Google maps e Google Street View, permite a incorporação de fotografias e histórias vinculadas aos locais. Como se fossem pins, no local exato que a fotografia foi tomada e a história aconteceu. As pessoas podem criar álbuns e coleções de imagens, narrando as histórias vinculadas às mesmas. Ao entrar no mapa de uma determinada cidade todas as imagens e narrativas aparecem conectando a comunidade com a história local.

²³ Site do aplicativo Historypin: <http://www.historypin.org>

Figura 21 - Aplicativo Historypin



Fonte: <http://www.historypin.org>

Em agosto de 2016, alguns dias antes do começo dos jogos olímpicos no Rio de Janeiro, a empresa *Google* lançou a plataforma “Além do mapa”²⁴ que mapeou as favelas cariocas a partir de vídeos em 360°. Um projeto conjunto com alguns coletivos e ONGs²⁵ que já vinham fazendo esse trabalho ao qual o *Google* somou a tecnologia e a visibilidade que lhe caracteriza. Até então, muitas favelas da cidade

²⁴ Plataforma **Além do mapa** (em inglês, ‘*Beyond the Map*’): <https://beyondthemap.withgoogle.com/pt-br/>

²⁵ O trabalho da ONG Afroregue com o projeto “tá no mapa”: <http://www.tanomapa.org/>

eram representadas por blocos cinzas no *Google Maps*, ou seja, o mapeamento acontecia até os limites dessas áreas e esse procedimento trouxe fortes críticas à empresa, como a produção do documentário “*Todo mapa tem um discurso*”²⁶ no ano 2014.

Uma grande parte da população do Rio de Janeiro mora nas comunidades, sua visibilidade é uma questão política. A construção da identidade de uma população perpassa também pela sua cartografia geográfica que se invisibilizada reafirma os processos de gentrificação, bem como reforça o sistema desigual no qual a cidade realiza.

Figura 22 - Além do mapa

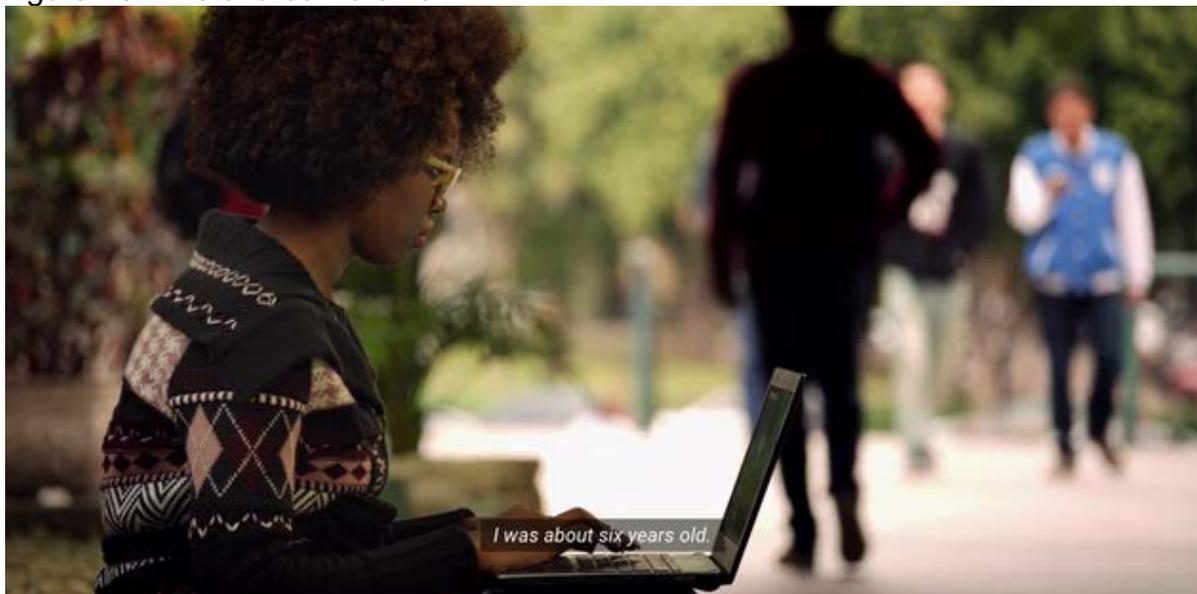


Fonte: <https://beyondthemap.withgoogle.com/pt-br/>

²⁶ Trailer de “*Todo mapa tem um discurso*”: <https://www.youtube.com/watch?v=q6wxVsxqhSo> Breve crítica realizada pelo urbanista Rodrigo Bertame (2015): A partir de uma experiência cartográfica não demiúrgica, com narrativa ao mesmo tempo leve e didática, o filme põe em questão o mapeamento, o território, a identidade e a potencialização de um determinada população, que vivendo a falsa dicotomia da cidade partida, elabora um levantamento espacial para além dos modelos tradicionais, explorando as realidades de apropriação e afetividade do lugar em que residem. O filme discute a cartografia e é ao mesmo tempo cartográfico, mapeando por narrativas, grupos que atuam na luta pela valorização do lugar e por direito a cidade. Concomitantemente, os sujeitos do lugar constroem seus próprios mapas e desconstroem a relação naturalizada que temos com as cartas, tiram-na das mãos do dominante, até então o único representante legítimo a mapear, e trazem para si este direito, inserindo nos mapas da cidade seus territórios, até então considerados como “vazios cartográficos”. O mapeamento cartográfico é “um agenciamento maquínico”, dinâmico e produtivo.

Além da plataforma integrar os vídeos em 360°, com um acervo de fotografias, abriga também uma série de vídeos que trazem a *Storytelling*, apresentando histórias dos moradores de algumas das comunidades mapeadas, nas versões português e inglês. São as histórias de vida de Paloma²⁷, uma estudante de Engenharia em Computação (UFRJ) da Maré; de Luís²⁸, um bailarino clássico do Complexo do Alemão; e Ricardo²⁹, um professor de surf do Vidigal. Quando clicamos no mapa interativo, temos a oportunidade de assistir o vídeo e conhecer essas histórias de vida, nas quais narram como conseguiram lutar contra às dificuldades para ir atrás dos sonhos, formação e trabalho que possuem hoje. O mapa, assim, já não é o mesmo que no suporte impresso, pois às ruas e espaços em 360° são incorporadas as narrativas em vídeo que trazem o cotidiano de seus moradores, aproveitando na plataforma as possibilidades que permite a linguagem da hipermídia.

Figura 23 - História da Paloma



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=YVE-7w4sq8w>

²⁷ História da Paloma: <https://www.youtube.com/watch?v=YVE-7w4sq8w>

²⁸ História do Luis: <https://www.youtube.com/watch?v=nZwP2W8Xrj4>

²⁹ História do Ricardo: <https://www.youtube.com/watch?v=ZqYTocklGoQ>

Figura 24 - História do Luis



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=nZwP2W8Xrj4>

Nossa intenção aqui é mostrar como a *Storytelling* se apresenta com novas características na cibercultura, podemos encontrá-la também nas estratégias de *marketing* das grandes empresas, nas publicidades, ONGs, instituições, e nas publicações de milhões de pessoas que habitam e publicam conteúdo nas redes sociais. Narrar e contar histórias pessoais na linguagem da hipermídia tende a envolver os usuários que interagem ou não com essas histórias. As grandes empresas sabem disso, como vimos no caso do mapeamento do *Google*, e em tantos outros casos que utilizam a *Storytelling* para venda de produtos, para expansão das marcas, publicidade, etc.

Não são somente as grandes empresas que fazem uso da *Storytelling*, encontramos várias iniciativas mais independentes, de protesto e reivindicação que também utilizam a narração de histórias pessoais para divulgar ideias, campanhas de apoio e resistência nas redes sociais. O caso da manifestação #UERJResiste e a campanha #SouUERJ são exemplos evidentes desse uso num contexto de luta e repúdio contra o atual contexto de crise pelo qual a nossa universidade atravessa.

3.3 #UERJResiste: histórias de formação em tempos de crise

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro, fundada em 1950, cresceu e se desenvolveu como uma das principais instituições de educação superior do Brasil. Foi a primeira instituição do Brasil em implementar o sistema de cotas no ano 2003. Destinar recursos para pessoas e grupos que sofreram historicamente uma exclusão socioeconômica foi o primeiro passo na direção à democratização do ensino universitário e é por isso que esta instituição é tão importante para o estado do Rio de Janeiro. Esta política de ação afirmativa é uma das bandeiras que caracteriza a UERJ na sua luta constante pela expansão de uma educação pública de qualidade.

Desde 2014, a instituição vem sofrendo um processo de precarização e abandono por parte das autoridades do governo do estado. O atraso constante no pagamento de salários aos funcionários, a omissão do décimo terceiro no salário dos professores de 2016, a suspensão de bolsas destinadas aos estudantes, a redução do orçamento anual, a falta de execução do já reduzido orçamento são alguns dos fatos que demonstram o atual contexto de crise.

Desde o começo de 2017, a situação não deixou de agravar, chegando ao ponto crítico no qual o próprio reitor da instituição anunciou em nota pública³⁰ que existia a possibilidade de fechar a universidade por falta de financiamento. É importante esclarecer que a crise da UERJ não é um fato isolado. Forma parte de todo um contexto crítico pelo que o estado do Rio de Janeiro está atravessando e se engloba num marco mais amplo, a nível nacional, com um golpe institucional que dispara contra a educação pública e suas conquistas.

Frente a este contexto, a comunidade acadêmica não deixa de se manifestar de diversas maneiras. Assembleias semanais, protestos, passeatas, ocupações e campanhas nas redes sociais que demonstram uma forte posição de luta e resistência. A repressão é crescente, violenta e expõe um estado de exceção.

#UERJResiste passou a ser o lema de luta da UERJ nesse contexto, a utilização da *hashtag* na frase não é um detalhe menor. As *hashtags* são palavras ou frases que formam uma cadeia de caracteres precedidos pelo símbolo #. Sua função principal é a de conectar informação sobre um determinado tema através de

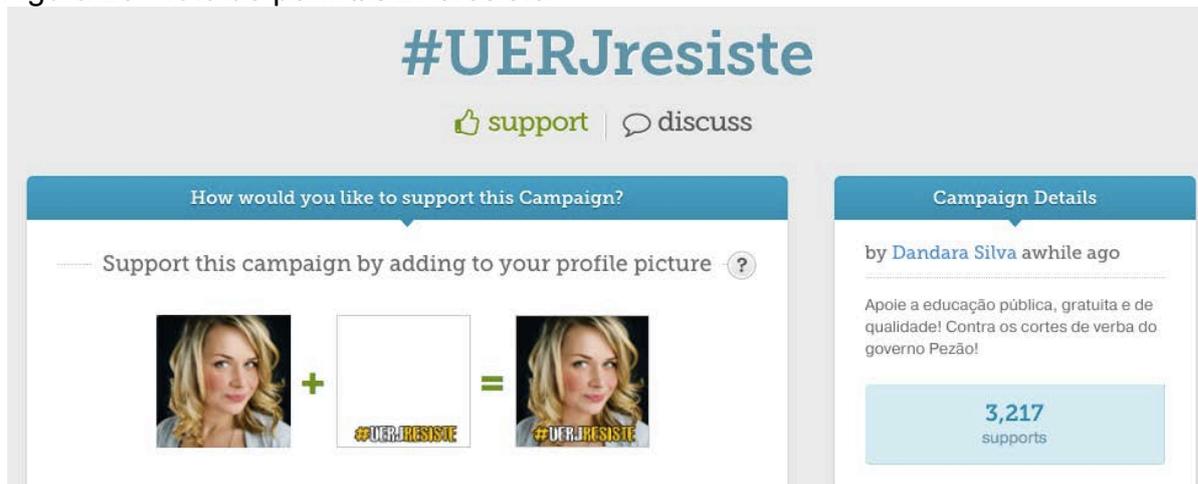
³⁰ Disponível em: http://www.uerj.br/ver_noticias.php

um enlace. As *hashtags* foram utilizadas pela primeira vez na rede social *Twitter* em 2007 e desde então este símbolo não para de crescer nas redes sociais. As demais redes como *Instagram*, *Tumblr*, *Google+* e *Facebook* incorporaram as *hashtags* somente a partir de 2013.

É interessante observar que o potencial da utilização da hashtag reside no ato de que ao clicar na palavra indiciada, pois alberga um hiperlink, e por meio dele podemos nos conectar e visualizar todos os post e referências sobre o mesmo assunto que utilizaram a mesma hashtag como difusão. O uso massivo de uma hashtag determina um *trending topic*, palavras ou frases mais repetidas em um determinado momento nas redes sociais, marcando uma tendência.

A própria manifestação da resistência da UERJ na rede social Facebook trouxe a proposta de mudar a foto de perfil por uma foto que incorporasse a *hashtag* #UERJResiste. Mas, nesse caso, o efeito não é de hiperlink e sim de afirmação de uma ideia.

Figura 25 - foto de perfil #UERJresiste



Fonte: <https://twibbon.com/support/uerj-resiste-4>

É interessante observar que a utilização dos hashtags passou a se converter em um ícone dentro e fora da Internet. Vemos hashtags nas publicidades impressas, cartazes, nas ruas, nos grafites, roupas e infinitades de coisas que excedem função de hiperlink para conectar informações na Internet. O símbolo convencionou-se em uma ferramenta que potencializa nossas ideias, as ironiza ou poetiza dependendo do nosso tom e sobretudo nos conecta com o mundo. Na contemporaneidade, o que dizemos mediante uma *#hashtag* tende a se fortalecer porque interpela e se conecta com “outros”.

Figura 26 - #UERJresiste



Fonte: Fotografias feitas pela autora

#UERJResiste é um claro exemplo desta conexão, onde encontramos *hashtags* nos cartazes de protesto na instituição e podemos dizer que o mesmo se converteu numa afirmação de luta e resistência. Nesse contexto, a utilização das

hashtags em narrativas e relatos digitais pessoais de formação foi o que chamou nossa atenção. Com o agravamento da situação da UERJ no mês de Janeiro/2017 começou a campanha #SouUERJ, promovida pela organização social Meu Rio³¹, a proposta foi a de apoiar a universidade mediante uma campanha virtual que difundisse relatos e histórias de vida e formação de pessoas que tenham passado pela instituição e quisessem contar sua experiência como forma de apoio. Foi lançada assim, a hashtag #SouUERJ que funcionou comonexo de recopilação das diversas histórias e narrativas que foram aparecendo nas redes sociais.

Figura 27 - Campanha #SouUERJ

MEU RIO Meu Rio 😊 sentindo-se orgulhoso.
13 de janeiro · 🌐

#SouUERJ
Estamos muito muito muito emocionados com as centenas de relatos sobre a UERJ que estamos recebendo desde ontem ❤️ ❤️ Isso só mostra que tem muita gente mobilizada e que não vamos permitir que este patrimônio da cidade feche as portas!

Faça uma postagem com a hashtag #SouUERJ contando sua história com a universidade.
<http://souuerj.meurio.org.br>

Compartilhe seu relato nas redes e mostre que está com a UERJ
#SouUERJ

A UERJ está ameaçada! Mostre que está com ela
Utilize a hashtag #SouUERJ e faça seu relato de apoio também!
SOUUERJ.MEURIO.ORG.BR

Fonte: <https://www.facebook.com/meurio/>

³¹ Meu Rio: <http://www.meurio.org.br/>

Também foi criado um site web³² onde se podem conhecer mais informações sobre a campanha, ler as histórias compartilhadas nas redes sociais mediante a *hashtag* e colaborar apoiando a causa.

Figura 28 - Site campanha #SouUERJ



Fonte: <http://www.souuerj.meurio.org.br/>

Podemos ver como a escrita de narrativas autobiográficas se converteram numa ferramenta de luta, pois se configura como uma atividade formativa ao remitir ao narrador para um lugar de questionamento sobre suas próprias experiências e aprendizagens (SOUZA, 2006).

Aqui, a narrativa, nas suas diversas manifestações, vai tomar uma importância central. O exercício de narrar acontecimentos e vivências, articulando na formação espaços e tempos que integram à história de vida com a história profissional, baseados em experiências podem promover a conscientização das práticas educativas mais reflexivas. No processo de formação, no qual o sujeito não é responsável pela sua formação, mas também contribui para a formação de seus pares, assim, o intercâmbio de subjetividades pode se constituir em um dispositivo fecundo (SANTOS, 2014).

Podemos ver como as lembranças e memórias formam parte da formação pessoal e as histórias de vida se manifestam como fontes fundamentais na

³² Sítio web da campanha: <http://www.souuerj.meurio.org.br/>

construção de saberes. A arte do lembrar, com todo seu potencial, é evocada por diversos espaços online e redes sociais como *Facebook*, por exemplo, quando traz nossas antigas “memórias” em fotografias e narrativas de anos passados para nossa linha do tempo. Ou através de mini vídeos automáticos que recopilam “os melhores momentos” ou “o aniversário de uma amizade próxima” sempre trazendo, mediante algoritmos, nossas lembranças. Contar e compartilhar histórias nas redes sociais possui um efeito marcante nas pessoas que interatuam com essas narrativas. Podemos observar isso claramente neste caso do movimento #SouUERJ que estende publicamente a potência da narrativa de formação.

Figura 29 - Narrativa Guilherme

MEU RIO Meu Rio estava 😊 se sentindo motivado.
12 de janeiro · 🌐

#SouUERJ

"Era 2003 quando entrei na primeira turma de cotas do Brasil. Eu, que não era cotista, me lembro bem dos que diziam que a universidade perderia qualidade. Hoje, me arrepio só de lembrar: meus colegas cotistas provaram a cada nota que não seria assim. E o curso de Direito se diversificou em cores, idades, realidades sociais e olhares.

Mas não foram somente os cotistas que tiveram que lutar. Aliás, se tem uma coisa que a gente aprende na Uerj é a necessidade de lutar! Há quem diga que ali o ensino é gratuito, mas acreditem: nada ali é de graça. Nada. A cada corte de verbas, a gente ia entendendo que a Uerj só está de pé e funcionando por causa de cada geração que enfrentou os poderosos interesses de quem não quer uma Uerj forte.

Fui do Centro Acadêmico, do DCE e compus a bancada estudantil do Conselho Universitário. Particpei de audiências públicas, entendi na prática a função da Alerj, do Governo do Estado... Em 2008, no final do meu engajamento no movimento estudantil, tive a honra de participar da ocupação da Reitoria que, entre outras coisas, conquistou o bandeirão e a possibilidade do cotista ser também bolsista acadêmico. O debate crítico do Direito, que aprendi com meus colegas e meus mestres da Uerj, me orienta até hoje na minha vida profissional.

Enfim, nesses tempos de crise, se há alguma certeza é de que a Uerj não se renderá. Assim como eu, centenas de milhares de pessoas devem muito a essa universidade. Agora, é hora de convocar geral, todas as gerações, para fazer aquilo que na Uerj melhor aprendemos: lutar pela educação."

Guilherme é coordenador do [DefeZap](#) e trabalha no [Meu Rio](#) desde 2014. Compartilhe sua história nas suas redes com a hashtag #SouUERJ

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

👤 239 Comentários mais relevantes ▾

Fonte: <https://www.facebook.com/meurio/>

As lembranças não permitem ser deslocadas e de alguma maneira precisamos delas para relatar nosso presente. O aqui e agora, o contexto atual pelo

que atravessamos também está contido nas histórias que narramos, embora elas falem do passado. As visões do passado são construções, falamos do passado sem suspender nosso olhar sobre o presente e, em muitas ocasiões, fazendo referência também ao futuro.

A campanha #SouUERJ foi um movimento ainda que não trouxe somente narrativas autobiográficas nos relatos de formação compartilhados, como também se fizeram presentes histórias de colegas, alunos, amigos e pessoas que possuem histórias que demonstram a importância da universidade pública e suas políticas de inclusão no atual contexto de desprezo por parte do governo. Histórias de vida na Universidade que mostram o porquê é importante seu funcionamento e continuidade como instituição pública.

Figura 30 - Narrativa do professor Walter Kohan



Walter Kohan com Vanise Cassia.
17 de janeiro · 🌐

Em meio ao descaso e ao abandono dos que (des)governam o Estado do Rio de Janeiro (e o município de Duque de Caxias)), no dia 22 de fevereiro às 14h a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) está de FESTA: a professora **Vanise Cassia** defenderá sua Tese de Doutorado em Educação perante uma banca composta pelos professores **Sílvio Gallo**, **Samuel Mendonça**, **Rosimeri De Oliveira Dias** e **Maximiliano Lionel Duran**. O doutoramento da Vanise, nascida na comunidade de Acari, na zona Norte do Rio de Janeiro, aluna e professora de escola pública, é motivo de alegria e orgulho para os que habitamos este espaço de realizações e potências acadêmicas que é a UERJ. Viva Vanise!!!! Viva a Escola Pública!!!! Viva a UERJ!!!! Viva a Universidade Pública!!!! #souUERJ #UERJresiste

Amel Comentar Compartilhar

Você, Edmea Santos, Carina D'Ávila e outras 500 pessoas

Fonte: <https://www.facebook.com/walter.kohan.9>

O dia que li a narrativa do professor Walter Kohan me emocionei. Afinal, trata-se de uma história de vida e de formação de uma professora da escola pública da zona norte de Rio de Janeiro que defendia seu doutorado num dos programas mais prestigiosos do Brasil. A imagem de Walter e Vanice teve mais de 500 likes e mais de 100 compartilhamentos no Facebook, em tempos de sucateamento à UERJ, narrativas como essa tem uma potência marcante, pois demonstram a força e a importância da Universidade Pública.

Os relatos digitais de formação compartilhados com a *hashtag* #SouUERJ tiveram um forte impacto na sociedade, a própria campanha ultrapassou as redes virtuais e parte dela foi publicada em impresso dos cartazes nas ruas do Rio de Janeiro. Inclusive, foi criado um tutorial para que as pessoas pudessem realizar o cartaz com a própria narrativa/retrato para imprimir as histórias e frases de apoio à UERJ.

Figura 31 - Lambe-lambe #SouUERJ

Lambe-lambe #SouUERJ

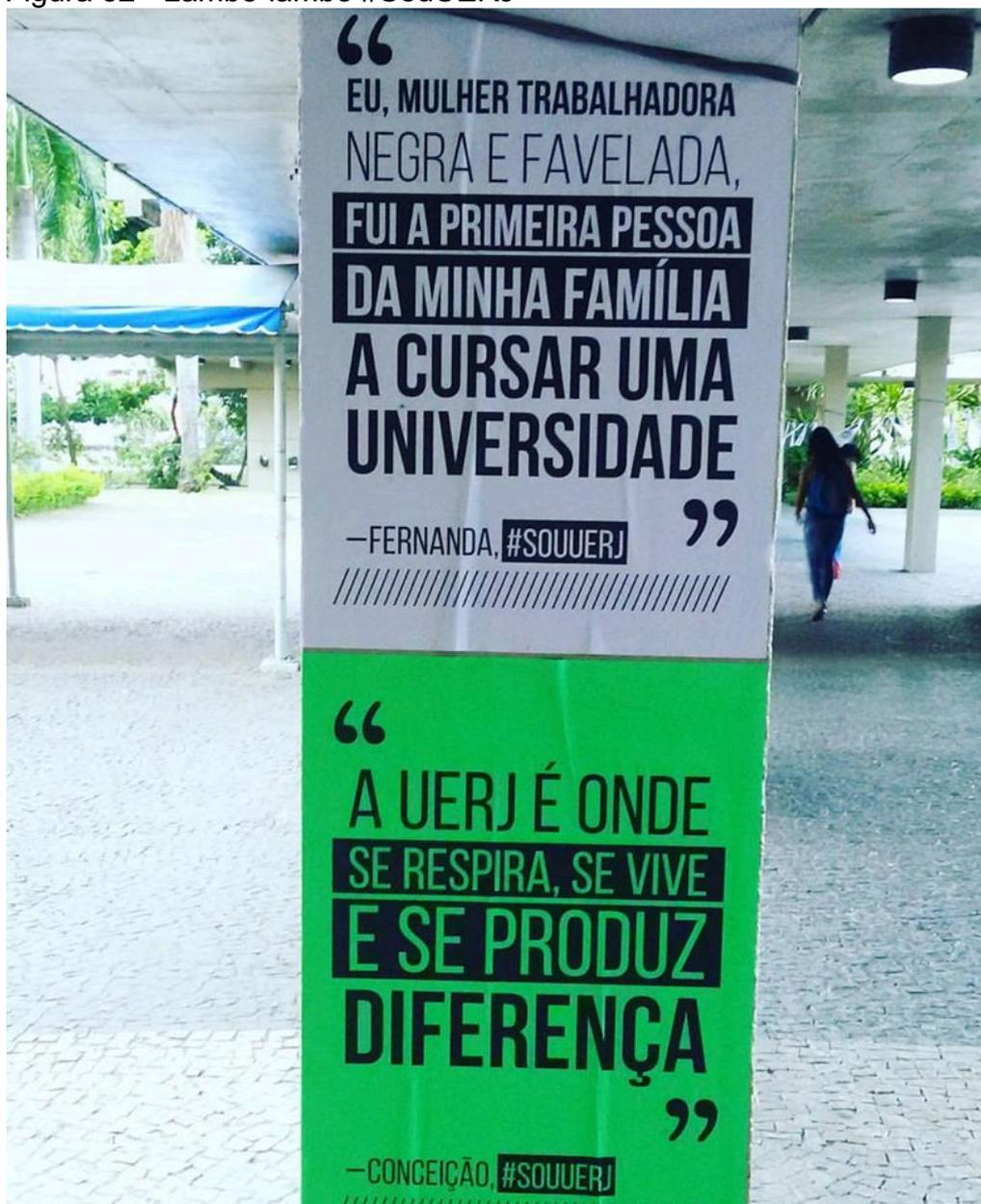
Recebemos centenas de relatos virtuais emocionantes sobre a importância da Uerj. Agora, chegou a hora de ultrapassar as barreiras virtuais e espalhar essa linda campanha pelas ruas da cidade!

<p>“ A UERJ É UM PATRIMÔNIO DO ESTADO DO RIO ”</p> <p>— LUCIANA #SOUUERJ</p>	<p>“ LUTAMOS PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE. A UERJ DEVE SER UM BASTIÃO DESTA LUTA. ”</p> <p>— MIGUEL #SOUUERJ</p>	<p>“ A UERJ É ONDE SE RESPIRA, SE VIVE E SE PRODUZ DIFERENÇA ”</p> <p>— CONCEIÇÃO #SOUUERJ</p>	<p>“ NESSES TEMPOS DE CRISE, UMA CERTEZA É DE QUE A UERJ NÃO SE RENDERÁ ”</p> <p>— GUILHERME #SOUUERJ</p>
---	---	---	--

BAIXAR LAMBE-LAMBE AGORA!

Fonte: <https://www.meurio.org.br/>

Figura 32 - Lambe-lambe #SouUERJ



Fonte: <https://www.instagram.com/p/BPvxk-ID5FwYfEPh7QDrx5IYxvkJk5QwATyws40/?taken-by=tanumaddalena>

Hoje, mais do que nunca, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro está sendo ameaçada por interesses que não a valorizam e não entendem o sentido do público. As narrativas digitais de formação que surgiram no começo do 2016 na campanha #SouUERJ demonstram-nos, de alguma maneira, como a narração de histórias pessoais e de processos formativos compartilhadas em rede possuem um forte potencial de resistência e luta.

Narrar, criar e recriar histórias digitais implica um processo autoral e é nesse ponto que acreditamos encontrar seu potencial educativo. Nesse processo autoral, a

reconstrução das narrativas interpela uma consciência da multiplicidade de linguagens que habitam e permeiam as redes que, além de trabalhar e fomentar os diversos letramentos, situa o narrador (estudante ou professor) no presente, no aqui e no agora.

A experiência vivida quando narrada, interpela e provoca o narrador que se constitui como sujeito da sua própria fala. Narrar na cibercultura possui suas particularidades. Narrativas públicas, em hipertextos, com imagens, com hashtags, utilizando mapas de geolocalização, são parte dos nossos cotidianos. Nesse contexto de crise da UERJ pudemos visualizar como essas narrativas podem ser um dispositivo fértil de luta e resistência. Mediante a *hashtag* #SouUERJ, temos acesso a centenas de histórias que nos contam sobre a universidade e sua luta.

Até aqui estivemos expondo alguns exemplos de como se manifesta a *Storytelling* na cibercultura. Nossa intenção é compreender o fenômeno o melhor possível e para isso fizemos uma classificação a fins analíticos, considerando as especificidades e características das *Storytelling* digitais e agrupando-as como possíveis gêneros híbridos da hipermídia (SANTAELLA, 2014).

3.4 Gêneros híbridos da *Storytelling* na hipermídia

O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisto consiste a sua vida

Bakhtin, 1981, p. 91

Segundo Lucia Santaella (2014), a multimídia e o hipertexto se fundem e dão surgimento à hipermídia. Essa nova linguagem é a que habita na Internet e por meio dela surgem novos gêneros do discurso como: hipervídeos, narrativas transmídia, literatura expandida, entre outros, que exploram muito mais que a linguagem verbal. Seguindo a definição de gêneros da linguagem o próprio Bakhtin enunciava:

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida de que se desarrolla y se complica la esfera misma. (BAKHTIN, 2006, p. 261)

Nessa diversidade dos gêneros do discurso que o próprio autor classifica em:

1) gêneros do discurso primários, aqueles que estão presentes no uso cotidiano da língua, na comunicação verbal do dia a dia, na oralidade; e 2) gêneros de discurso secundários (como romances, gêneros jornalísticos, ensaios filosóficos, etc.), são os que aparecem na comunicação cultural de circunstâncias mais complexas, com utilização de linguagens, como a escrita, por exemplo. Tais classificações de gênero, porém, não são propostas como independentes uma da outra, pelo contrário, são complementares.

M. Bakhtin compreende que durante o processo de formação dos gêneros secundários, estes passam a incorporar e a transformar os gêneros primários. Esse movimento e relação entre gêneros primários e secundários do discurso permite a explicação do princípio dialógico da linguagem, pois os gêneros não são dados da mesma maneira que nos é dada uma língua materna, a qual adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal junto aos indivíduos que nos rodeiam. Os gêneros se complexificam nas práticas cotidianas da linguagem e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas. E é por meio deles que organizamos ideias, meios e recursos expressivos na nossa cultura, garantindo a comunicabilidade dos produtos e a continuidade junto a comunidades futuras (MACHADO, 1999).

Segundo Arlindo Machado (ibid, p.143), é na teoria dialógica de Bakhtin que o estudo dos gêneros encontrou um excelente recurso para “radiografar” o hibridismo das mídias, a heteroglossia e a pluralidade de sistemas de signos da cultura. Seguindo o pensamento de M. Bakhtin, A. Machado (1999) sustenta:

Num certo sentido, é o gênero que orienta todo o uso da linguagem no âmbito de um determinado meio, pois é nele que se manifestam as tendências expressivas mais estáveis e mais organizadas da evolução de um meio, acumuladas ao longo de várias gerações de enunciadorees. Mas não se deve extrair daí a conclusão de que o gênero é necessariamente conservador. Por estarem inseridas na dinâmica de uma cultura, as tendências que preferencialmente se manifestam num gênero não se conservam ad infinitum, mas estão em contínua transformação no mesmo instante em que buscam garantir uma certa estabilização.

Assim, podemos observar que os gêneros fazem parte da dinâmica cultural e estão em transformação contínua, convivendo ao longo da história nesse movimento de estabilização e recriação que o autor menciona. Por essa razão, a riqueza e a variedade de gêneros discursivos é ilimitada. Não compreender essa variedade pode implicar uma visão de gênero reduzida, anacrônica e desprovida de sentido para as práticas cidadãs da contemporaneidade. Esta afirmação nos leva a incorporar na presente pesquisa a noção de gêneros híbridos de Lucia Santaella (2014), que inspirada na visão bakhtiniana pretende ampliar e criar um novo conceito para compreender os fenômenos e práticas da linguagem que acontecem na cibercultura.

Ampliar a noção de gêneros discursivos para as manifestações que ocorrem nas redes sociais digitais, batizando esse gênero de híbrido, dado o fato de que, nas redes, a discursividade estritamente verbal vaza as fronteiras não só da linearidade típica do verbo, no hipertexto, quanto também da exclusividade do discurso verbal nas misturas que este estabelece com todas as formas das imagens fixas e em movimento e com as linguagens sonoras, do ruído, à oralidade e à música, na multimídia. (ibid, p.208)

A hipermídia se caracteriza, então, pelas novas configurações midiáticas, prevendo inclusive a multiplicidade de linguagens, própria da multimídia aliada ao hipertexto. Portanto, a linearidade típica do verbo se revoluciona em outros desenhos, provendo “gêneros híbridos” em formato hipertextual.

Este entendimento foi de grande importância na nossa pesquisa, já que as maneiras de narrar e contar histórias tomam novas materialidades e formas no movimento da própria da contemporaneidade.

Ao longo da literatura, a *Digital Storytelling*, narração de histórias utilizando a tecnologia digital, tem sido definida como a prática de combinar a antiga arte de contar histórias com uma grande variedade de elementos digitais, sempre através de um olhar pessoal, reconstituindo vivências e com reflexões profundas sobre a temática escolhida (LAMBERT, 2002; ROBIN, 2012). Partindo desse conceito, entendemos que a *Digital Storytelling* na cibercultura se manifesta e expressa em gêneros híbridos da linguagem hipermedial.

Pensamos, assim, que existem diversos gêneros híbridos da *Storytelling* na hipermídia e para ter um maior entendimento fizemos uma classificação analítica dos fenômenos que incorporam a narração digital de histórias no suporte digital, mas que possuem certas diferenças na sua constituição, por isso os caracterizamos

como possíveis gêneros ou cibergêneros da *Storytelling*. Assim, temos quatro grandes grupos de gêneros híbridos que contemplam a narração de histórias no suporte digital:

- *Digital Storytelling* em vídeo
- *Visual Storytelling*
- Blogs e aplicativos para Storytellers
- Narrativas Transmídia

Esta é uma classificação que possui meramente fins analíticos para um melhor entendimento na nossa prática de pesquisa-formação, pois no fluxo contínuo da evolução da Internet toda classificação possui uma certa instabilidade. Os próprios gêneros híbridos partem dessa premissa, o movimento e multiplicidade de linguagens está na essência e isso provoca mudanças contínuas nas características básicas e estruturais do próprio gênero.

3.4.1 *Digital Storytelling* em formato de vídeo

A metodologia da *Digital Storytelling* consiste em criar um vídeo breve, de até uns 4 minutos de duração, no qual prima o conteúdo narrativo. No vídeo, o narrador compartilha em formato audiovisual aspectos da sua história ou temática de interesse, utilizando diversos recursos digitais, como fotografias, imagens, música, vídeos, sons, etc.

A utilização do conceito *Digital Storytelling* teve início na década dos 90 nos EUA. Joe Lambert foi o primeiro autor a usar o termo e suas experiências de pesquisa com a narração de histórias e trajetórias pessoais ao longo de muitos anos fizeram ele desenvolver a metodologia da *Digital Storytelling*. Em 1994 Joe Lambert, Nina Mullen e Dana Atchley fundaram o *Center for Digital Storytelling*, chamado hoje de *Storycenter*³³, em Berkeley, Califórnia. O centro funciona sem fins lucrativos, proporcionando cursos de formação contínua para pessoas e

³³ Sítio web do *Center for Digital Storytelling*: <http://www.storycenter.org/>

organizações que queiram compartilhar suas histórias e se iniciar nas práticas de criação de relatos digitais, promovendo assim mudanças individuais e coletivas.

A metodologia da *Digital Storytelling* foi incluída por Lalueza, Crespo e Camps (2010) entre as três linhas de pesquisa emergentes relacionadas com a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos processos de socialização do indivíduo. Experiências que utilizam a *Digital Storytelling* em formato de vídeo como forma de expressão e autoria, desde idades precoces, na educação formal e não formal, na dinamização sociocultural, na intervenção terapêutica, no desenvolvimento cultural comunitário, demonstram como a passagem de estatuto de espectador para o de narrador é fundamental na socialização dos seres humanos (BRUNER, 1991). Os autores salientam que “as possibilidades abertas pelas TIC na construção de narradores serão, sem dúvida, um elemento fundamental nos estudos dos processos evolutivos do futuro” (LALUEZA e outros, 2010, p.63).

Segundo Lambert (2002), toda narrativa digital em formato de vídeo costuma ter sete elementos principais: ponto de vista, pergunta dramática, conteúdo emocional, voz do narrador, trilha sonora, economia narrativa e ritmo da narração. Estes elementos podem ser classificados em duas fases da criação das narrativas: a fase de escrita e a fase de elaboração/edição posterior, obtendo como resultado um vídeo de entre 4 e 5 minutos de duração.

A fase de escrita inclui os seguintes elementos: ponto de vista, pergunta dramática, conteúdo emocional e economia narrativa. Quanto à fase de elaboração posterior, os elementos nela incluídos são o ritmo, a voz do narrador e a trilha sonora. O ponto de vista será determinado pelos motivos pelos quais o autor ou autores da narrativa querem contar uma história, o objetivo perseguido, a audiência que receberá e interpretará a narrativa e a mensagem a ser transmitida. Ao início da narrativa, o autor faz uma pergunta dramática, de modo direto ou indireto, para criar suspense e para chamar atenção da audiência.

O conteúdo emocional faz com que o interesse e a curiosidade da audiência aumentem gradativamente e cria uma maior empatia entre o autor ou autores e o receptor ou receptores. A voz do narrador ou dos narradores facilita a transmissão da mensagem por parte do autor ou autores. A trilha sonora, embora opcional, é um elemento complementar importante porque contribui para reforçar a mensagem,

motivo pelo qual deve ser escolhida cuidadosamente para evitar um volume excessivo ou a presença de letra que possa interferir na compreensão da história.

Segundo Lambert (2002), a economia narrativa é outro elemento essencial, pois a sua função é evitar o excesso de informação, o que ajuda a audiência a concentrar a sua atenção na mensagem central da narrativa. Por último, o ritmo é um elemento que tem a ver não só com a velocidade com que a história é contada, mas também com a velocidade e quantidade de imagens ou vídeos que aparecem em sincronia com a voz do narrador ou narradores. É muito importante que a narrativa digital tenha um ritmo apropriado, nem muito rápido, nem muito lento, para que a narrativa seja compreensível e, ao mesmo tempo, interessante e divertida. (SEVILLA PAVÓN; MADDALENA, 2015)

Seguindo a mesma linha de pensamento de Lambert, Kajder (2004) sintetizou as 7 etapas ou fases sequenciais para a elaboração da *Digital Storytelling*. Em primeiro lugar está a escrita do roteiro, o texto da história; em segundo lugar propõem delinear um *Storyboard*³⁴, apresentando assim a forma sequencial gráfica da história; a terceira etapa está composta da discussão, apresentação e revisão do roteiro; em quarto lugar os autores propõem realizar a sequência das imagens e fotografias no editor do vídeo; a quinta etapa consiste em acrescentar a narrativa em voz ao vídeo editado; o sexto passo seria o trabalho com os efeitos especiais e as transições entre as cenas, e, por último, a trilha sonora se couber.

Esses passos propostos por Kajder estão associados aos 7 componentes que Lambert sugere em seu livro. Outros autores (ROBIN, 2012; MILLER, 2008) que também abordam a criação da *Digital Storytelling* em formato de vídeo curto consideram esses 7 passos e acrescentam mais um: o momento de compartilhar as criações e os comentários de reflexão sobre o processo criativo do relato digital.

³⁴ **Storyboards** ou **esboços sequenciais** são organizadores gráficos tais como uma série de ilustrações ou imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme, animação ou gráfico animado. Seu layout gráfico se assemelha a uma história em quadrinhos.

Figura 33 - passos para a elaboração da *Digital Storytelling*



Fonte: <https://samanthamorra.com/category/digitalstorytelling/>

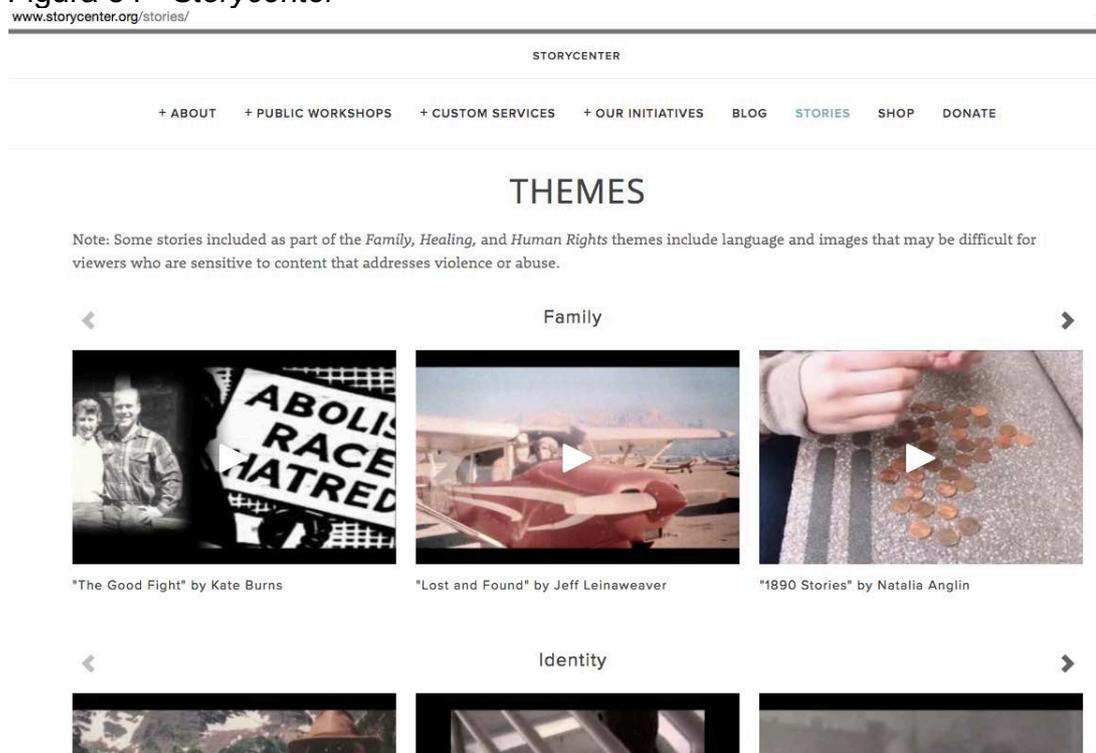
O principal interesse de Joe Lambert (2002, 2013) na utilização e desenvolvimento da metodologia da *Digital Storytelling* em vídeo concentrou-se em narrativas pessoais. Seu trabalho caracteriza-se pelos relatos de vida com grupos focais em situações desfavoráveis. Assim, ao longo desses anos, o autor estudou o potencial da prática de narrar histórias digitais como um processo de reconstrução e invenção de si, sempre mantendo o formato audiovisual nas suas produções e cursos de formação sobre a metodologia. Segundo o autor, os relatos pessoais podem ser classificados em:

Quadro 1 - Classificação dos relatos pessoais segundo Lambert (2009)

Relatos sobre pessoas importantes	Histórias de caracteres: que explicam a relação especial que se estabelece com determinadas pessoas. Histórias “ <i>in memoriam</i> ”: em lembrança de alguém falecido.
Relatos sobre fatos importantes	Relatos de aventuras: lugares que visitamos (viagens) e aventuras vividas. Relatos de realização: narram metas, conquistas e todo o processo para consegui-las. Por exemplo: concluir a faculdade, passar uma prova, etc.
Relatos de lugares significativos	Histórias relacionadas a lugares significativos das nossas vidas: minha casa, a escola, um parque, o bosque, etc.
Relatos sobre as atividades realizadas pela pessoa	Histórias baseadas em atividades profissionais, os interesses, os compromissos sociais.
Outros relatos pessoais	Relatos de superação: narrativas que expressam como afrontamos obstáculos e problemas da vida. Relatos de amor: relações afetivas, familiares, fraternais, etc. Relatos de formação e reflexão de aprendizados.

Fonte: Herrero 2011.

É importante salientar que esta classificação tem fins analíticos e que, na prática, muitas temáticas pessoais se misturam e as histórias podem trazer vários componentes da vida pessoal, da memória e o cotidiano do narrador. O processo de criação da *Digital Storytelling*, na visão de Joe Lambert, serve bem à produção de um gênero de auto-representação e nesta prática reside seu potencial formativo.

Figura 34 - Storycenter

Fonte: <http://www.storycenter.org/>

Na sua obra “*Digital Storytelling: A creator’s guide to interactive entertainment*”, Miller (2008) distingue dois tipos de *Digital Storytelling*: um que a autora chama de “tradicionais”, em que o autor-criador segue uma narrativa que expressa um produto final acabado, com as sequências da história fixas, em formato de vídeo curto. E um outro tipo, a *Digital Storytelling* interativa que pode ser em maior ou menor grau de interatividade. Isto significa que o autor-criador mantém a trama da história em aberto, não possuindo a história uma linearidade e cronologia preconcebida. As histórias deste tipo podem ser modificadas pelos usuários que acessam a história, convertendo-se assim em co-autores da mesma e podendo, até mesmo, definir o final ou finais possíveis da história narrada.

É importante esclarecer que a própria evolução da web proporcionou outras formas de compartilhamento e circulação dos vídeos. A metodologia da *Digital Storytelling* com as bases de Joe Lambert e pesquisadores do *Storycenter* da Califórnia é conhecida no mundo todo e mantém características do tempo em que foi criada, nos anos 90, com predominância da linguagem audiovisual analógica.

Hoje, com o desenvolvimento dos aplicativos móveis, os vídeos e micro vídeos (vídeos de até 20 segundos) também são utilizados em diversas redes sociais e plataformas para contar histórias, então, não podemos deixar de salientar que o formato audiovisual na hipermídia torna-se umas das linguagens mais utilizadas para contar história.

Presenciamos uma expansão de “vídeos verticais” que antigamente não existiam e são provenientes do uso cotidiano do celular.

Figura 35 - vídeo vertical



A televisão e o computador são horizontais, a narrativa vertical está associada à forma em que nos comunicamos com os dispositivos móveis e não é uma forma considerada profissional, é até uma forma criticada por cineastas e profissionais do vídeo. Mas, ao instaurar-se como uma prática cultural comum em nossos dias, dificilmente passemos um dia sem ver pelo menos um vídeo vertical em nossa time-line do Facebook, do Instagram ou Snapchat. São os usos os que modificam as formas de assistir e produzir vídeos. No ano passado, 2016, a marca Nespresso promoveu um concurso de vídeos verticais de até 3 minutos³⁵ como prêmio o ganhador tinha a possibilidade de participar do festival Cannes, isto demonstra, uma vez mais, como as práticas cotidianas geram novos gêneros e provocam inspirações criativas.

Assim, a produção e o consumo de vídeos e micro vídeos nos dispositivos móveis trouxeram novas práticas e o desenvolvimento de inumeráveis aplicativos voltados à edição online e compartilhamento das criações audiovisuais em redes sociais. O *YouTube*, por exemplo, que é atualmente o maior site de compartilhamento de vídeos na Internet, surgiu no ano 2005 e trouxe grandes mudanças na forma de consumir, criar e compartilhar vídeos. Com o desenvolvimento da sua interface e os usos que as pessoas fazem dela, novos fenômenos e práticas emergiram, como o fenômeno *YouTubers*³⁶, por exemplo.

Já o *Snapchat* é outro *App* que introduziu uma lógica totalmente diferente ao que vinha aparecendo nas redes sociais vinculadas ao compartilhamento de vídeos. Criada no ano 2011, a rede social propõe o compartilhamento de imagens e micro vídeos de até 20 segundos que se autodestroem, somem 24h depois de serem publicados. *Snapchat* e outras redes similares estão mudando essas práticas e a forma em que nos comunicamos, assistimos e contamos histórias efêmeras com vídeos.

³⁵ Ganhadores do concurso de vídeos verticais:
<https://www.reasonwhy.es/actualidad/anunciantes/nespresso-elige-los-talentos-del-video-vertical-2016-05-18>

³⁶ Os YouTubers são usuários da Plataforma “YouTube”, que usam a Web para expôr os suas ideias referente aos acontecimentos, mostram o seu quotidiano, partilham conhecimento, entretêm, e se tornam formadores de opinião e referências para a sociedade.

3.4.2 Visual Storytelling

Figura 36 - Humans of New York



Humans of New York

"Who's influenced you the most in your life?"

"My principal, Ms. Lopez."

"How has she influenced you?"

"When we get in trouble, she doesn't suspend us. She calls us to her office and explains to us how society was built down around us. And she tells us that each time somebody fails out of school, a new jail cell gets built. And one time she made every student stand up, one at a time, and she told each one of us that we matter."

[Ver traducción](#)

Fotos de Humans of New York del álbum "Fotos de la biografía" · 19 de enero · 🌐

[Ver en tamaño grande](#) · [Enviar como mensaje](#) · [Reportar foto](#)

👍 Me gusta 💬 Comentar ➦ Compartir 🔔 Recibir notificaciones

A **Harvard University** y **1 087 493 personas más** les gusta esto.

Fonte: <http://www.humansofnewyork.com/>

O fotógrafo americano Brandon Stanton, criador de *Humans of New York*³⁷, um dos projetos fotográficos de amplo impacto social nos Estados Unidos, publicou a fotografia acima na sua página de Facebook no dia 19 de janeiro do 2015. A história da vez era de Vidal, um adolescente da periferia de Nova York, que respondia que a pessoa que mais influenciava a vida dele era a diretora da sua escola, Ms. Lopez, pois em situações de apuros, ela não os expulsava da escola, prática comum no sistema educacional americano para resolução de conflitos. Diferentemente, ela assumia uma outra posição, talvez mais acolhedora, e explicava para cada aluno como a sociedade era construída de maneira desigual e se eles saíssem da escola uma nova cela de cadeia se construía ao redor deles. E ainda dizia que, para ela, cada um dos estudantes importava, por isso refletia com eles o papel de cada um nesse sistema.

Essa história se espalhou pelas redes sociais de tal maneira que a escola ficou conhecida e passou a receber apoio e doações de diversas instituições americanas. Ms. Lopez também foi fotografada e entrevistada por Brandon e dado o impacto de história da escola sobre o trabalho que Ms. Lopez fazia com os alunos na periferia de NY, no 5 de fevereiro do 2015, os três (Vidal, Ms. Lopez e o fotógrafo Brandon) foram chamados pelo presidente dos EUA Barack Obama, para conhecê-los, parabenizá-los e tiraram, evidentemente, uma fotografia juntos.

Da mesma maneira que trouxemos os exemplos das narrativas de formação do movimento #UERJresiste e #SouUERJ trazemos esse exemplo ilustrativo, para começarmos a pensar juntos sobre as potencialidades da *Visual Storytelling* na cibercultura, histórias narradas mediante fotografias e imagens nas redes virtuais da Internet.

Exemplos como o projeto fotográfico *Humans of New York*, composto por imagens fotográficas e breves relatos de vida sobre os personagens das fotos, habitantes da cidade de Nova York, nos demonstram esse movimento dialógico entre as cidades e redes sociais virtuais na internet, nas quais as histórias circulam, mobilizam afetos, possibilitam reinterpretações e formações diversas. O projeto *Humans of New York* utiliza como base a *Storytelling*, a estratégia de fazer perguntas sobre questões da vida aos diversos cidadãos que circulam pela cidade, acompanhando a narrativa com uma imagem fotográfica foi um sucesso nas redes

³⁷ <http://www.humansofnewyork.com/>

sociais. Hoje esse projeto se expandiu em várias capitais do mundo, todos inspirados na ideia do fotógrafo Brandon Stanton, encontramos *Humans of London*, *Humans of Buenos Aires*, *Humans of São Paulo*, entre outros.

Não é somente a rede social Facebook que possui intrinsecamente essas potencialidades, existem outras redes sociais e aplicativos que podem ser utilizadas hoje para narrar histórias e criar *Storytelling* com fotografias.

Figura 37 - Pequenas notícias de Paris



Fonte: <https://www.instagram.com/tfmoralles/>

Figura 38 - Pequenas notícias de Paris



Fonte: <https://www.instagram.com/tfmoralles/>

O *Instagram*³⁸ é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários que permite aplicar filtros para editar as imagens. O app, criado em 2010, suporta imagem, texto, vídeos, mapa de localização e *hashtags* e é uma das redes sociais que mais se expandiu nos últimos anos, dando prevalência a um conteúdo mais imagético. É também comumente escolhida por muitos *Storytellers*, contadores de histórias, profissionais dedicados à prática de fotojornalismo, publicitários, fotógrafos e artistas como interface para denunciar,

³⁸ Instagram: <https://www.instagram.com/>

informar e narrar suas crônicas de viagens e histórias.

Figura 39 - Logo do Instagram



Fonte: <https://www.instagram.com>

Figura 40 - Função do Instagram Stories



Fonte: <https://www.instagram.com>

No final de 2016, o *Instagram* incorporou a opção de contar histórias, *Instagram Stories* (imagem 2), que permite, por meio de vídeos curtos e imagens com pequenos textos, *emoticons* e efeitos, a narração curta de histórias, que 24 horas depois se autodestroem, somem, dando prioridade a uma espontaneidade na qual nada é permanente, o mesmo estilo de vídeos que inaugurou a rede social *Snapchat*.

Figura 41 - Instagram Stories



Fonte: <https://www.instagram.com>

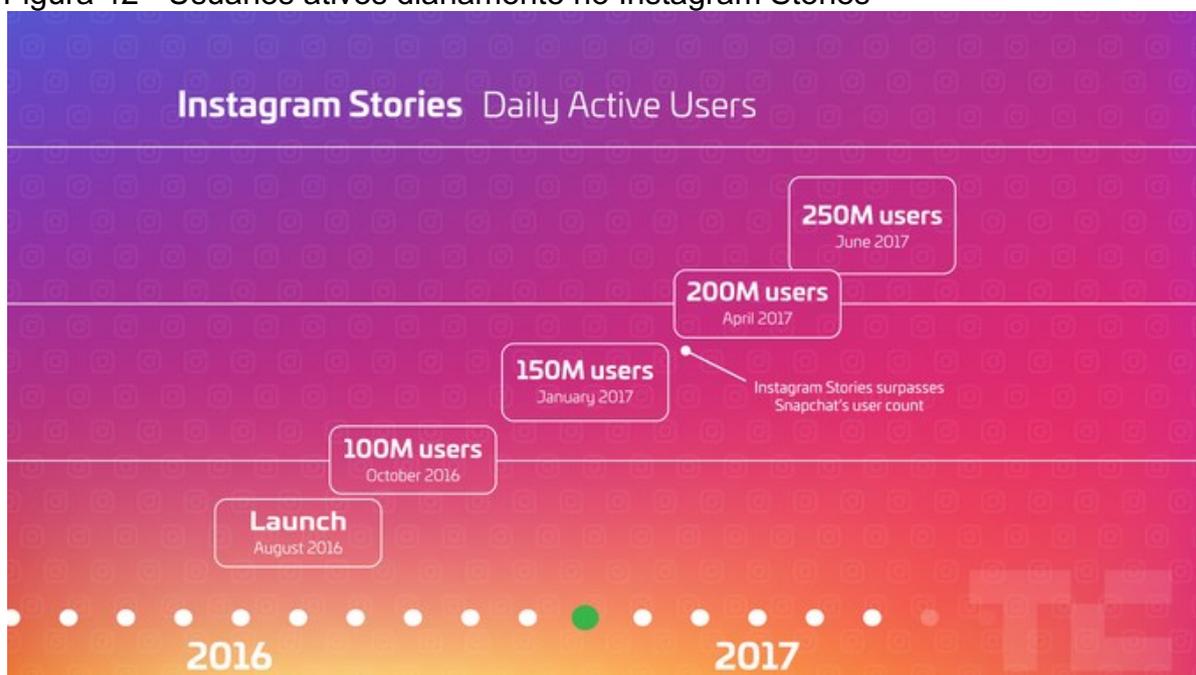
Essa possibilidade da opção *Stories* não existia quando tivemos a primeira experiência da pesquisa-formação no *Instagram* narrada no capítulo 4, mas confirma de alguma maneira que a *Digital Storytelling* está em expansão e que cada vez mais é utilizada pelos usuários nas diversas redes sociais da Internet. Os usuários contam histórias através de imagens, mostram fotografias das suas viagens, narram seu cotidiano, publicitam seus produtos, trazem lembranças, vídeos e imagens de algum acontecimento especial, criando *Visual Storytelling* efêmeros, que não são arquivadas na parte que o App guarda as fotos, mas em uma parte superior que 24h depois de expostas, somem.

As próprias interfaces de outras redes sociais como *Facebook* e *Whatsapp* também tem incorporado a opção *Stories* em 2017. Embora a opção de contar histórias não estivesse disponível no *Instagram* em 2015, nós já tínhamos a impressão de que era possível utilizar essa plataforma como um potente espaço narrativo.

O fato de ter surgido a opção “*Stories*” na maioria das redes sociais atuais durante os anos 2016 e 2017, demonstra, de alguma maneira, a potência de narrar a vida e o cotidiano na linguagem da hipermídia. A *Storytelling* digital, em vídeos e imagens efêmeras, está no auge. No *Instagram*, por exemplo, são mais de 250

milhões de pessoas narrando diariamente suas Stories, segundo dados oficiais da própria empresa.

Figura 42 - Usuários ativos diariamente no Instagram Stories



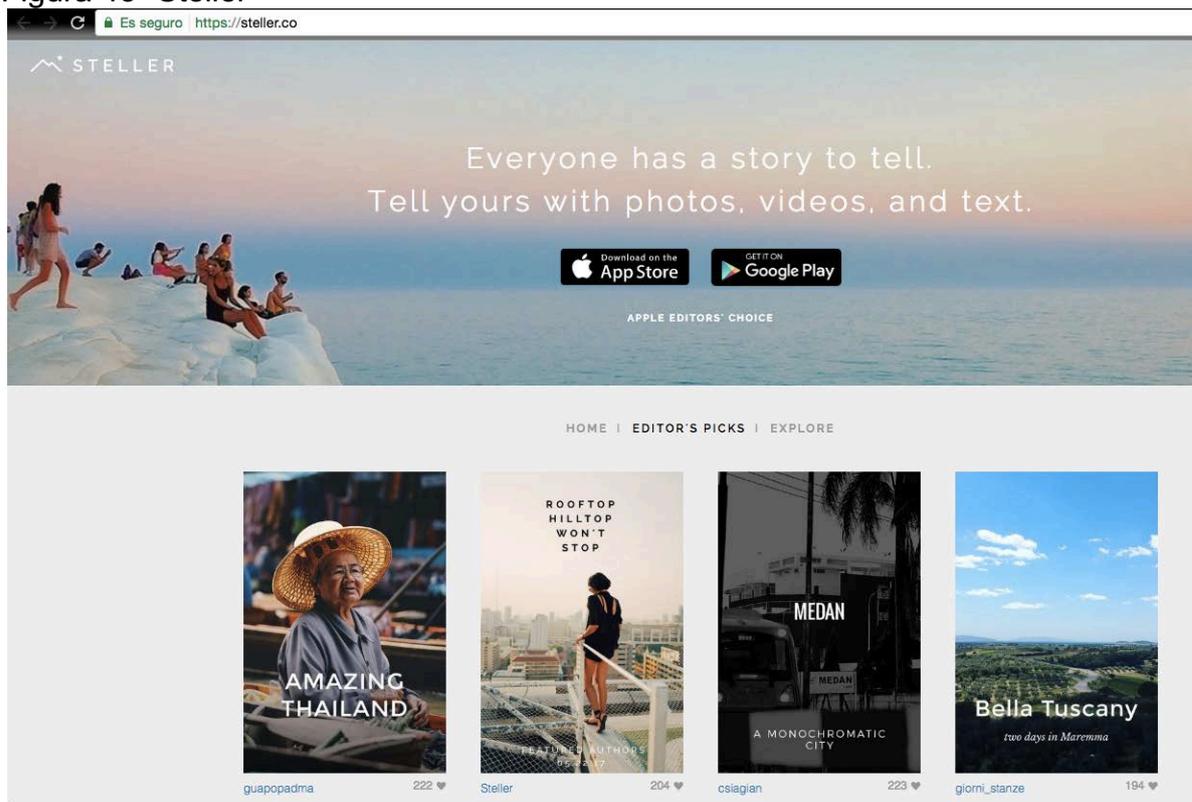
Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/instagram/>

Entendemos o *Visual Storytelling* como um dos gêneros da *Storytelling* na cibercultura, essa modalidade de narrar conjugando e mixando imagens e narrativas breves é uma composição autoral que os usuários utilizam. Não são meras legendas ou rodapé ou no meio das imagens, é uma composição que vai além da descrição, contando uma história e trazendo momentos e singularidades na descrição que de alguma maneira incorporam os elementos e componentes de uma história (personagens, trama, conflito, etc.) como vimos no segundo capítulo, seja da vida pessoal, uma ficção ou invenção do narrador.

Além do *Instagram*, existem outros *App* específicos para *Storytelling* com imagens como o *Steller*³⁹ um aplicativo que também funciona como rede social mas permite a criação de álbuns de fotografias com incorporação de texto, esses álbuns contam histórias de lugares, viagens e variadas experiências. Os usuários podem ter acesso direto a capa do álbum e percorrer a história em forma de livro fotográfico, composto de até 10 imagens.

³⁹ Steller: <https://steller.co/>

Figura 43 -Steller

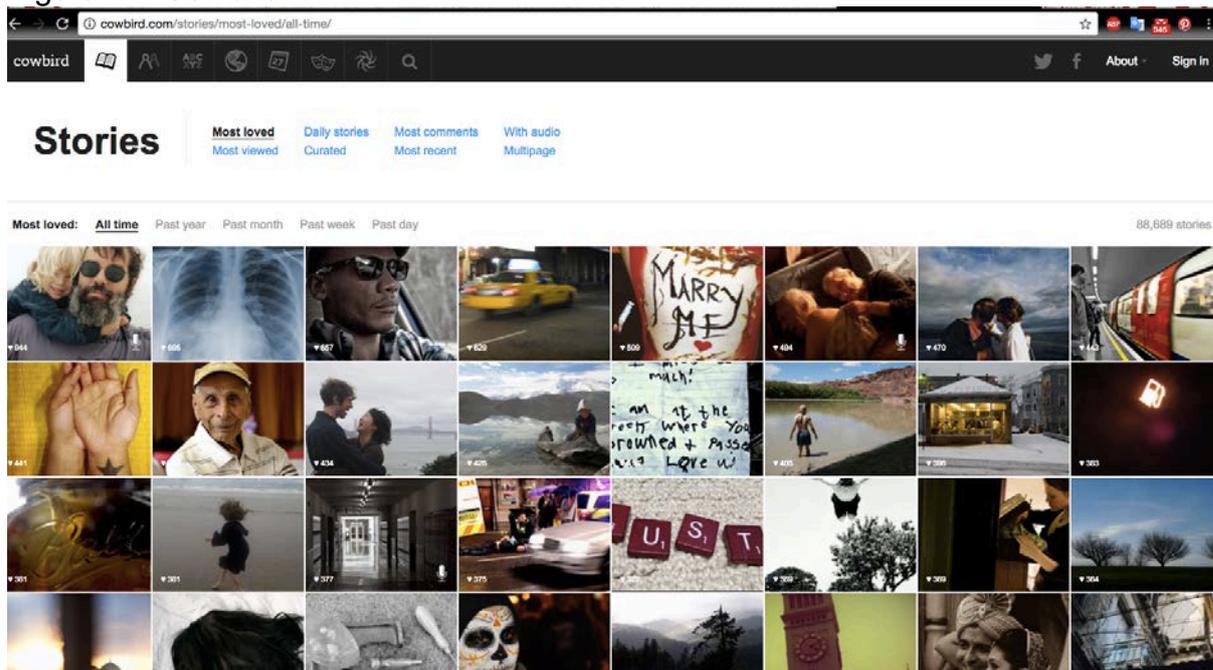


Fonte: <https://steller.co/>

Existem plataformas que funcionam como repositórios de histórias pessoais, como o caso do portal *Cowbird*⁴⁰, que começou como uma rede social, porém parou de funcionar como tal, hoje é chamada de “biblioteca pública da experiência humana”. A primeira intenção desta rede social, lançada no ano 2012, era que os usuários pudessem contar suas próprias histórias utilizando fotos, textos e sons ou misturando todas essas linguagens. Além das histórias pessoais, na colaboração com outros usuários, era possível publicar histórias coletivas sobre temas e assuntos que o grupo de usuários tenha vivido e assim, dar uma visão mais ampla ao acontecimento vivido e narrado de maneira coletiva.

⁴⁰ Cowbird: <http://cowbird.com/>

Figura 44 -Cowbird



Fonte: <http://cowbird.com/>

Repositórios como o *Cowbird* nos inspiram e mostram como a *Visual Storytelling* têm ganhado espaço nas práticas culturais dos usuários na cibercultura e a cultura imagética se potencializa com o uso dos dispositivos móveis com câmeras fotográficas. O compartilhamento de histórias pessoais sobre diversos assuntos, utilizando fotografias para serem narradas é o que caracteriza esses espaços. Hoje encontramos neste repositório histórias de superação, de nascimentos e mortes, de descobertas, de viagens, de enganos e mistérios, sempre falando a partir de uma perspectiva pessoal, enaltecendo a experiência humana, com todos seus defeitos e virtudes.

3.4.3 Blogs , aplicativos e plataformas de *Storytelling*

Com o advento dos softwares sociais, redes sociais e interfaces sociais, se inaugura a chamada Web 2.0, interfaces colaborativas livres e abertas (*software* de acesso livre e gratuito) surgem para propiciar a criação, atualização e disponibilização de mensagens em tempo real (*online*) de forma simples e interativa. Estas mudanças provocaram o surgimento de novas práticas em relação à criação

de textos na internet. Textos que evoluíram mais ainda quando a utilização do hipertexto se somou à convergência das mídias.

É notório que o conceito de texto vem passando por transformações profundas desde que as tecnologias digitais entraram em uso. A integração do texto, das imagens dos mais diversos tipos, fixas e em movimento, e do som, música e ruído, em uma nova linguagem híbrida, mestiça, complexa, que é chamada de “hipermídia”, trouxe mudanças para o modo como entendíamos não só o texto, mas também a imagem e o som (SANTAELLA, 2007, p.286).

Os *Blogs* foram a primeira interface da web 2.0 em possibilitar a criação, edição, publicação e compartilhamento de textos por parte do usuário de maneira simples. Emergiram como uma interface virtual destinada ao registro diário de acontecimentos no ciberespaço (diário *online*), facilitando práticas como o diário íntimo e depois foi evoluindo para outras práticas comunicacionais como, por exemplo, o jornalismo *on-line*, sites pessoais, institucionais, diários de pesquisa, muitos dos quais, com a incorporação das imagens evoluíram para os *fatologs* (SANTOS, p.135).

Após a evolução da interface Blog na incorporação de vídeos, fotos, músicas, links, os usuários podem contar e construir histórias hipertextuais com uma variedade de possibilidades da escrita hipertextual na linguagem da hipermídia.

Embora muitos autores achem que a blogosfera sofreu uma grande queda após o surgimento das redes sociais, os portais que promovem a criação de blogs como Blogger⁴¹ e Wordpress⁴² não deixam de se reinventar e estão alinhados às últimas tendências.

Além dos Blogs, existem novas redes sociais que promovem a troca de histórias. Por exemplo, Wattpad⁴³ é uma rede social para leitores e escritores e se baseia no compartilhamento de histórias de todo tipo. As narrativas são escritas em formato de livro digital e podem ser lidas e comentadas por todos os usuários que formam parte da comunidade de leitores e escritores. Criada no ano 2006, é considerada a rede mais utilizada por escritores adolescentes.

⁴¹ Blogger: <https://www.blogger.com/>

⁴² Wordpress: <https://es.wordpress.com/>

⁴³ Wattpad: <https://www.wattpad.com>

Figura 45 - Wattpad



Figura 46 - Wattpad



Storytelling Redefined

Wattpad takes everything you love about storytelling, and turns it into a social, on-the-go experience. The result is a one-of-a-kind adventure in creation and discovery.

To date, more than 45 million people around the world have joined Wattpad. We're proudly based in Toronto, Canada, but Wattpad stories transcend borders, interests, and language.

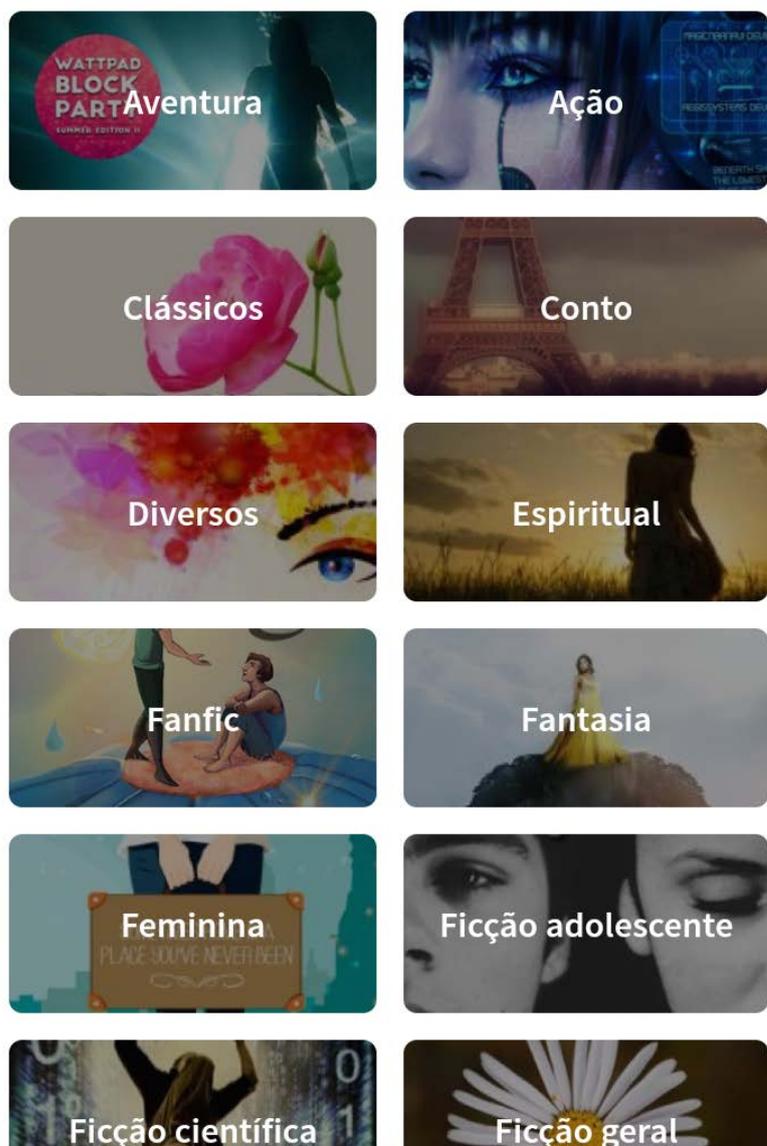
Fonte: <https://www.wattpad.com>

Escritores famosos e anônimos são os usuários que compartilham suas histórias de terror, drama, mistério, romance entre vários outros gêneros. À medida que são criados os capítulos da história e são publicados, os leitores podem ir dando opiniões, comentando e acompanhando a história imediatamente que a mesma está sendo escrita. Isto trouxe uma forma diferente de acesso às histórias, grandes editoras criaram seus usuários em Wattpad para de alguma maneira “testar” novos livros e saber as opiniões dos leitores como também para captar novos talentos de escritores jovens que divulgam suas criações literárias na rede social. Mas além do

interesse mercadológico que a rede social possa gerar, o mais interessante é a troca de autorias inéditas entre pessoas que amam ler e escrever. A língua mais utilizada é o inglês, mas o aplicativo está disponível para mais de 30 línguas.

Figura 47 - Gêneros no Wattpad

Navegar por gênero



Fonte: <https://www.wattpad.com>

Figura 48 - Edição das histórias no Wattpad



Fonte: <https://www.wattpad.com>

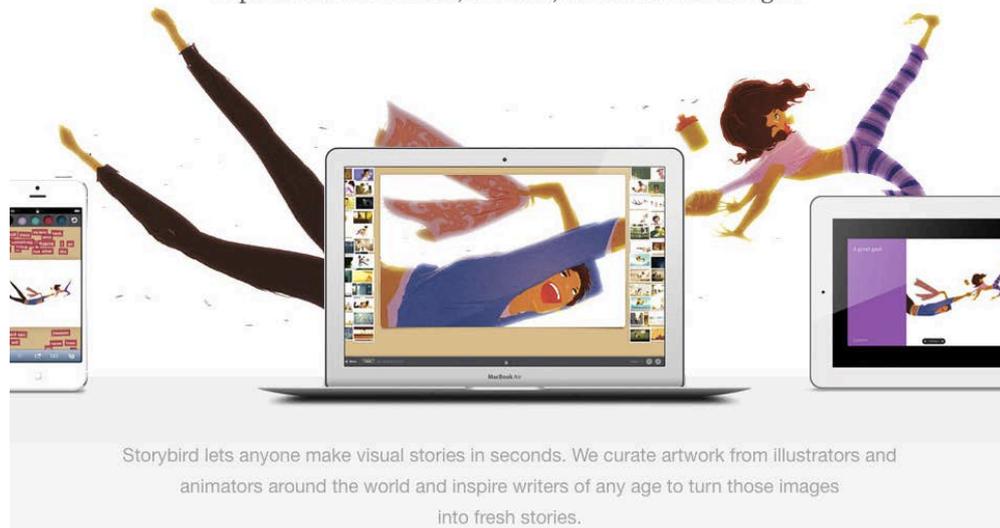
Na mesma lógica da rede social para escritores Wattpad, está a Storybird⁴⁴ que é uma plataforma de edição da web 2.0 a qual permite criar histórias e contos online e compartilhá-los nas redes sociais. Integra ilustrações e diversas artes de ilustradores independentes que podem ser utilizadas para compor as histórias que serão criadas. Conhecida como “Artful Storytelling” (narração artística) pelo grande potencial visual que contém no seu acervo e que disponibiliza para realizar a diversas narrativas em formato de livro online.

⁴⁴

Storybird: <https://storybird.com/>

Figura 49 - *Storybird*

A platform for writers, readers, and artists of all ages.



Fonte: <https://storybird.com/>

O produto final pode ser um livro curto de imagens, um livro longo de vários capítulos ou um livro de poesia. A edição é simples e permite também a edição colaborativa entre vários usuários, ótima opção para experimentar a escrita colaborativa de histórias. Após a edição, as histórias criadas com *Storybird* podem ser compartilhadas em diversas redes sociais.

Figura 50 - *Storybird*

<https://storybird.com>

CREATE READ ABOUT SHOP

Sign in Sign up for Free

Write.

Your words. Our art. Amazing stories.

Simple tools help you build books in minutes. Let the art inspire and surprise you as you write. Readers will encourage you along the way.

Read.

Fill your bookshelf with endless possibilities. Storybird has any type of book for any type of reader. Follow along as memorable stories emerge. Comment on books you enjoy to interact

Fonte: <https://storybird.com/>

Este tipo de plataformas que permite a edição e o compartilhamento de histórias fomentando as hiperescritas, surgem na web 2.0 e são potencializadas com o desenvolvimento de aplicativos para dispositivos móveis. Pesquisar e entender o funcionamento desses portais e aplicativos foi de grande importância para inspirar-nos e criar atos de currículo na nossa disciplina tecnologia educacional e na nossa prática de pesquisa-formação.

3.4.4 Narrativas Transmídia

O conceito de *Transmedia Storytelling*, Narrativas Transmídia, foi introduzido pelo pesquisador americano Henry Jenkins no ano 2003, ele descreve as narrativas transmídia como relatos que, sem perder características da história inicial, se narram através de múltiplos meios e plataformas.

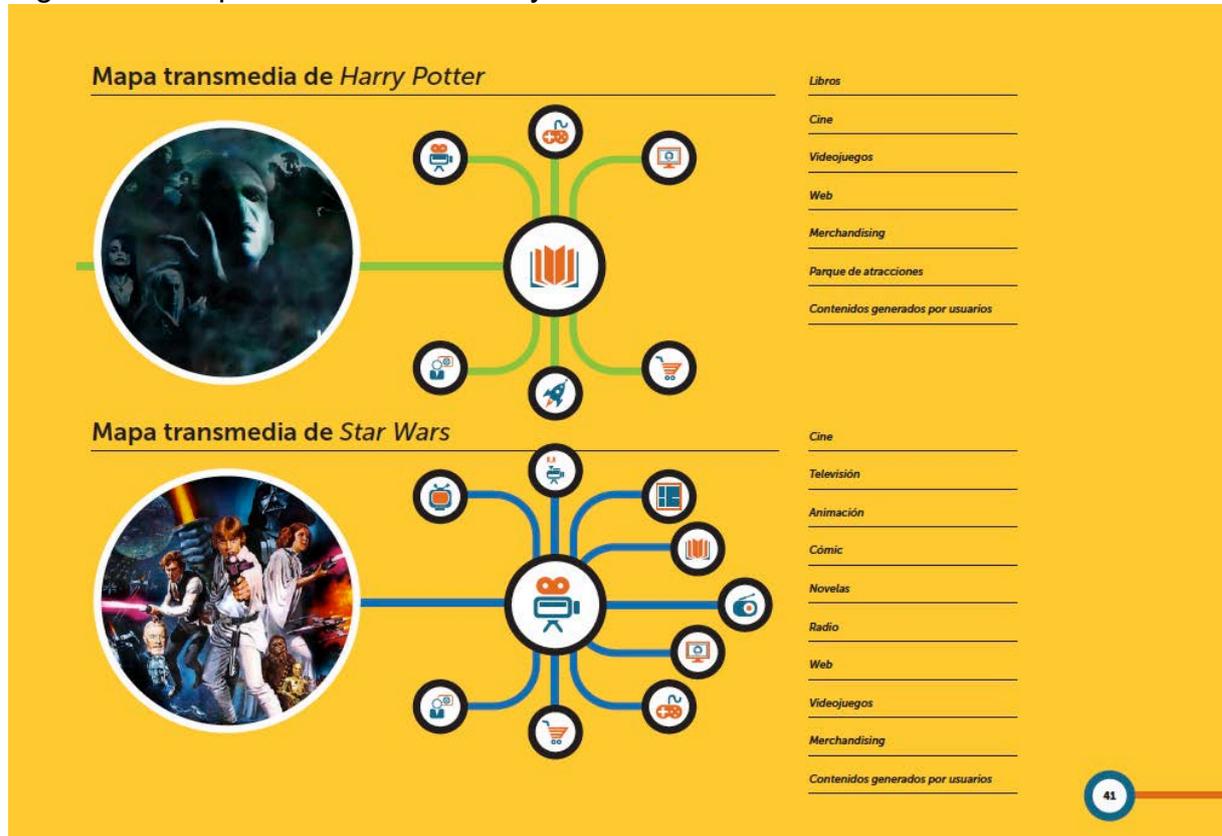
Uma história transmidiática se desenrola através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmidiática, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. Cada acesso à franquia deve ser autônomo, para que não seja necessário ver o filme para gostar do game, e vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo (JENKINS, 2008, p. 135).

Por exemplo Superman: uma narrativa que começa em um comic, continua numa série televisiva de desenhos animados, se expande em um filme longametragem e incorpora, anos depois, novas aventuras interativas em games.

Produções como Star Wars, Pokémon e Harry Potter apresentam-se também como paradigmas deste fenômeno narrativo. Quando Star Wars passou ao mundo impresso, os livros trouxeram elementos nunca antes vistos nos filmes, com histórias de personagens secundários e quando foi para os videogames estes não repetiram as histórias dos livros, nem dos filmes. No caso do Pokémon, Jenkins (2008) sustenta que existem centenas de personagens, cada um vai adaptando diversas formas evolutivas e se vincula ao resto através de rivalidades ou alianças. É interessante observar que não existe um texto informativo no qual estejam todas as

espécies de Pokémon, cada criança ou adulto vai recopilando informação das variadas mídias e constroem de forma colaborativa o universo narrativo.

Figura 51 - Mapa transmídia de Harry Potter e Star Wars



Fonte: SCOLARI, C. Narrativas Transmedia: cuando los medios cuentan. Barcelona: Deusto, 2013.

Carlos Scolari, referência nas pesquisas sobre Narrativas Transmídia, afirma que estas são uma forma particular de narrativa que se expande através de diferentes sistemas de significação (verbal, icônico, audiovisual, interativo, etc) e mídias (cinema, comic, televisão, games, teatro, etc) (SCOLARI, 2013, p.24) Mas enfatiza em enfatizar que as Narrativas Transmídia não são simplesmente uma adaptação de uma linguagem a outra, mas sim uma estratégia que vai além e desenvolve todo um mundo narrativo que integra novos médios e linguagens. Assim, o relato se expande, surgem novos personagens e situações que extrapolam o universo da ficção inicial. E como isso acontece? A grande peça das narrativas transmídia são os fãs.

Grande parte dos receptores não se conformam em consumir o produto final e começam a ampliar o mundo narrativo com novas peças textuais. Um rápido acesso no YouTube ou plataformas do fenômeno Fanfiction demonstram como os fãs criam novas narrativas dos relatos e histórias dos personagens dos comic,

filmes, séries, games, entre outros. A autoria ativa na continuação da narrativa é central para entender o fenômeno. Segundo Jenkins (2011) há três características que devem estar presentes em projetos transmídia: uma intertextualidade radical, a multimodalidade e finalmente a compreensão aditiva. Nesta última característica, cada texto/mídia que ajuda na formação da narrativa adiciona algo para a compreensão do usuário da história como um todo.

Assim sendo, cada meio possui determinadas exclusividades que ampliam a construção da história para o usuário que, por sua vez, desprevenido da função de só esperar, interage e intervém fisicamente no roteiro, recriando suas próprias histórias para si e as compartilhando para o mundo. Portanto, o papel do fã é vital. A interatividade, própria da cultura contemporânea, possibilita integrar novos rumos e elementos à narrativa.

Figura 52 - Narrativa transmídia



Fonte: Facebook

Na quinta temporada do seriado Games of Thrones, aparece o personagem Alto pardal que é um líder religioso da Fé dos sete, uma seita religiosa que pretende se impor no poder político. Esse meme (Figura 34) foi divulgado após Marcelo

Crivella, atual prefeito da cidade do Rio de Janeiro, ganhar as eleições no 10 de outubro do 2016.

É interessante observar que o fenômeno das narrativas transmídia não acontece somente na esfera das grandes ficções. As autorias produzidas chegam a abordar temáticas atuais, misturar contextos e participação cidadã para além das mídias tradicionais. O jornalismo transmídia, a arte transmídia são exemplos dessas tendências.

Ao longo dos primeiros capítulos, fomos mostrando nosso caminho pelo mundo da narrativa. A partir de conceitos chaves como ficção, memória, experiência, invenção de si introduzimos o caminho das narrativas na contemporaneidade. Estudos teóricos de autores como Lemos, Lévy, Santaella, Xavier, Jenkins, Scolari, nos ajudaram a conhecer e pensar nos fenômenos atuais que se apropriam da hipermídia para narrar. A *Digital Storytelling, Visual Storytelling, Blogs e Narrativas Transmídia* foi uma classificação feita por nós inspirada no conceito de gêneros híbridos da linguagem hipermedial. Esse capítulo se constituiu assim como um grande estudo do nosso objeto: a *Storytelling* na cibercultura.

4 INVENÇÕES DIGITAIS DE SI: DIGITAL STORYTELLING NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O enigma do guarda-chuva

(...) A coisa mais importante deste mundo é o processo de criação. Que tipo de mistério é esse, que faz com que o simples desejo de contar histórias se transforme numa paixão, e que um ser humano seja capaz de morrer por essa paixão, morrer de fome, de frio ou do que for, desde que seja capaz de fazer uma coisa que não pode ser vista nem tocada, e que afinal, pensando bem, não serve para nada? Algumas vezes acreditei – ou melhor, tive a ilusão de estar acreditando- que ia descobrir, de repente, o mistério da criação, o momento exato em que uma história surge. Mas agora acho cada vez mais difícil que isso aconteça. Desde que comecei a dirigir estas oficinas ouvi inúmeras gravações, li um sem-fim de conclusões, tentando ver se descubro o momento exato em que a idéia surge. Nada. Não consigo saber quando isso acontece. Mas nesse tempo, tornei-me um viciado no trabalho colectivo. Esta coisa de inventar histórias em grupo, coletivamente, virou um vício. Dia desses, folhando uma revista Life, encontrei uma fotografia enorme. É uma foto do enterro de Hirofito. Nela, aparece a nova imperatriz, a esposa de Akihito. Está chovendo. Ao fundo, fora de foco, aparecem os guardas com suas capas brancas, e mais ao fundo ainda, a multidão com guarda-chuvas, jornais e pedaços de pano na cabeça; e no centro da foto, totalmente vestida de negro, com um véu negro e um guarda-chuva negro, apareceu a emperatriz, num segundo plano, solitária e muito magra. Vi essa foto maravilhosa e a primeira coisa que me veio ao coração é que ali havia uma história. Uma história que, claro, não é a morte do imperador; que a fotografia está contando, mas outra: a história de meia hora. Fiquei com essa história na cabeça, e ela continuou lá, dando voltas. Já eliminei o fundo, me desfiz completamente dos guardas vestidos de branco, das pessoas... Por um momento, fiquei unicamente com a imagem da imperatriz debaixo da chuva, mas logo descartei também. E então, a única coisa que me ficou foi o guarda-chuva. Estou absolutamente convencido de que existe uma história nesse guarda-chuva. (...)

*Gabriel García Marquez*⁴⁵

⁴⁵ GARCÍA MARQUEZ, Gabriel. Como contar um conto. Trad. por Eric Nepomuceto. Niterói: Casa

O guarda-chuva e a criação. Aquele pequeno e poderoso instante em que desenhamos a ideia na nossa mente, escrevemos as primeiras linhas, limpamos a área, escolhemos os personagens e a história surge. Momento forte e intangível. Se García Marquez não conseguiu descobrir seu mistério, nós também não conseguiremos. Nos conformamos com mergulhar e aproveitar de cheio a criação de uma história, tentando compreender, na tessitura desse processo criativo, quais as potências dessas invenções na formação docente.

“Tenho uma confissão a fazer: noventa por cento do que escrevo é invenção. Só dez por cento é mentira” falou Manoel de Barros no documentário *Só dez por cento é mentira* e é aqui que a história sobre o enigma do guarda-chuva começa. Pois, como García Marquez disse, a história está lá na nossa cabeça, dá voltas, editamos, cortamos, colamos as ideias constantemente, até que a invenção surge. Quase nada do que escrevemos é mentira, são invenções, invenções digitais para nós que trabalhamos projetos na linguagem da hipermídia.

Por que invenções digitais de si? Porque o conceito de invenção de si de Marie-Christine Josso (2010) nos inspira, por todas as práticas cotidianas nas quais o sujeito cria e recria o eu, desde as roupas que usa, os pratos que cozinha, até as experiências formativas pelas quais transita e deixa suas autorias. Nós partimos desde essas invenções de si no digital em rede, os processos autorizantes dos *praticantespensantes* da nossa pesquisa aconteceram nas interfases universidade/ciberespaço. Por isso a questão do digital faz parte constitutiva dessas invenções.

O homem é um animal de invenção, e as diferentes formas de consciência não são senão produtos dessa função inventiva, dessa capacidade de invenção [...] produtora de novidade, de intensidade, criadora de possibilidade de vida. [...] (LARROSA, 2002b, p. 66-67).

Esse capítulo trata das invenções. Vamos apresentar os quatro dispositivos/atos de currículo que foram tecidos para trabalhar a *Digital Storytelling* na formação de professores.

O conceito de currículo esteve ligado, historicamente, a um entendimento prescritivo, como um artefato que vinha à apresentar ideias já estruturadas e moldadas sobre o conhecimento a ser ensinado. Desde nossa prática de *pesquisa-*

formação, partimos de uma outra perspectiva e compreensão de todos os processos que estão implicados nos currículos assinados. Inspirados na ideia de Macedo (2013, p.15), entendemos que o ato de currículo como *conceito-dispositivo*: pode irromper realizando mudanças, deslocamentos, interferências, protagonismo, criando intensidades, mobilizações, olhares outros e práticas outras. Daí sua configuração intencional, seu caráter generativo, sua perspectiva de devir.

O autor sustenta que este conceito-dispositivo, de ato de currículo, nos ajuda a pensar intervenções pedagógicas capazes de agregar mais política, mais cultura e mais *práxis*, no sentido de ação transformadora, ao campo curricular.

Olhando, então, para nosso campo específico de pesquisa-formação, mais política está no sentido de processos mais democráticos na construção do conhecimento, tendo em conta questões educacionais que provêm do próprio contexto e todas complexidades que entram em jogo e são significativas no processo formativo. Mais cultura está no sentido que o currículo deve estar em sintonia com a cultura contemporânea, agregando experiências e valor às práticas formativas do cotidiano e trazendo essas práticas para pensar o próprio processo formativo. E, mais *práxis*, entendendo que precisamos de pessoas que se autorizem a transformar currículos, “e, ao transformá-los, também possam experimentar o *autorizar-se* – fazer-se coautor de si próprio, transformando-se pelas aprendizagens que realizam neste campo das práticas educacionais” (MACEDO, 2013, p.17).

A partir desse entendimento de ato de currículo como dispositivo que tecemos os quatro grandes projetos de narração digital de histórias que desenvolvemos com os alunos da disciplina tecnologias na educação.

4.1 *Visual Storytelling* no Instagram: o mergulho nas imagens da escola

Mergulhar em imagens e lembranças é, de algum modo, viajar e reviver o passado. Em cada viagem que fazemos nossa memória escolhe trazer coisas diferentes, constrói, reconstrói e reinventa. Nenhuma história será igual porque os contextos e as intenções do narrador mudam. O que acontece quando olhamos para uma fotografia da época da escola? Aprendemos alguma coisa quando contamos essas histórias? O que nos forma nessa experiência de lembrar e narrar o

lembrado? E, ainda, o que acontece quando as histórias são compartilhadas em redes sociais?

A proposta de trazer a memória escolar por meio de imagens fotográficas teve uma dupla intenção: primeiro conhecer nossos praticantes culturais, as histórias que eles traziam, de onde vinham e como essas histórias estão e formam parte da identidade deles, lhes constituindo; e, em segundo lugar, vivenciar um ato de currículo que integre esse movimento de lembrar e narrar em redes sociais, potencializando o compartilhamento de narrativas de formação em rede.

Escolhemos o *Instagram* como espaço multirreferencial de aprendizagem porque é uma rede social na qual as pessoas criam, partilham e divulgam suas autorias em imagens e suas histórias, convertendo-se assim num espaço propício e instigante para criação de uma *Visual Storytelling*.

Convidamos os estudantes a trazerem fotografias da época em que estudavam em escolas e, a partir delas, desenvolvemos juntos a nossa proposta pedagógica. Então, no dia combinado, eles levaram as suas fotografias e começamos a aula compartilhando e comentando essas imagens em formato de fotografia impressa, o que mudou totalmente o clima na sala de aula. Todos queriam ver as fotos dos outros e saber um pouco mais das histórias que elas traziam consigo.

Figura 53 - Projeto Visual Storytelling



Fonte: acervo da autora

Em seguida, havíamos planejado orientar a instalação do aplicativo do *Instagram* nos dispositivos móveis (celulares e *tablets*), mas não foi necessário, pois

todos nossos estudantes já eram usuários, praticantes culturais nessa rede social. E esse, aliás, é um dado muito relevante para quem busca criar um dispositivo de pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura, já que entender os praticantes da pesquisa como praticantes culturais que interagem e criam autorias na cultura implica também estar em sintonia com essas práticas do cotidiano.

Após esse momento, pedimos para que eles fotografassem e editassem a fotografia impressa que, por alguma razão, tinham escolhido trazer para nosso encontro. Mas não foi simplesmente um processo de digitalização da fotografia. Além da edição com filtros, no rodapé da imagem, cada um praticante narrou, de maneira escrita, lembranças que se associavam à imagem.

Figura 54 - Projeto Visual Storytelling



Fonte: acervo da autora

Para nós, a *Visual Storytelling* não é simplesmente uma fotografia com legenda, mas o entendemos como um todo. Um fenômeno da cibercultura que se manifesta como uma nova forma de narrar, na qual, aliás, se integram, além de imagem e narrativa, *hashtag* e localização geográfica no mapa do *app*. Todos esses elementos o compõem. Nesse momento em sala de aula, portanto, se potencializou um processo de narração de si hipertextual ligado à memória escolar de cada um.

Ver uma fotografia significou/significa, sempre, contar histórias, em narrativas sobre a situação retratada ou sobre outra que a imagem lembra,

ou, ainda, sobre pesquisas que nela estão ou que, 'justamente' não estão, mas 'que dela me lembrei porque...' E, também, o sentido inverso se dá quando, narrando um fato acontecido, alguém diz: 'tenho uma fotografia ótima desse dia...' E, esquecendo o relato, se levanta para buscar, em outro cômodo, a tal fotografia que chegando, lembra uma história diferentes da que estava sendo contada. (ALVES, 2008b, p.182)

Figura 55 - Visual Storytelling de Luana



♥ 26 Me gusta

luanathaynaraa A infância, sem dúvidas, é a melhor parte da vida. Nela convivemos com o fato de ter dois mundos: o real e o imaginário, no segundo fazemos viagens inesquecíveis, nos tornamos super heróis e vivemos as melhores aventuras. A pureza é presente em todos nós. Essa fase se passa no lugar crucial para o nosso desenvolvimento, a escola, nela fazemos amigos sem interesses, brigamos por bobagens e voltamos a falar sem querer, aprendemos a compartilhar e dividir, principalmente a merenda, a do outro sempre era mais gostosa. Toda criança tem uma "tia" que marca sua passagem na escola, a minha foi a tia celeste, perdi as contas de quantos puxões de orelha eu levei por fazer a letra "h" torta e não fazer a perninha do "v". Nunca vou esquecer aquele jeitinho de infância, de mundo cor de rosa e quero mais brincadeira.

[#digitalstorytellinguerj](#)

Fonte: <https://www.instagram.com/luanathaynaraa/>

Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são relacionados com as experiências vividas mescladas à própria experiência do momento. “A arte de narrar, como uma contação de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória.” (SOUZA, 2012, p.174). A memória gira em torno da relação passado-presente e traz consigo um complexo processo de transformação das experiências lembradas, pois quando narradas sempre mudam. “Que memórias escolhemos para recordar e relatar (e portanto, lembrar) e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo” (THOMSON, 1997, p.57).

Figura 56 - Visual Storytelling de Lúcia



Fonte: <https://www.instagram.com/lucia.reginaas/>

Nessa *Visual Storytelling* criada pela estudante Lúcia, (Figura 47) podemos observar como o acontecimento do desfile da escola no dia 7 de setembro, narrado na fotografia, cobrou significado. A imagem do desfile traz a lembrança da sua família e da cidade natal em Minas Gerais, que se reunia em torno à comemoração. Aqui temos a escola tradicional e seus dispositivos de formação cidadã sendo narrados. Lúcia não foi a única aluna que lembrou do desfile do dia 7 de setembro. Letícia (Figura 48) também trouxe a lembrança do mesmo dia, com outro artefato significativo da cultura escolar: a bandeira.

Figura 57 - Visual Storytelling Letícia

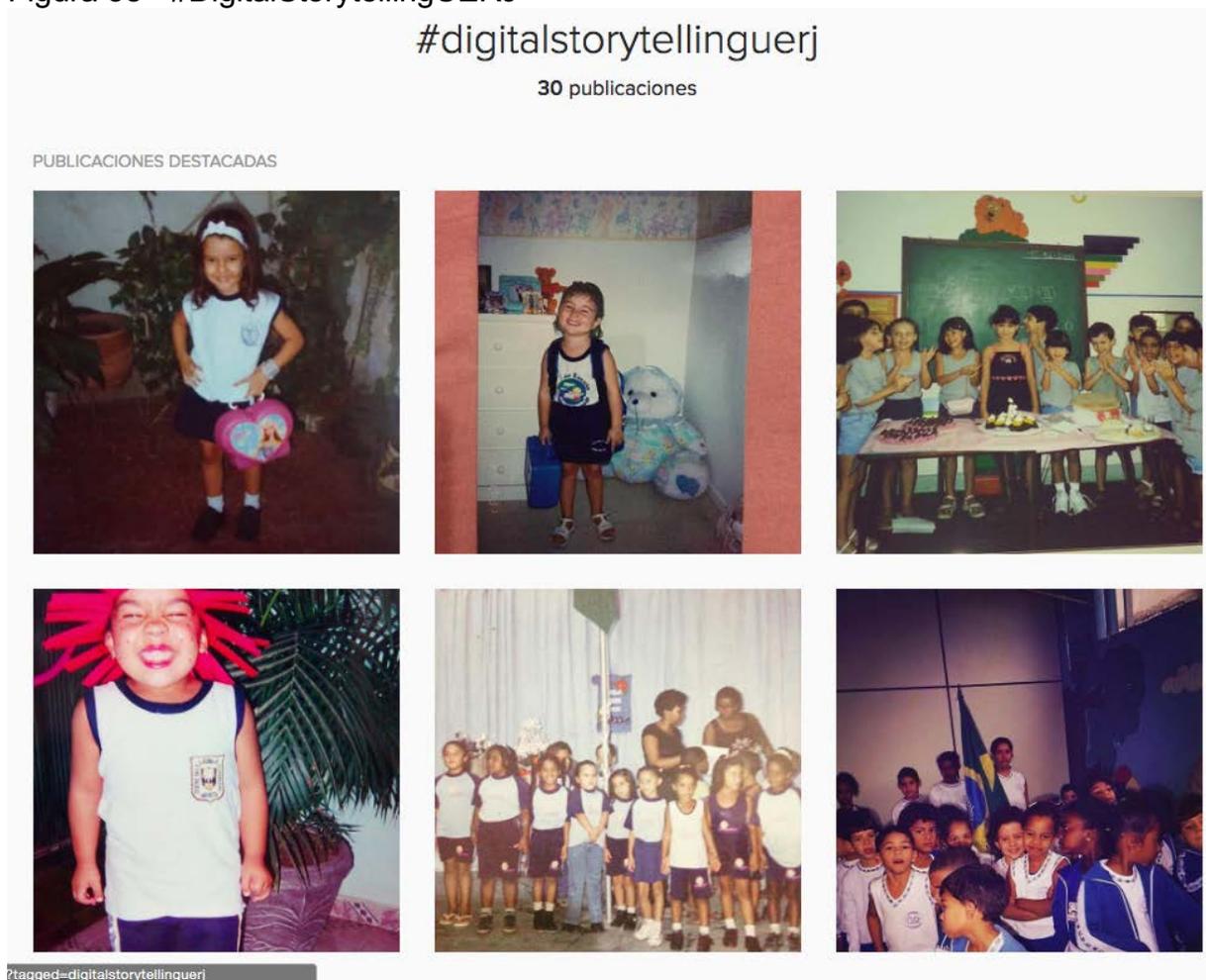


Fonte: https://www.instagram.com/leticiaviana__/

A maneira a qual queremos “ser lembrados” está implícita na forma em que narramos essas lembranças. A participação nos atos escolares, nos desfiles, a roupa que foi utilizada na festa junina, a decoração da escola, seus espaços e cheiros. Todos esses detalhes formam e compõem os “acontecimentos”, que são evocados na hora de olhar para as imagens fotográficas, que atuam como “personagens conceituais” (ALVES, 2007) no sentido de dialogar e trazer pistas valiosas sobre as ideias e valores das práticas pedagógicas cotidianas que os *praticantespensantes* viveram nesses momentos.

Pedimos, então, para que cada *Visual Storytelling* fosse compartilhada no *Instagram* com a *hashtag* #DigitalStorytellingUERJ para assim poder ter o acesso a todas fotografias e criações dos estudantes.

Figura 58 - #DigitalStorytellingUERJ



Fonte: <https://www.instagram.com/explore/tags/digitalstorytellinguerj/>

Muitos comentários nas fotos dos praticantes foram surgindo na rede social após o compartilhamento. E aqui habita uma das maiores potencialidades da *Storytelling* em tempos de cibercultura: o compartilhar histórias de vida e formação de maneira pública nas redes sociais. Esse ato possui um caráter formativo e ao mesmo tempo que a narrativa é compartilhada, as trocas e comentários dispararam novas lembranças e novas narrativas digitais de si. Ao compartilhar uma foto ou narrativa em uma rede social o fazemos com a intenção de que o outro possa ler, curtir, comentar e compartilhar. A alteridade está presente desde o início na narração de uma história, pois o outro também a compõe.

4.2 *Digital Storytelling* em vídeo: como chegou a tecnologia digital na minha vida?

Partimos da ideia que narrar a própria vida pode ser um dispositivo fecundo e formativo. Na realidade, fazemos isso com frequência na oralidade no dia a dia quando narramos histórias e lembranças de viagens, por exemplo, ou quando contamos nossa experiência sobre algum aprendizado, visita ao museu, impressões que tivemos de algum filme que assistimos, entre tantas outras coisas. Nosso eu e nosso olhar subjetivo atravessam constantemente as impressões sobre todos assuntos que de alguma maneira chegam, passam e tocam nossas vidas. Dar valor à experiência e vivências pessoais e construir a partir delas relatos formativos foi uma das ideias centrais para desenvolver e criar este dispositivo.

Foi assim que fomos nos inspirando para a realização da *Digital Storytelling* em formato de vídeo, seguindo a base metodológica proposta por Joe Lambert (exposta no capítulo 3) que propõe a narração da história com uma variedade de componentes digitais (fotografias, imagens, texto escrito, vídeos, etc.), mixando esses recursos e criando um vídeo de até 4 minutos de duração, sempre com a voz em *off* do narrador. O processo de criação das histórias digitais foi iniciado a partir da pergunta disparadora: como a tecnologia digital chegou na minha vida?

Para começar a pensar na criação das histórias digitais trouxemos inspirações diversas como crônicas, vídeos e filmes. Seguindo os 7 passos que Joe Lambert propõe na metodologia, fomos apresentando os componentes básicos de uma história nas nossas aulas presenciais.

Os estudantes se dividiram em duplas e trios para a realização dos vídeos, o projeto durou aproximadamente um mês e meio e poderia ser descrito em três momentos constitutivos:

- 1°- Escrita do roteiro da história digital.
- 2°- Busca por materiais e recursos (imagens, música, fotografias, vídeos, etc.) e edição.
- 3°- Exposição do vídeo em sala de aula presencial e no nosso grupo da disciplina no *Facebook* que narra como foi o processo criativo.

Figura 59 - Projeto Digital Storytelling - vídeo



Fonte: acervo da autora

Trabalhamos a escrita do roteiro em várias aulas, porém, antes de começar com esse processo de escrita, assistimos ao filme *Saneamento Básico - o filme* do diretor Jorge Furtado. No filme que se passa numa pequena cidade do Rio Grande do Sul, um grupo de moradores está com um problema sério na rede de esgoto da cidade. Há anos recorrem à prefeitura local para a construção de um fosso, mas não recebem resposta nem solução ao problema. Certo dia descobrem uma verba no valor de R\$10 mil dada ao município para a produção de um curta-metragem fictício de cunho educativo e resolvem criar o filme sem nenhuma experiência na área. A história ficcional do filme traz um passo a passo da criação de um roteiro, direção,

montagem, e elementos essenciais para conhecer como se dá este processo de criação no interior de uma produção audiovisual, o que foi de grande inspiração para as histórias da turma.

Figura 60 - Saneamento Básico, o filme



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Saneamento_B%C3%A1sico,_o_Filme

Além do filme, também trabalhamos com alguns sites⁴⁶ que aprofundam na construção da escrita e roteiro da história. Partimos da proposta que para narrar a chegada da tecnologia digital na própria vida pode-se criar um personagem ficcional, contar uma experiência vivida, inventar uma ficção ou misturar todas essas opções numa invenção original. O mais interessante desse momento foi o entusiasmo dos praticantes culturais na sala de aula. Lembro-me que passei essa aula conversando de grupo em grupo e ouvindo as “possíveis histórias” que seriam criadas e as ideias eram muito boas!

Após a escrita dos roteiros começamos a pesquisa dos softwares de edição de vídeo: minha proposta foi utilizar o *MovieMaker* ou *iMovie* que são softwares de

⁴⁶ Site “Alem do cotidiano” do prof. Sandro Massarini (UFF): <http://www.massarini.com.br/roteiro.html>

edição simples e que após a edição permitem a possibilidade de colocar o vídeo na rede social *YouTube*. Mas alguns estudantes queriam narrar a história com uma estética de animação e para isso procuraram diversos softwares e aplicativos na web. Como foi o caso do *PowToon*, uma plataforma da web 2.0 que permite a edição de animações.

Figura 61 - PowToon



Lena Chianello
18 de outubro de 2015

Olá professoras, **Edmea** e **Tania**, olá turma! Em minhas buscas por apps de animação para fazer o nosso trabalho sobre "a primeira tecnologia que entrou em nossas vidas", encontrei um programa on-line que nos permite fazer pequenos videos. Ele se chama "Pow Toon". Basta entrar no site e se inscrever como estudante, que vc poderá utilizar a versão não paga. Com esta versão, pode-se fazer bastante coisa. Já andei mexendo nele para testá-lo e gostei da oferta de ferramentas (de fácil manuseio). Acho que vcs tbm vão gostar! Uma dica: Para fazer o download do seu vídeo, depois de pronto, vc terá que publicá-lo no Youtube e depois baixá-lo pelo Youtube mesmo, pois o download direto do programa só é permitido para a versão paga. Deixo com vcs uma amostra do que se pode fazer com este programa.

OBS: Este não é o meu trabalho definitivo, é só uma demonstração bem resumida do meu roteiro, para teste!

	<p>Tecnologias em Educação</p> <p>Created using PowToon -- Easily create awesome animated videos and presentations www.powtoon.com</p> <p>POWTOON.COM</p>
---	---

 Curtir  Comentar  Compartilhar

 Você, Edmea Santos, Irene Bittencourt e outras 5 pessoas  Visualizado por 74

Ver mais 2 comentários

 **Lena Chianello** Encontrei no youtube uma apresentação diferente da minha, mas muito legal tbm! Este programa nos permite muitas possibilidades de estilos nas apresentações, mesmo na versão gratuita. Segue o link: <https://www.youtube.com/watch?v=6KRBER2jHf4>

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>

O mais interessante neste processo é que todas as histórias foram bem diferentes, mas conseguiram narrar como a tecnologia foi chegando na vida pessoal deles ou dos personagens inventados que, de alguma maneira, também falavam deles.

Na *Digital Storytelling* de Raphaela, Marisa e Maria Luiza, chamada: “O avanço da tecnologia: história da Renata⁴⁷” é narrada a vida da Renata que passou por várias transformações até conseguir o emprego que desejava. A narradora da história nos conta de como eram os costumes quando Renata era adolescente, vinte anos atrás, quando falava pelo telefone fixo com amigos e não podia contar seus “segredos” porque o telefone ficava no local público da casa e também como assistia TV sem poder mudar a programação quando estava sentada no sofá. E, para remeter ao passado as alunas utilizaram um filtro em preto e branco no vídeo. O mais interessante é que a Renata jovem foi protagonizada por Marisa e a Renata adulta pela mãe da Marisa. Envolvendo, assim, a família e os espaços do cotidiano delas para protagonizar o vídeo.

Figura 62 -*Digital Storytelling* “história da Renata”



⁴⁷

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NMI90nPXyql&feature=youtu.be>



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=NMI90nPXyqI&feature=youtu.be>

Figura 63 - Comentário sobre a Digital Storytelling

 **María Luiza Schuaste** com **Raphaela Novello e Marisa Torres.** 31 de outubro de 2015

Olá turma!!! Finalmente consegui subir o vídeo para o youtube. Foi a minha maior dificuldade, pois a internet não ajudou muito. Foi criado, produzido e editado com muito carinho espero q gostem!! A escolha da música foi proposital, a música feel so clone do Calvin harris em tradução livre significa: Eu me sinto tão perto de você agora. Essa frase traduz um pouco o que a tecnologia faz, Afinal com ela todos ficamos "perto"



O avanço da tecnologia: história da Renata
<http://youtu.be/NMI90nPXyqI>
 YOUTU.BE

 Curtir  Comentar  Compartilhar

 Você, Edmea Santos, Alice Costa e outras 13 pessoas  Visualizado por 59

Ver mais 10 comentários

 **Alice Costa** Olá Maria Luiza Schuaste, Raphaela Novello e Marisa Torres, a digital storytelling de vocês ficou muito bacana!
 Curtir · Responder ·  2 · 16 de novembro de 2015 às 19:11

 **Lena Chianello** Mito boa abordagem, parabéns meninas! show!!!
 Curtir · Responder ·  1 · 17 de novembro de 2015 às 00:20

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>

A escolha por personagens e histórias fictícias foi a preferência da turma. A *Digital Storytelling* de Soyane e Raquel, chamada “*Digital Storytelling* na UERJ”⁴⁸, conta a história de duas crianças tímidas que se conheceram na escola após sofrerem uma situação de *bullying digital* por colegas de turma e decidem criar um *Blog* em repúdio. Idas à biblioteca, conversas e criações na internet foram algumas das estratégias utilizadas para superar a problemática. As alunas protagonizaram a própria história, atuaram nela e a totalidade do vídeo foi filmado nos espaços da UERJ.

⁴⁸

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RT6H23aWjVY>

Figura 64 - Digital Storytelling Soyane e Rachel



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=RT6H23aWjVY>

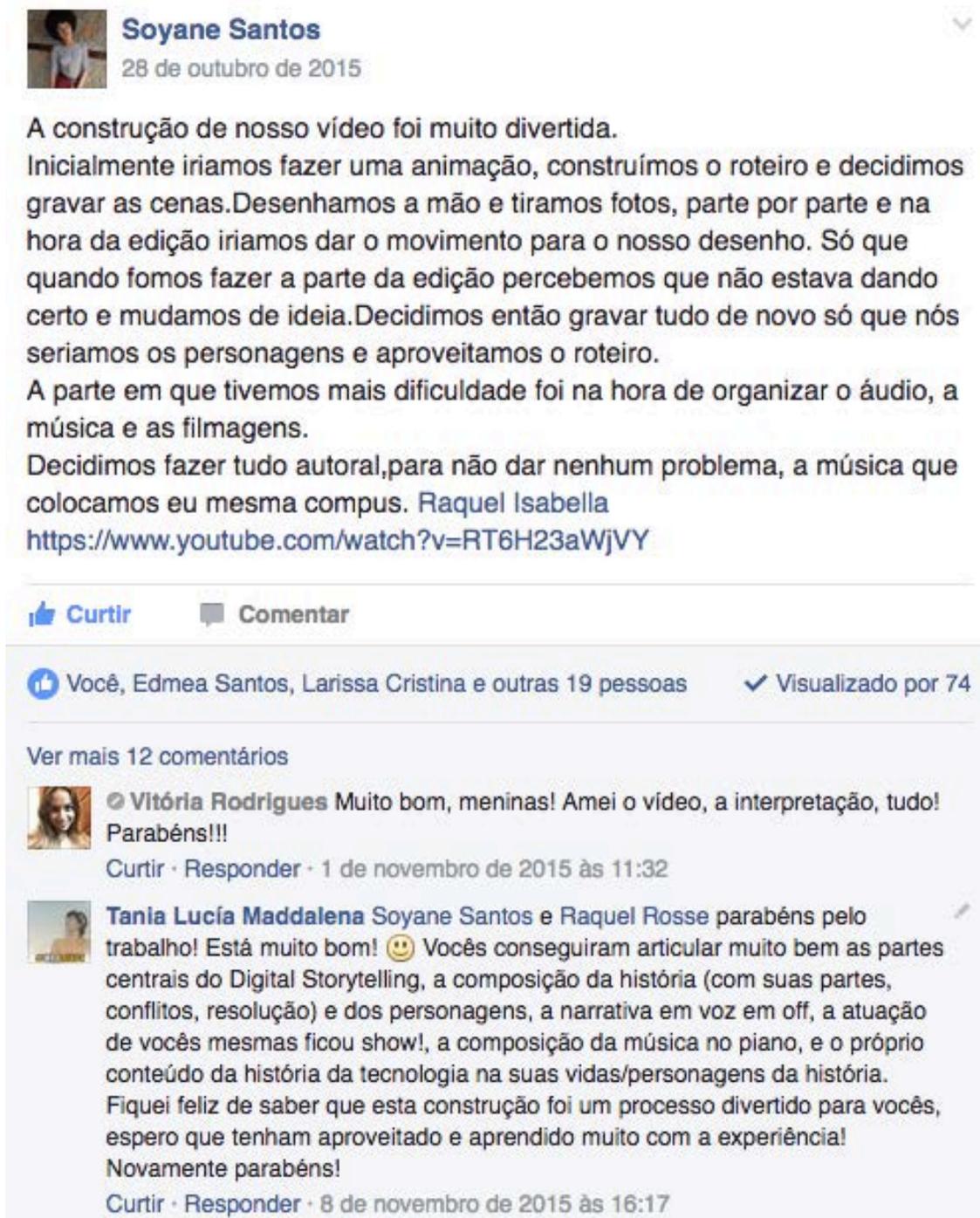
Figura 65 -Filmando na UERJ



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=RT6H23aWjVY>

Podemos observar nesta criação como foram utilizados vários recursos para fazer a filmagem. Tem cenas gravadas com o celular (em vertical) e outras com uma câmera em horizontal, a maior dificuldade das alunas foi a edição do som. Para não terem problemas de subir o vídeo no *YouTube* e que não fosse bloqueado pelos direitos autorais dos sons escolhidos, elas resolveram criar também uma música, composta e interpretada pela aluna Soyane no piano.

Figura 66 - Narrativa do processo de criação



Soyane Santos
28 de outubro de 2015

A construção de nosso vídeo foi muito divertida. Inicialmente iríamos fazer uma animação, construímos o roteiro e decidimos gravar as cenas. Desenhamos a mão e tiramos fotos, parte por parte e na hora da edição iríamos dar o movimento para o nosso desenho. Só que quando fomos fazer a parte da edição percebemos que não estava dando certo e mudamos de ideia. Decidimos então gravar tudo de novo só que nós seríamos os personagens e aproveitamos o roteiro. A parte em que tivemos mais dificuldade foi na hora de organizar o áudio, a música e as filmagens. Decidimos fazer tudo autoral, para não dar nenhum problema, a música que colocamos eu mesma compus. Raquel Isabella
<https://www.youtube.com/watch?v=RT6H23aWjVY>

Curtir **Comentar**

Você, Edmea Santos, Larissa Cristina e outras 19 pessoas **Visualizado por 74**

Ver mais 12 comentários

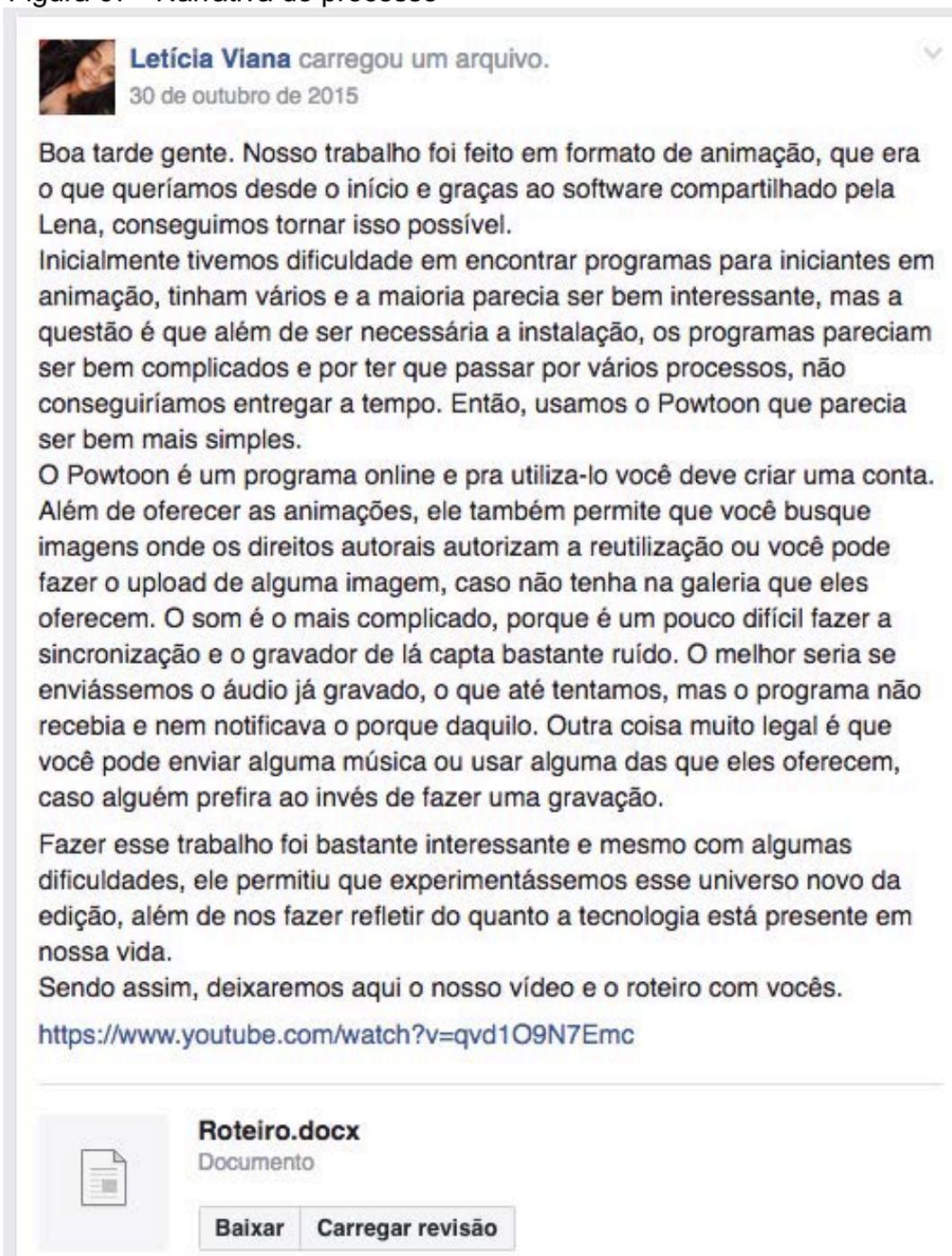
Vitória Rodrigues Muito bom, meninas! Amei o vídeo, a interpretação, tudo! Parabéns!!!
Curtir · Responder · 1 de novembro de 2015 às 11:32

Tania Lucía Maddalena Soyane Santos e Raquel Rosse parabéns pelo trabalho! Está muito bom! 😊 Vocês conseguiram articular muito bem as partes centrais do Digital Storytelling, a composição da história (com suas partes, conflitos, resolução) e dos personagens, a narrativa em voz em off, a atuação de vocês mesmas ficou show!, a composição da música no piano, e o próprio conteúdo da história da tecnologia na suas vidas/personagens da história. Fiquei feliz de saber que esta construção foi um processo divertido para vocês, espero que tenham aproveitado e aprendido muito com a experiência! Novamente parabéns!
Curtir · Responder · 8 de novembro de 2015 às 16:17

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>

No vídeo de Soyane e Raquel, também teve participação de Isabella, que embora não pertencer ao grupo, atuou como professora das crianças no vídeo. Esta troca não foi somente neste grupo, mas aconteceu em várias *Storytelling*. Acreditamos que isso muito se deve as ideias de roteiros que foram compartilhadas entre os grupos. Ao propor esse momento, incentivamos a troca e compartilhamento de inspirações e recursos ao longo de todo processo criativo.

Figura 67 - Narrativa do processo



Letícia Viana carregou um arquivo.
30 de outubro de 2015

Boa tarde gente. Nosso trabalho foi feito em formato de animação, que era o que queríamos desde o início e graças ao software compartilhado pela Lena, conseguimos tornar isso possível.

Inicialmente tivemos dificuldade em encontrar programas para iniciantes em animação, tinham vários e a maioria parecia ser bem interessante, mas a questão é que além de ser necessária a instalação, os programas pareciam ser bem complicados e por ter que passar por vários processos, não conseguiríamos entregar a tempo. Então, usamos o Powtoon que parecia ser bem mais simples.

O Powtoon é um programa online e pra utiliza-lo você deve criar uma conta. Além de oferecer as animações, ele também permite que você busque imagens onde os direitos autorais autorizam a reutilização ou você pode fazer o upload de alguma imagem, caso não tenha na galeria que eles oferecem. O som é o mais complicado, porque é um pouco difícil fazer a sincronização e o gravador de lá capta bastante ruído. O melhor seria se enviássemos o áudio já gravado, o que até tentamos, mas o programa não recebia e nem notificava o porque daquilo. Outra coisa muito legal é que você pode enviar alguma música ou usar alguma das que eles oferecem, caso alguém prefira ao invés de fazer uma gravação.

Fazer esse trabalho foi bastante interessante e mesmo com algumas dificuldades, ele permitiu que experimentássemos esse universo novo da edição, além de nos fazer refletir do quanto a tecnologia está presente em nossa vida.

Sendo assim, deixaremos aqui o nosso vídeo e o roteiro com vocês.

<https://www.youtube.com/watch?v=qvd1O9N7Emc>

 **Roteiro.docx**
Documento

Baixar **Carregar revisão**

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>

A *Digital Storytelling* de Letícia e Stephanie foi feita em formato de animação com o software Powtoon que Lena tinha recomendado ao começo do projeto no nosso grupo de *Facebook*. A história, chamada **A mudança das tecnologias em nossas vidas**⁴⁹, é interpretada e narrada por uma menina que vai contando como as tecnologias foram mudando a vida dela. No decorrer do vídeo, ela vai lembrando os

⁴⁹

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qvd1O9N7Emc>

artefatos culturais de outras épocas, associando esses artefatos a publicidades, músicas e personagens de cada momento histórico.

Figura 68 - Digital Storytelling Letícia e Stephanie



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qvd1O9N7Emc>

Tivemos também narrativas baseadas em experiências da própria vida, como foi o caso do Hugo. Na sua *Digital Storytelling* chamada **Formando uma banda pela internet**⁵⁰, ele narrou uma experiência formativa que teve há algum tempo atrás, na qual compôs uma música com um amigo trocando *e-mails* e ensaiando pelo *Skype*.

⁵⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ho8cgefhu8>

Figura 69 - Digital Storytelling Hugo.

 **Hugo Charret**
29 de outubro de 2015

Boa noite !

Então , mudei totalmente o que havia proposto rs
Lembrei de outra situação na qual precisei de conexão para fazer um trabalho e esse trabalho era uma música para um festival escolar , eu e meu amigo criamos a música e o instrumental juntos , porém cada um de seu computador.
Foram muitas conferencias por skype , prints de tela , audios , textos , enfim ...

 **Formando uma banda pela internet**
YOUTUBE.COM

 Curtir  Comentar  Compartilhar

 Você, Edmea Santos, Larissa Cristina e outras 7 pessoas  Visualizado por 74

Ver mais 3 comentários

 **Julliana Mendonça** Que legal! Amei a musica do Bob no final hahaha
Curtir · Responder ·  1 · 30 de outubro de 2015 às 17:08

 **Tania Lucía Maddalena** Hugo Charret Adorei sua história! Você conseguiu trazer os elementos fundamentais dos que falamos nas aulas de escrita do roteiro para o Digital Storytelling. Tem uma introdução, um/vários conflitos, uma solução... Tudo isso compartilhado em cenas, com uma história/experiência que você mesmo vivenciou com um amigo. Você atuou e fez seu roteiro, Parabéns! Faltaria adicionar os créditos (seu nome, o nosso, da disciplina e UERJ). Encontrou algum problema na hora da edição? conte mais do processo!
Curtir · Responder · 2 de novembro de 2015 às 17:23

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>

Até chegar na criação da música, ele atravessou por várias dificuldades. Os dois moravam muito distantes e não conseguiam ensaiar para o show. Quando tentaram fazer pela internet não conseguiram conexão, pois precisavam de uma rede de internet boa e Hugo não tinha na casa dele. Até que Hugo pede para o vizinho liberar o acesso do seu *wi-fi* e só assim consegue fazer os ensaios online e

participar do show na escola meses depois.

O interessante da proposta do Hugo é que ele protagoniza seu vídeo que foi filmado com a câmera do computador. É um vídeo simples, mas com muito conteúdo e as cenas bem definidas.

Figura 70 - Formando uma banda pela internet



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Ho8cgefhu8>

As conversações que ele tem no telefone com o amigo, depois com o técnico da companhia de internet e, por último, com seu vizinho são interpretadas só pelas respostas do Hugo no celular. A imaginação aqui tem um lugar central, pois não temos total acesso a essas informações. A utilização da linguagem audiovisual e da ficção para narrar experiências de vida podem ser visualizadas com grande aproveitamento nesta *Digital Storytelling*.

4.3 O blog como memorial hipertextual de formação

Outro ato de currículo que desenvolvemos inspirados no gênero *Storytelling* das Hiperescritas foi a criação de um Blog como **memorial hipertextual de**

formação no qual foram recopilados todos os trabalhos realizados na disciplina Tecnologias e Educação. Com esta proposta pretendíamos que os praticantes da pesquisa pudessem escrever sobre os aprendizados da disciplina, mas também sobre o primeiro ano na UERJ. Tentando incentivar a escrita hipertextual das narrativas autobiográficas, utilizando vídeos, links, fotografias e tudo que a plataforma escolhida tinha para a criação do blog.

Para começar foi de grande importância trabalhar a questão do hipertexto e da interatividade na internet. A escrita hipertextual é própria da hipermídia e nossa intenção foi potencializar as narrativas dos praticantes da pesquisa com elas.

Figura 71 - Aula sobre hipertexto



Tania Lucía Maddalena
16 de novembro de 2015 · Rio de Janeiro

Boa tarde turma! Hoje começamos com nosso novo projeto de criação dos Blogs pessoais de cada um de vocês, deixo aqui o vídeo que assistimos. Lembrem do que falamos, o Blog será necessário para nossa disciplina mas também pode ser utilizado depois dela como curadoria de conteúdos, como diário de suas práticas como pedagogos entre um monte de possibilidades mais, então é interessante escolher um título que seja legal e identifique vocês.

Não esqueçam de ler o texto recomendado por Edmea Santos sobre os blogs, é muito importante para entender a linguagem da hipermídia e o hipertexto que incorporaremos em nossas postagens.

http://issuu.com/cenpec/docs/05_ensinar_e_aprender_blogs
Recomendei duas plataformas para vocês utilizarem: Blogger e Wordpress.com, as duas são gratuitas e de fácil utilização, além do que já criaram é importante que vejam as outras possibilidades que tem na configuração, explorar os recursos sem medo, etc.

Para segunda-feira que vem 23/11 vocês tem que ter os seus blogs criados e uma primeira postagem de apresentação feita. Vamos continuar com a criação dos conteúdos em nossa aula.

Um abraço grande! Adorei nossa aula hoje!
<https://www.youtube.com/watch?v=X5GIHTfDNa0>



O que é um blog?
Há excelentes ferramentas Web 2.0 à disposição, gratuitas (blog, wiki, fórum, podcast, vídeo, canal de vídeo, comunidades...) basta usar. No site da rede pau...
YOUTUBE.COM

 Curtir  Comentar  Compartilhar

 Lu Almeida, Lena Chianello e outras 13 pessoas  Visualizado por 41

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>

A aula de criação dos Blogs foi muito produtiva, lembro-me passando pelos computadores e ouvindo os praticantes escolherem os nomes de seus blogs, muitos rindo, outros mais reflexivos, o clima da sala de aula estava animado, no ar tinha um clima instigador. Como era uma atividade individual, cada Blog ganhou o estilo do seu próprio autor, do conteúdo escrito e da maneira em que foi elaborado (no design e na estética). O Blog já leva consigo a ideia de diário pessoal e, de alguma maneira, carrega esse traço íntimo sem sê-lo.

Figura 72 - Blogs da turma



Fonte: <https://umamamaeuniversitaria.blogspot.com.br/> <https://kelrosse.blogspot.com.br/>
<https://confissoesdeumapedagoga.blogspot.com.br/> <https://larifournier.wordpress.com/>

Figura 73 - Blog de Monique

 **Monique Carvalho**
29 de novembro de 2015 · Rio de Janeiro

Boa noite, gente! Nesse primeiro ano de UERJ muita coisa mudou pra mim. Eu entendi que temos que estar atento às constantes influências ruins que nos cercam, como aquela piada machista, aquele comentário que banaliza a violência contra a mulher, etc. Mas ainda falta MUITA desconstrução, e a isso, dedico meu blog.



Negra, mulher, brasileira, universitária, professora, aluna.

FOFAREVOLTADA.BLOGSPOT.COM | POR MONIQUE CARVALHO

 Curtir  Comentar  Compartilhar

 Você, Edmea Santos, Hugo Charret e outras 6 pessoas  Visualizado por 58

 **Hugo Charret** Arrasa néééim 😊 😊
Curtir · Responder ·  1 · 29 de novembro de 2015 às 11:13

 **Edmea Santos** Yes!
Curtir · Responder ·  1 · 29 de novembro de 2015 às 13:49

Fonte: <https://fofarevoltada.blogspot.com.br/>

A escrita da experiência, quando invocada, possui uma capacidade formativa intrínseca. A interface Blog permitiu uma escrita hipertextual pública, na qual muitos estudantes narraram suas impressões sobre o primeiro ano na UERJ, com todas as desconstruções e aprendizados.

4.4 “O Bom Leitor hoje”: histórias de leitores na contemporaneidade

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra” nos ensinou nosso mestre Paulo Freire, portanto, pensar nosso contexto, as práticas cotidianas nas quais estamos inseridos, são, para nós, fundamentos constitutivos da formação docente. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente, ao ler um texto, seja qual for, ele sempre parte de um contexto e uma realidade que lhe é própria. Ter uma leitura crítica desse contexto é de grande importância na hora de pensar a formação nas práticas de leitura e escrita.

A leitura se apresentou como um eixo transversal para abordar diversos conteúdos da disciplina Tecnologias e Educação. Nas duas turmas com as que trabalhamos, as inquietações pelas mudanças que o digital trouxe nas práticas de leitura e escrita foram recorrentes. “As pessoas já não lêem como antes”, “As crianças só querem assistir desenhos no tablet”, “Eu leio todo no meu celular”, “Não imprimo mais nada, só leio texto digital”, “As crianças preferem jogar games e não ler um livro impresso”, “Eu já vi um aplicativo muito legal para ler com crianças” foram algumas das falas quando iniciamos o debate sobre as práticas de leitura na contemporaneidade.

A proposta do quarto projeto que desenvolvemos, entendido como ato de currículo, foi entender e refletir sobre esse contexto e as práticas de leitura por meio da *Storytelling*. Criar histórias sobre o ato de ler, histórias que falem de leitores, que contem um pouco dos mundos e costumes que eles têm. Como inspiração inicial partimos da leitura de uma pequena crônica que Ítalo Calvino escreveu em 1940 intitulada “As boas intenções”⁵¹ e a partir dela começamos o trabalho de invenção de histórias sobre leitores na contemporaneidade.

Na crônica “As boas intenções” (ANEXO 2), Calvino descreve as práticas do “Bom Leitor”, em maiúscula, pois utiliza um modo irônico de chamá-lo ao longo do texto. O “Bom Leitor” prepara uma seleção gigante de livros para sua leitura nas férias. A seleção contemplava: literaturas novas, alguns clássicos, enciclopédias e até biografias. O “Bom Leitor” ia viajar para férias, então pretendia levar muitos livros para conseguir ler a viagem toda, quando fez a mala percebeu que sua seleção não

⁵¹ CALVINO, Ítalo. **Mundo escrito e mundo não escrito – Artigos, conferências e entrevistas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

cabia, então fez uma seleção da seleção, levando só alguns livros, os que mais desejava ler. Nas férias conheceu uma mulher e apaixonou-se, saiu com amigos, fez esporte, passeou e não leu nem uma página, os livros voltaram intactos na mala da viagem. No fim da história o “Bom Leitor” continua lendo naqueles minutos na sala de espera do dentista, no metrô, antes de dormir e no correr da vida cotidiana.

Escolhemos essa história como uma primeira inspiração, após a leitura propusemos aos estudantes pensar e escrever umas linhas sobre “o Bom Leitor hoje”. Considerando o fato que Calvino escreveu esse conto há mais de 60 anos, nos perguntamos: o que é um “Bom Leitor” na atualidade? Como ele lê? Quais são os livros que ele mais gosta? Quais são as práticas que as pessoas costumam ter na atualidade?

Figura 74 - “O Bom Leitor atualmente”

O Bom Leitor Atualmente.

O que é um bom leitor atualmente?

Um bom leitor atualmente, não é só aquele que passa horas na biblioteca mergulhado em pensamentos pra saber qual vai ser sua próxima leitura, o bom leitor atualmente não é só aquele que carrega vários livros dentro de sua mochila, o bom leitor atualmente tem todos os seus livros preferidos baixados em PDF no seu celular, tablet ou qualquer dispositivo que possa reproduzir seus livros, o bom leitor atualmente é também aquele que despreza o prazer de estar com um livro e prefere estar com celular, lendo notícias, lendo reportagens, pesquisas e até mesmo tudo que passa em sua timeline do **facebook**, ou do **twitter**. O bom leitor atualmente esta conectado as mídias e ligado a qualquer momento sobre algo que está ao seu redor, mas não deixa seu bom e velho livro de lado, nem que seja pela telinha do celular.

O bom leitor sou eu, você, ele, ela, nós... que passamos algumas horinhas olhando nossas redes sociais, problematizando certas opiniões e lendo aquele bom e velho livro pelo nosso celular. Talvez você se identifique com esse texto, talvez não, talvez você prefira pegar aquele livro, tirar do plástico, folhear página por página e no final por em sua prateleira. Afinal o que nos define é o que gostamos.

XO, Vanessa Toledo!

Fonte: <https://blogdapedagogiablog.wordpress.com/blog/>

Essas reflexões foram escritas nos Blogs da turma, cada estudante foi compartilhando, lendo e interagindo sobre o que pensava. Ao longo de um mês de

aula, fomos trabalhando conceitos relativos aos leitores na contemporaneidade. Para isto, trouxemos material teórico que fomos articulando com diversas inspirações (vídeos, crônicas, artigos jornalísticos) e foi assim, que começamos a criar as histórias.

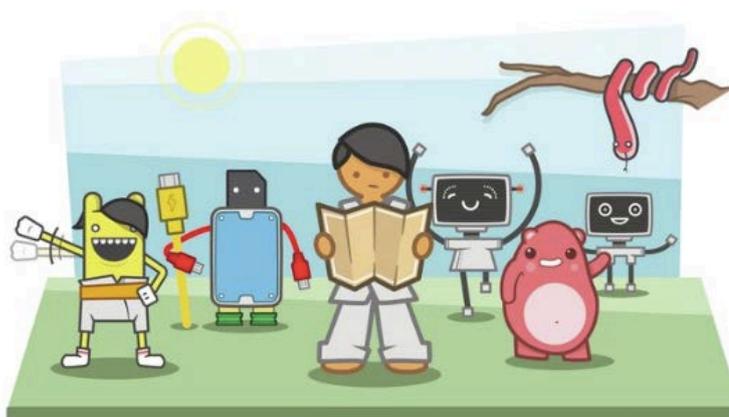
A proposta central desse projeto foi trabalhar com a plataforma de Storytellers: Storybird, uma plataforma que permite a edição de livros digitais com um banco de imagens disponibilizada por ilustradores. Assim, os estudantes construíram coletivamente, em grupos de até 4 pessoas, as histórias sobre leitores na contemporaneidade. Primeiro, fizemos a escrita do roteiro, depois da edição digital na plataforma Storyteller e por último o compartilhamento de cada história no Facebook. Tivemos assim mais de 7 histórias criadas pela turma, todas abordaram diversas questões e tipos de leitores.

A história “O dilema do Ben”⁵² conta a história de um menino que jogava muitos videogames de luta até que um dia começou a se interessar pelo esporte e por meio de tutoriais no *YouTube* se iniciou na prática do Judô. Mais na frente começou a fazer atividades e isso permitiu-lhe equilibrar mais a vida e não ficar o dia todo no computador jogando.

Figura 75 - Páginas do livro digital “O Dilema do Ben”

O Dilema de Ben

Quando ganhei um computador, minha vida se encheu com um novo mundo virtual. Cheio de jogos, personagens e diversão.



⁵² Disponível em: <https://storybird.com/books/o-dilema-de-ben/?token=pmgae3j894>

O Dilema de Ben

Decidi ir na internet e pesquisar no Google sobre atividades físicas. Descobri grupos no Facebook e depois li em um blog sobre a origem do Judô.



Fonte: <https://storybird.com/books/o-dilema-de-ben/?token=pmgae3j894>

A história “Facebook me salvou”⁵³ trata de uma prática muito habitual entre estudantes que tiram suas dúvidas e compartilham textos, livros, reflexões na rede social Facebook. Aqui vemos que na criação de histórias vem para o ato criativo costumes, lembranças e práticas que também estão presentes no cotidiano.

Figura 76 - Facebook me salvou!



Segunda de manhã como qualquer outra, levanto da cama e me deparo com a lembrança de que precisava do “tal” livro para fazer o trabalho da faculdade.

Fonte: <https://storybird.com/chapters/facebook-me-salvou/?token=r5dtw32y96>

⁵³ Disponível em: <https://storybird.com/chapters/facebook-me-salvou/?token=r5dtw32y96>

Nas histórias “O pequeno grande leitor”⁵⁴ e “A menina e o silêncio”⁵⁵ temos duas histórias ficcionais sobre pequenos leitores que buscam por meio da leitura a superação de dificuldades. O interessante desse processo foi que na medida em que íamos criando as histórias com os roteiros, as histórias inventadas lembravam fatos passados e eventos cotidianos. Pois, o ato de ler nos permeia o tempo todo, ao refletir sobre as práticas de leitura na contemporaneidade, esse fato se tornou evidente.

Ao longo desse capítulo, expomos os quatro projetos, como atos de currículo que foram desenvolvidos nas práticas do campo da presente ciberpesquisa-formação, a prática do *aprenderensinar* nesse tempo foi cheia de incertezas e devires. Nada foi calculado e medido com precisão, pelo contrário, o fluxo do grupo, das inspirações que levamos e recebemos na sala de aula fizeram emergir essas autorias as quais viemos chamar de invenções digitais de si.

A experiência que nos toca e que nos forma, quando narrada, possui uma função inventiva, é uma experiência criadora. A invenção digital de si contém essa experiência que ainda é potencializada pelo digital e suas linguagens.

⁵⁴ Disponível em: <https://storybird.com/chapters/o-menino-e-suas-leituras/?token=whyn7hv5tt>

⁵⁵ Disponível em: <https://storybird.com/books/livros-e-o-silencio/?token=494un9ducu>

5 NOÇÕES SUBSUNSORAS: ACHADOS E SENTIDOS ENCONTRADOS NA TESSITURA DA PESQUISA

Gêmeas

Como tantas tardes de verão estavam sentadas debaixo da figueira. Aquela figueira que as viu crescer, que foi testemunha de detalhes sutis e das grandes mudanças. Uma vez mais estavam lá, com a brisa do verão roçando seus rostos.

Conversavam de banalidades porque se entravam em areias profundas discutiam.

Ultimamente sempre discutiam, a sensibilidade estava a flor da pele, não entendiam o mundo da mesma maneira e isso as perturbava.

Irmãs Gêmeas que caminharam por estradas muito diferentes. Cada uma foi escolhendo seu melhor caminho, suas viagens, seus percursos. Às vezes sentiam falta uma da outra, mas os anos de vida acumularam muitos rancores que embora tentassem esquecer ressurgiam na memória.

Imagem e escrita acabaram aquela tarde de verão assim. Sem se olhar nos olhos, mas compartilhando o que as unia nessa sombra da figueira, não sabiam bem o que era, mas de alguma maneira carregava o peso de uma lembrança da infância.

Sentindo a mesma brisa, uma abriu bem os olhos e contemplou o por do sol, a outra os fechou e continuou sonhando.

*Tania Lucía Maddalena*⁵⁶

Na releitura do meu diário de pesquisa, na busca de conexões, possíveis interpretações e achados, encontrei o micro conto que abre esse capítulo. O escrevi na disciplina do professor Walter Kohan. A proposta era escrever um pequeno texto a partir de duas palavras. Escolhi as palavras imagem e escrita e surgiu “gêmeas”.

⁵⁶ Micro conto produzido na disciplina “A escrita como ensaio e auto-educação” do professor Walter Kohan, no Proped/UERJ em novembro do 2015.

Por alguma razão, nesse início de novembro de 2015 decidi que o conto entrava na pasta “diário de pesquisa” do meu Evernote e hoje, dezembro de 2017, decido que seja ele que abra o último capítulo da minha tese. Relê-lo dois anos depois me fez entender que todos os caminhos e experiências da nossa formação encontram-se e cruzam-se em alguns pontos.

“Gêmeas” é uma história breve que fala dos dilemas que eu tinha naquele momento nos quais pensava “uma escrita outra” para minha pesquisa. Uma pequena ficção que fala de linguagens. Imagem e escrita no desencontro, na impossibilidade de um diálogo. Me incomodava saber que historicamente as imagens, fixas e em movimento, só vinham como meras ilustrações nos escritos acadêmicos, não era nada disso o que eu queria.

Hoje percebo que essa ficção que criei há dois anos não representa o que vivenciei na minha pesquisa, aliás, só percebi isso ao relê-la. Meu pensamento mudou. Esse encontro com minha própria escrita foi bem-vindo, pois consegui visualizar que todas essas inquietações que tinha me deram movimento para ir atrás de todas as experiências criativas que transitei no caminho como professora-pesquisadora.

O encontro com imagens, narrativas e sons digitais foi muito intenso ao longo do ano que estivemos em campo. E, como professora-pesquisadora que se inspira na multirreferencialidade e nas pesquisas com os cotidianos, posso dizer que esse encontro não foi só enquanto estava em campo, foi ao longo dos três anos do doutorado e, sem dúvida, continua sendo.

Após a apresentação dos dispositivos acionados que foram inspirados na *Digital Storytelling* e todas as autorias, criações e diálogos que surgiram no campo de pesquisa-formação, o presente capítulo pretende tecer algumas noções subsunoras que deixaram essas experiências formativas. Chamamos de noções subsunoras os achados e sentidos encontrados na tessitura das autorias surgidas no campo com todo o referencial teórico que constitui a pesquisa:

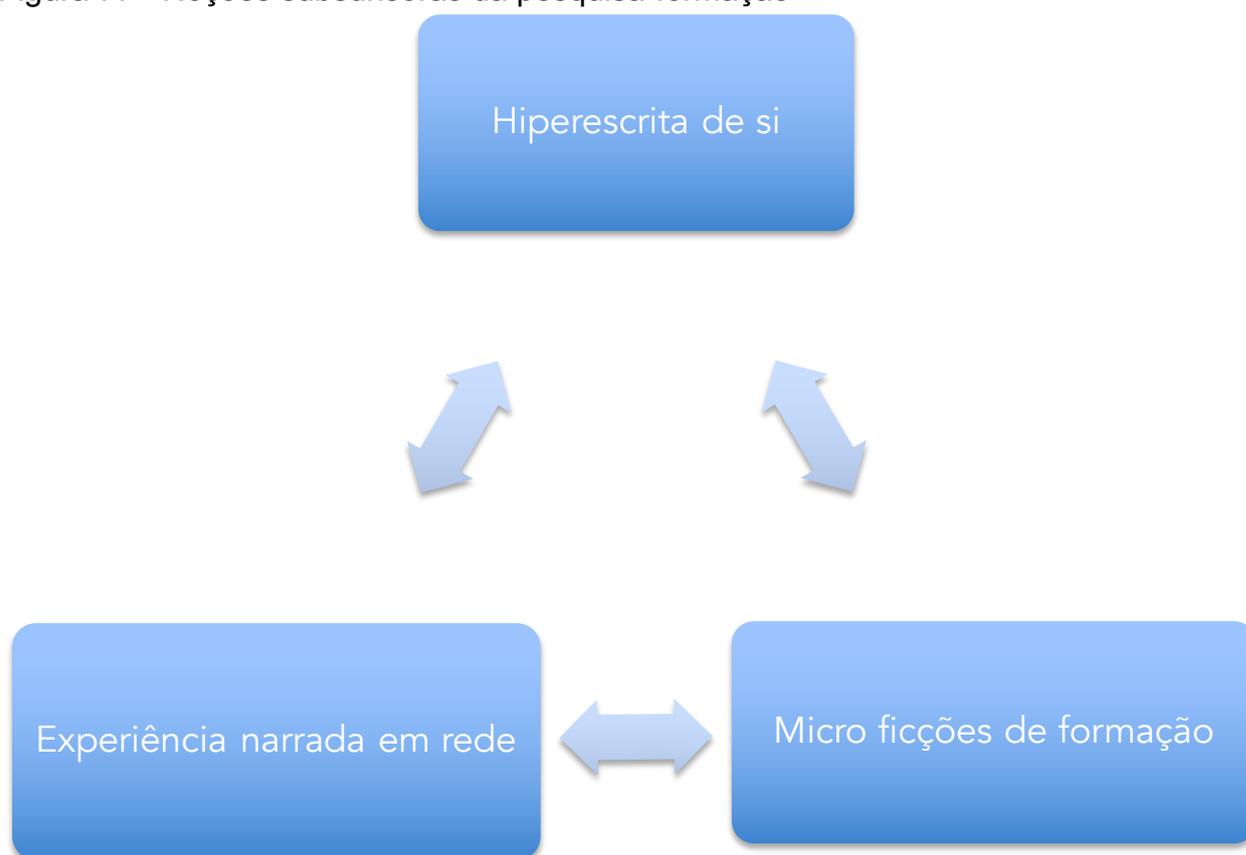
Trata-se de deixar-se habitar pelo acontecimento para, intercriticamente, criar saberes-com e sobre ele. Nesses níveis, as descrições produzidas criariam unidades de significação e noções subsunoras, como compreensões híbridas construídas no encontro (in)tenso entre a teoria e a empiria, capazes de possibilitar a sistematização compreensiva do acontecimento no seu movimento hipercomplexo. (MACEDO, 2016, p. 109)

As noções subsunoras, como compreensões híbridas, trazem para um plano

mais próximo a evidência de que escrita e imagem olharam juntas ao pôr do sol na sombra da figueira e depois fecharam os olhos para continuar sonhando... na nossa experiência de pesquisa-formação houve sim um encontro de linguagens.

-As hiperescritas de si na formação docente; -A potência da experiência narrada em rede e - As Micro-ficções de formação: a (re)invenção de histórias para pensar a educação: são as noções que emergiram dos achados da pesquisa. Por meio das mesmas temos algumas “pistas” para compreender a narração digital de histórias na formação de professores na cibercultura.

Figura 77 - Noções subsunoras da pesquisa-formação



Fonte: Figura criada pela autora

O caminho escolhido para avançar na análise não foi feito por gênero híbrido da *Storytelling*, nem por dispositivo/ato de currículo dos quatro projetos que foram criados. As noções surgiram olhando para o conjunto do campo de pesquisa: as notas no diário hipertextual de pesquisa; as narrativas dos praticantes; as autorias dos praticantes; o processo criativo vivenciado na sala de aula presencial e no grupo do *Facebook*. Toda essa trama compôs os elementos que levamos para nossa análise, resultando nas três noções que detalharemos a seguir.

5.1 A Hiperescrita de si na formação docente

Escrever é o mesmo processo do ato de sonhar: vão-se formando imagens, cores, atos e sobretudo uma atmosfera de sonho que parece uma coisa e não uma palavra. Escrever é tantas vezes lembrar-se do que nunca existiu...

Clarice Lispector

Essa primeira noção, podemos dizer, é a que com maior força apresentou-se. O trabalho intenso com o narrar na hipermídia deixou rastros em narrativas, imagens e sons digitais. Nesses rastros, podemos distinguir as “hiperescritas de si” dos professores em formação que fizeram parte da presente pesquisa.

Trabalhar com narrativa escrita como perspectiva de formação possibilita ao sujeito aprender pela experiência, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida e permite entrar em contato com sentimentos, lembranças e subjetividades marcadas nas aprendizagens experienciais. O mergulho interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, através das associações livres do processo de evocação, num plano psicossomático, com base em experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida. (SOUZA, 2008, p.93)

Ao longo da pesquisa, bebemos das pesquisas autobiográficas/experienciais o conceito de “escrita de si” e o trabalho que estas pesquisas fazem com a utilização da escrita como um dispositivo de auto-conhecimento, possibilitando por meio da escrita um “mergulho interior” pelo qual dotamos sentido às experiências vividas. Seguindo esta linha teórica somamos ao conceito de “escrita de si” o prefixo “hiper”.

Entendemos por hiperescritas práticas culturais de escrita na hipermídia, sempre dando prioridade a um tipo de escrita digital que possui como base a contação de histórias, sejam histórias de vida, ficções ou invenções. Para nós, as hiperescritas estão fundadas no hipertexto, fazem uso dele e o incorporam combinando com outros elementos digitais.

A possibilidade de combinar texto e outros tipos de signos em hiperambientes descentraliza a hierarquia linear e reconceitualiza a dimensão gráfica do texto. Por isso se fala em hiperescrito, hiperficção, hiperconto, hiperpoesia, hiperedição, etc.

(SANTAELLA, 2013, p.215). Nos inspiramos nesses conceitos para falar de “hiperescritas de si”.

Então, o que são as hiperescritas de si? São as escritas que contêm experiências, lembranças, relatos e ficções sobre si mesmo e o processo formativo, na linguagem da hipermídia. Ou seja, que utilizam e expandem a plasticidade do digital e suas possibilidades imagéticas, de hiperlinks e espaço/temporais das redes para contar histórias de vida, inventá-las e ficcionar a própria vida.

Figura 78 - Hiperescrita de si, resultante do Projeto *Visual Storytelling*



Fonte: *Instagram* de Monique Carvalho

A fotografia de Monique pode ser de um outro evento da infância que não seja a visita ao planetário, mas na sua hiperescrita de si, ela trouxe esses elementos para compor sua invenção que, de alguma maneira influenciam até hoje. “- Eu

lembro de cada detalhe da visita ao planetário e este fato me influencia pedagogicamente até hoje, pois tive certeza que havia muito conhecimento fora da sala de aula”. Os *espaçotempos* escolares, o *dentrofora* da escola e as potencialidades de aprendizagens nas diversas redes educativas pelas que transitamos na infância; o peso da memória escolar no hoje, imagem e escrita juntas, compondo a narrativa, a hiperescrita de si em rede.

Qual é a diferença entre “a escrita de si” analógica e a “hiperescrita de si”? A maior diferença é que a hiperescrita de si surge na linguagem hipermedial e absorve toda sua potência. O narrador de uma história digital entende que a linguagem da Internet possibilita uma “escrita expandida”, pois nela integram-se e entram no jogo outros elementos estéticos e semióticos, como imagens, hashtags, localizações, GIFs, emoticons, e, sobretudo, a possibilidade de interlocução e interatividade na criação da própria narrativa.

O que traz de novo a hiperescrita de si na formação de professores? Qual é sua potência?

Ao longo da tese, avançamos num conceito de formação amplo, plural e complexo. Sempre considerando os contextos e particularidades dos *espaçotempos* de formação. Na nossa experiência com a formação de professores na turma de Tecnologias na Educação entre 2015 e 2017, a questão da escrita hipertextual foi estudada e vivenciada em vários ângulos. O projeto do Blog como memorial hipertextual de formação, caminhou nesse sentido, pois o Blog se materializou como um ambiente propício para escritas na hipermídia. Isto não significa que qualquer Blog seja uma experiência de “hiperescrita de si”. Só serão quando o *praticantepensante*, professores em formação, façam um uso do espaço para compartilhar experiências formativas e invenções de si. Mas, além disso, que por meio da hiperescrita narrem suas vivências formativas e reflexões sobre as mesmas, num processo de autorização e co-autoria com si mesmo.



Lena Chianello

16 de novembro de 2015

Boa noite queridas professoras! Estive trabalhando na construção do novo blog durante toda a tarde de hoje, após nossa aula sobre como construir um blog. Achei a ideia muito boa, me sentindo muito motivada, pois apesar do trabalho que deu para selecionar fotos, hiperlinks, hipertextos, foi muito gratificante, pois à medida que ia construindo o blog, ia percebendo a importância que ele foi ganhando para mim, no sentido de demonstrar um pouco de minhas vivências profissionais através da curadoria de conteúdos. Acredito que vocês nos deram um presente maravilhoso nos passando esta tarefa, pois nos proporcionaram a possibilidade de nos mostrar para o mundo, de mostrar um pouco de nosso conhecimento e melhor, a possibilidade da troca de experiências. Agradeço pela possibilidade que nos deram e deixo um bj carinhoso para todas. Segue o link para o meu blog:



O Lúdico do Brincar

OLUDICODOBRINCAR.BLOGSPOT.COM | POR LENA...

Curtir

Comentar

Compartilhar

Você, Edmea Santos, Alice Costa e outras 6 pessoas

Visualizado por 41



Alice Costa Lena, sua narrativa expressa o potencial dos usos das hipermidias na educação a ser explorado por professores de diferentes gerações. #blognaeducação 😊

Curtir · Responder · 1 · 16 de novembro de 2015 às 23:18

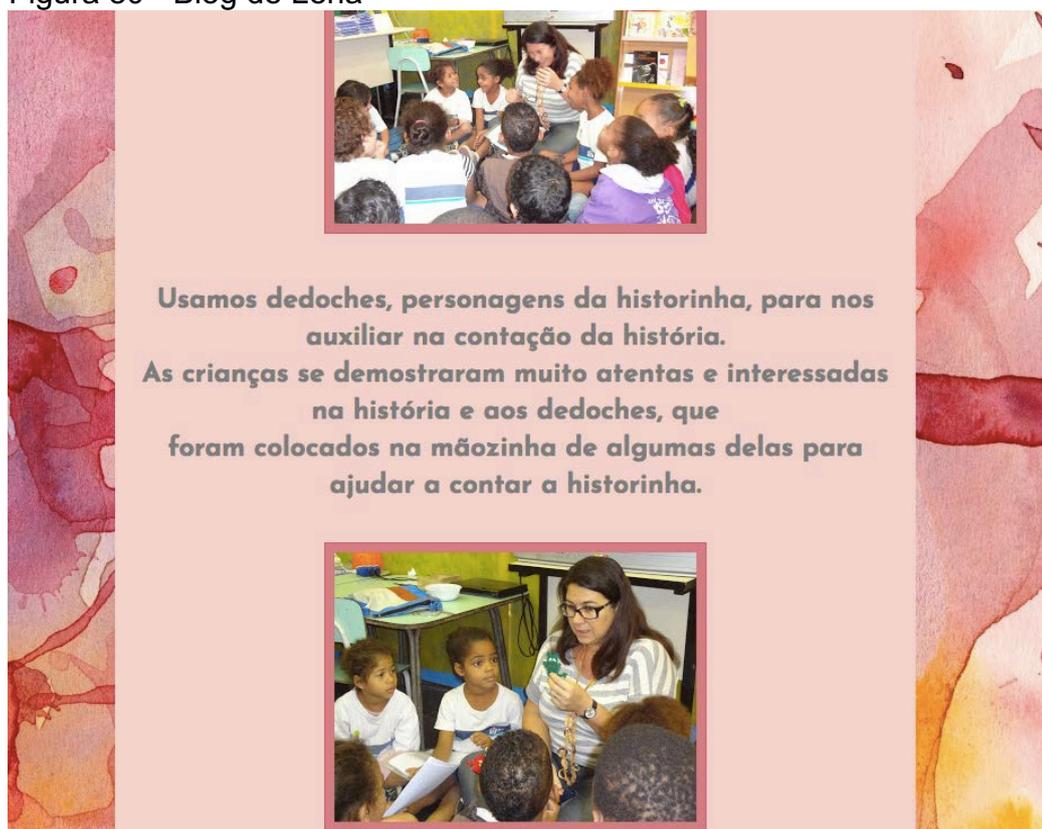


Lena Chianello Obrigado Alice, me sinto motivada com seu comentário! Este trabalho que nos foi dado, tem um potencial enorme e estou torcendo para que todos possam tê-lo como ferramenta de expressão de conteúdo e de voz! Só tenho a agradecer,..excelente ideia!!!

Curtir · Responder · 1 · 16 de novembro de 2015 às 23:26

“O Lúdico do Brincar”⁵⁷ é o Blog da estudante Madalena Chianello, Lena, nele ela narra como, por meio de uma experiência formativa no Morro dos Macacos no bairro Vila Isabel, zona norte do Rio de Janeiro, teve acesso a uma experiência lúdica com crianças que fizeram que ela se interessa pela educação. Ela é arquiteta e após ter contato com a educação infantil nesse espaço decidiu fazer o vestibular para Pedagogia na UERJ. No Blog, ela vai apresentando os brinquedos de tecido que ela própria fez, mediante fotos e narrativas conta todo esse processo criativo e experiência formativa.

Figura 80 - Blog de Lena



Fonte: <https://oludicodobrinCAR.blogspot.com.br/>

A hiperescrita da formação da Lena, como hiperescrita de si, revela que a escrita hipertextual da sua experiência formativa foi marcante. A busca pelas imagens, fotografias, links, o caminho que ela percorreu como professora contadora de histórias, as crianças que conheceu naquele lugar. Como todo esse conjunto de imagens e narrativas, que compõem o Blog nos falam da história e experiência de formação da Lena.

⁵⁷ <https://oludicodobrinCAR.blogspot.com.br/>

São os acontecimentos vividos que formam a experiência. A experiência não é algo que sucede, é o que nos implica, portanto nos afeta, nos toca, nos mobiliza e também nos impõe, nos compromete. A experiência nunca nos deixa indiferentes
(MACEDO, p.25)

E aqui reside uma das singularidades mais fortes das hiperescritas de si, que é a possibilidade da partilha, da narrativa em rede. O que se passa quando o acontecimento e a experiência formativa são narrados em rede? Passamos assim para outra das noções que surgiram na ciberpesquisa-formação.

5.2 A potência da experiência formativa narrada em rede

Se entramos no mérito de que a formação se realiza como experiência irreduzível enquanto autoformação, formar-se consigo mesmo, autopoieses -, enquanto heteroformação, formação com o outro, e metaformação, formação através de reflexões do sujeito sobre sua própria experiência formativa, podemos antever o quanto a formação emerge como acontecimento na medida que a imprevisibilidade habita de forma densa sua emergência.

Macedo, 2016, p.52

Aprendemos com Macedo (2016) que a heteroformação, como formação com o outro, é um dos elementos que compõe e integra a visão plural do processo formativo. Assim, a maior potência do acontecimento e a experiência formativa, quando são narrados na hipermídia, é que supõem a alteridade desde sua concepção, pois quando escrevemos em ambientes digitais, a escrita é pública. Seja no Blog, no *Facebook*, na imagem do Instagram, no vídeo do Youtube, o que está escrito implica, sempre, um leitor, um outro que me lê, responde, comenta, co-cria minha mensagem. Isso não é menor. Nem no alcance, nem nas questões formativas que esse fato implica.

Nos últimos anos, o desenvolvimento das redes sociais da internet, permitiu uma ampliação da enunciação das mensagens e a possibilidade que as diversas

criações e autorias cheguem até lugares impensáveis.

Nos etnométodos tecidos na pesquisa-formação que Macedo apresenta no livro *Etnopesquisa crítica / etnopesquisa - formação* (2006) , se faz referência ao grupo focal na pesquisa-formação, nos quais é lançada uma questão/pergunta/história e as pessoas, sentadas no círculo, começam a compartilhar sentidos, encontro e desencontros em torno ao assunto abordado. Salvando as distâncias, mas querendo fazer uma ligação crítica, o etnométodo do grupo focal possui algumas similitudes com os acontecimentos e experiências formativas compartilhadas nas redes sociais, nos quais é colocada uma questão/história/relato e começam a entrar outras vozes na construção de sentidos. Só que nas redes sociais na internet essas conversas possuem uma ampliação maior que a conversa de um grupo de pessoas fechados em uma sala presencial, como é no grupo focal.

O digital em rede permite que essa história formativa seja compartilhada ao mesmo momento em milhares de locais no planeta terra e que as pessoas que leem as histórias possam compartilhar, emocionar-se, se entristecer e deixar sua narrativa embaixo, entrando assim, ativamente na conversa. Pois, uma vez que essa narrativa de experiência entra na rede de maneira pública, o processo de interlocução, compartilhamento e troca começa. E, embora as escritas na hipermídia permitam a edição constante do que escrevemos, a possibilidade de apagar, mudar e autodestruir minha própria fala (como no caso do *Snapchat*, e *Stories* no *Instagram*, por exemplo) há uma potência formativa nessa efemeridade.

A experiência mais extrema, às vezes, a mais cruel, mas provavelmente, a mais enriquecedora que podemos ter da heterogeneidade, é a que nos é imposta através do encontro com o outro, enquanto limite do nosso desejo, do nosso poder e de nossa ambição. É aqui que a experiência como processo vibra, sai dos trilhos, balança na direção a diversos polos, inclina-se, retoma, incomoda-se, reflete e, na busca da compreensão valorada, se faz, fazendo-se criando o acontecimento. No encontro, a experiência se desloca, vibra, institui, realiza o acontecer. (MACEDO, 2016, p.37)

A experiência mais extrema é aquela que acontece através do encontro com o outro, esse outro que está liberado para opinar nas redes sociais da internet, emocionar-se com nossa narrativa, compartilhá-la ou provocar-nos. A primeira vez que percebemos a “Potência da experiência formativa narrada em rede” foi frente ao contexto da pesquisa-formação no qual vivenciamos a profunda crise da UERJ.

Movimentos como #OcupaUERJ, #UERJresiste, #SouUERJ (capítulo 1 e 3) nos fizeram ver a força do acontecimento narrado em rede, histórias de vida e formação que nas redes sociais que deram visibilidade ao sucateamento pelo qual nossa instituição estava atravessando. Mediante as diversas *hashtags* que funcionaram como hiperlinks e junção de centos de histórias de formação, que reivindicaram pelo lugar da universidade pública desde narrativas, trazendo histórias e experiências vivenciadas na universidade, nos mostraram como “a experiência como processo vibra” em rede.

Figura 81 - Compartilhar histórias

UERJ Pedagogia- Professora Edméa

Tania Lucía Maddalena
2 de setembro de 2015

Curtir **Comentar**

Larissa Cristina, Vitória Rodrigues e outras 6 pessoas Visualizado por 60

Edmea Santos O que acontece em nós quando compartilhamos nossas histórias?
2 de setembro de 2015 às 17:02 · Curtir · 1

Lu Almeida De como a nossa história se identifica com os dos outros colegas!!!! boas lembranças da nossa infância!!!!
7 de setembro de 2015 às 11:08 · Descurtir · 2

Larissa Cristina Quando compartilhamos nossas histórias, posso dizer que pelo menos para mim, ocorre uma mistura de sentimentos e lembranças, Uma verdadeira nostalgia de tudo que já aconteceu conosco!
6 de outubro de 2015 às 17:56 · Descurtir · 1

Luana Thaynara Concordo com você Caloura Larissa Cristina, e muitas vezes a história pode ser um desabafo, a outra pessoa pode dar opinião, te ajudar, pode compartilhar com VC uma experiencia parecida. Você contando histórias provoca interação e compartilhamento de informações, todo mundo um dia já contou uma história a um desconhecido, em um fila por exemplo, e as vezes um grande amigo seu se tornou amigo pela troca de histórias.
6 de outubro de 2015 às 18:40 · Descurtir · 2

Raquel Reis Compartilhar uma história causa um misto de emoções, as vezes

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>

Figura 82 - Compartilhar histórias

 Larissa Cristina, Vitória Rodrigues e outras 6 pessoas

 **Edmea Santos** O que acontece em nós quando compartilhamos nossas histórias?
2 de setembro de 2015 às 17:02 · Curtir ·  1

 **Lu Almeida** De como a nossa história se identifica com os dos outros colegas!!!! boas lembranças da nossa infância!!!!
7 de setembro de 2015 às 11:08 · Descurtir ·  2

 **Larissa Cristina** Quando compartilhamos nossas histórias, posso dizer que pelo menos para mim, ocorre uma mistura de sentimentos e lembranças, Uma verdadeira nostalgia de tudo que já aconteceu conosco!
6 de outubro de 2015 às 17:56 · Descurtir ·  1

 **Luana Thaynara** Concordo com você Caloura Larissa Cristina, e muitas vezes a história pode ser um desabafo, a outra pessoa pode dar opinião, te ajudar, pode compartilhar com VC uma experiencia parecida. Você contando histórias provoca interação e compartilhamento de informações, todo mundo um dia já contou uma história a um desconhecido, em um fila por exemplo, e as vezes um grande amigo seu se tornou amigo pela troca de histórias.
6 de outubro de 2015 às 18:40 · Descurtir ·  2

 **Raquel Reis** Compartilhar uma história causa um misto de emoções, as vezes uma foto causa uma emoção indescritível, vc lembra de pessoas que já passaram pela sua vida, de momentos que já viveu, uma infância boa. Contar sua história é uma troca de informações e um compartilhamento de culturas, vc acaba conhecendo algo que nunca ouviu falar ou não imaginava ter existido.
6 de outubro de 2015 às 19:03 · Descurtir ·  1

 **Julia Alves de Souza** Compartilhar histórias é um modo de você interagir com as pessoas e até de conhecimento quando elas compartilham suas histórias conosco, nós sempre temos algo a aprender com o próximo.
6 de outubro de 2015 às 19:57 · Descurtir ·  1

 **Stephanny Bides** Que saudade do tempo... Às vezes é bom lembrar do passado, lembrar de todos os obstáculos q tivemos. E tudo o q passamos, constroem o nosso sucesso de hoje !
6 de outubro de 2015 às 20:26 · Curtir

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>

O compartilhamento das histórias digitais nas redes foi uma prática recorrente com cada projeto inspirado em diversos gêneros da *Storytelling* da nossa ciberpesquisa-formação. Podemos ver nessa narrativa do grupo de Facebook como a prática de “compartilhar” nos afeta: “- Compartilhar histórias é um misto de emoções, às vezes uma foto causa uma emoção indescritível, você lembra de

peças, de momentos que já viveu, uma infância boa”, “- Nós sempre temos algo a aprender com o próximo”, “ - De como nossa história se identifica com os dos outros colegas”, entre outras narrativas trazem a questão do outro, o outro em interlocução, o outro que opina e que entra na conversa quando compartilho uma história online.

5.3 Micro-ficções de formação: A (re)invenção de histórias para pensar a educação

Vivemos nossas próprias vidas através de textos. Podem ser textos lidos, cantados, experimentados eletronicamente, ou podem ser textos que chegam até nós através dos murmúrios de nossa mãe, dizendo aquilo que as convenções exigem. Qualquer que seja a forma ou o meio, essas histórias formaram a todos nós; e são essas histórias que devemos usar para fabricar novas ficções, novas narrativas.

Heilbrun, 1988, p.37

A criação de histórias ficcionais está na base da *Digital Storytelling* como método e proposta didática. O que a noção de “Micro-ficções de formação: a (re)invenções de histórias para pensar a educação” nos deixa? Como chegamos a esta noção?

Vivenciamos um processo criativo com potência marcante, nos diversos gêneros híbridos da *Storytelling* fomos articulando e criando histórias, nessas criações a invenção de personagens ficcionais foi recorrente. Nas experiências de contação de histórias digitais apareceram crianças, jovens, idosos, famílias, escolas, professores, imersos em universos narrativos ficcionais, criados pelos próprios *praticantespensantes* da pesquisa-formação.

Por meio da narrativa nós construímos, reconstruímos, e de alguma forma reinventamos o ontem e o amanhã. Memória e imaginação amalgam-se nesse processo. Mesmo quando criamos os mundos possíveis da ficção, não desertamos do familiar, mas subjetivamos naquilo que poderia ter sido ou no que poderia ser. Por mais que a mente humana tenha exercitado sua memória e refinado seus sistemas de registro, ela nunca consegue capturar

o passado de maneira completa e fiel. Por outro lado, ela jamais consegue escapar ao passado. Memória e imaginação são fornecedoras e consumidoras uma da outra. (BRUNER, 2014, p. 103)

Memória e imaginação avançam juntas na criação de histórias. Foram várias as histórias que surgiram nas turmas (2015, 2017) nas quais “qualquer semelhança com a realidade não foi mera coincidência” já que ao narrar e criar o universo narrativo integramos diversos componentes do cotidiano, conjugando experiências, memórias e ficções.

Na história da *Digital Storytelling* em formato de vídeo que Hugo⁵⁸ criou, contou o surgimento de uma banda na Internet, experiência que ele mesmo teve com um colega da escola. Estivemos mais de um mês criando o projeto dos vídeos, pensando no roteiro, buscando imagens, etc. Em um dos encontros do mês de outubro/2015 escrevi a seguinte nota no meu diário no *Evernote*:

“Hoje Hugo me contou que roubaram o celular dele, que o vizinho não empresta internet e que ele tem um computador sem internet que não serve para nada... e que gostaria de criar um personagem para falar dessa realidade complexa com as tecnologias digitais que ele vive.” (Nota do diário de pesquisa, 5 de outubro do 2015)

Na história em vídeo que ele criou, o personagem está sem internet no celular, mora distante do colega e resolvem criar uma música pelo *Skype* juntos, como trabalho para apresentar num festival da escola. O personagem vai atravessando diversas dificuldades, narrando coisas do cotidiano que estão inspiradas na vida do próprio Hugo, que consegue superar por meio de diversas táticas de praticante. Uma micro-ficção de 4 minutos, em vídeo, disponível no *Youtube*, na qual o *praticantepensante* atuou e filmou-se com a câmera do próprio computador, vídeo dividido em 4 cenas marcando o começo, meio e fim de uma narrativa que vai além da simples ficção. É também a (re)invenção de uma história para pensar a própria vida, uma hiper-escrita de si.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ho8cgefhu8>

Figura 83 - Narrativa da estudante Julia

 **Julia Alves de Souza** 3 de novembro de 2015 · Niterói

Olá!! Aqui estamos antes tarde do que nunca, haha! Peço desculpas pelo atraso, nós tivemos um problema em relação a edição do video e só agora conseguimos resolver. 😊

Então, eu como responsável pelo roteiro, a minha ideia inicial era narrar uma história fictícia, mas acabou que eu me inspirei em fatos da minha vida por ter um irmão mais novo e observar o modo como ele e seus amigos se portam em relação a tecnologia. Eu pensei que a parte da edição fosse complicada e no início tive dificuldades, mas com ajuda das meninas, tudo deu certo. o/ Enfim, espero que vcs gostem, é um trabalho simples, mas tiramos dele um grande aprendizado . *-*



Tecnologia da Educação - 'O avanço tecnológico'.
Um trabalho das alunas de Pedagogia da Uerj. Espero que gostem! :)

YOUTUBE.COM

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

👍 Edmea Santos, Irene Bittencourt e outras 7 pessoas ✓ Visualizado por 74

 **Lu Almeida** Parabéns ficou maravilhoso!!!!
Curtir · Responder · 👍 2 · 5 de novembro de 2015 às 18:05

↪  Julia Alves de Souza respondeu · 1 resposta

 **Tania Lucía Maddalena Fernandes** Julia Alves de Souza Jessica Oliveira Rebeca Parabéns pelo trabalho meninas! 😊 Gostei muito do roteiro acompanhado pelas imagens, a vida de Rafael com 13 anos e sua história com a tecnologia em relação à sua irmã. Acho que vocês conseguiram problematizar a questão da infância e os usos por meio de uma história. Queria que comentassem mais sobre o processo de edição, que dificuldades tiveram? Um abraço grande!
Curtir · Responder · 👍 1 · 8 de novembro de 2015 às 17:55

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>

Não somente é a própria vida que serve como inspiração para criar histórias digitais, como é o caso da história criada pela Julia (Figura 72) que se inspirou na vida do próprio irmão dela. A vida de familiares, amigos, professores, pessoas com

quem temos contato, admiramos, não gostamos possuem características e detalhes que nos inspiram. Na hora de criar um personagem ficcional “o outro” também entra no jogo. Umberto Eco no seu livro “*Seis passeios pelos bosques da ficção*” (1994) nos conta uma experiência neste sentido:

Após a publicação de meu segundo romance, *O pêndulo de Foucault*, um amigo de infância, que não vejo há anos, escreveu-me o seguinte: “Caro Umberto, não me lembro de ter lhe contado a história patética de meus tios, mas acho que foi uma grande indiscrição de sua parte usá-la em seu romance”.

Bem, em meu livro conto alguns episódios com um “tio Carlo” e uma “tia Catarina”, que vêm a ser os tios do protagonista, Jacopo Belpo, e que de fato existiram na vida real: com algumas alterações conto uma história de minha infância que envolve um tio e uma tia – os quais, no entanto, tinham outros nomes. Respondi a meu amigo dizendo que tio Carlo e tia Catarina eram parentes meus, não dele, e que portanto eu detinha o copyright; eu nem sabia que ele tinha tios e tias. Meu amigo pediu desculpas: ficou tão envolvido com a história que julgou reconhecer alguns incidentes ligados a seus tios – o que não é impossível, pois em época de guerra (e a uma delas remontavam minhas lembranças) coisas parecidas acontecem com tios diferentes. (ECO, 1994, p. 15)

Memórias, lembranças, histórias de tios, familiares, histórias de alguém que não conheço mas que “alguém me contou”, ou que li, assisti no filme. Escolhemos e criamos a partir delas, as inspirações vem para nossa mente no instante criativo, o esquecimento da procedência, o afeto, o desejo de narrar, deixam como fruto uma (re) invenção.

As crianças brincam com boneca, cavalinho de madeira ou pipa a fim de familiarizar com as leis físicas do universo e com os atos que realizarão um dia. Da mesma forma, ler (e nós adicionamos produzir) ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo.

Essa é a função consoladora da narrativa – a razão pela qual pessoas contam histórias e têm contado histórias desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana (ECO, 1994, p.93)

O encontro com “a forma” frente a toda a experiência humana, a narrativa em toda sua potência. Ouvimos, lemos e assistimos histórias sobre como a tecnologia chegou na vida das pessoas. Nessas criações, surgiram entrevistas, histórias sobre bullying, sobre mães e filhas, animações. Nas histórias sobre os diversos leitores hoje, inspirados na crônica do Ítalo Calvino também tivemos diversos personagens

ficcionais que falam de como é ler e mergulhar na contemporaneidade.

Figura 84 - Narrativa da estudante Vanessa

Vanessa Toledo está com Mariane Diogo Villela e outras 4 pessoas.
25 de junho · Rio de Janeiro

Boa noite! Estamos aqui pra apresentar nossa história. Inspirada no Leitor Imersivo, essa história também me lembrou muito a infância, pois minha irmã fazia o mesmo comigo, rs! Espero que vocês gostem. Bjs!

FOR LARISSA M., MARIANE P., SUZANA S., THAIS S. E VANESSA T.
O pequeno grande leitor.

O pequeno grande leitor. by Pedporamor on Storybird
Read, write, discover, and share the books you'll always remember.
STORYBIRD.COM

Amel Comentar Compartilhar

11 Visualizado por 40

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/159822104353564/>

Qual é a potência dessa experiência de narrar micro-ficções na educação? O que a narrativa da ficção me permite? O narrar ficcional permite ir além do dito, não tem limites para criar e falar de assuntos que me interessam conjugando diversos elementos. Posso trazer minha própria história de vida, o que aconteceu na maioria dos casos e ir além dela, criando outros universos, abrindo passo à imaginação para encontrar novas possibilidades de discussão, de debate e reflexão.

Na história que Raquel e Soyane criaram⁵⁹, elas mesmas atuam como personagens. São duas meninas que se conhecem na escola, e são vítimas de uma situação de bullying nas redes sociais. Criam um blog para falar sobre Bullying e compartilhar nas redes todo o que estavam vivendo, a história delas começa a ter repercussão na internet, com apoio e conselhos para superar essa problemática. Esta micro-ficção de 5 minutos, também disponível no *Youtube*, traz a força da criação de micro-ficções como (re) invenções para repensar a educação. A situação das meninas dessa história serve para refletir sobre a questão do bullying e as tecnologias digitais não só como uma ameaça no assédio mas também como um recurso e possibilidade de reverter a cena. A potência está nos usos, essa micro-ficção nos deixa este ensinamento e reflexão sobre uma situação que é recorrente nos dias de hoje em muitas escolas.

⁵⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RT6H23aWjVY>

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E POSSÍVEIS CAMINHOS

A paixão de dizer

Marcela esteve nas neves do Norte. Em Oslo, uma noite, conheceu uma mulher que canta e conta. Entre canção e canção, essa mulher conta boas histórias, e as conta espiando papezinhos, como quem lê a sorte de soslaio. Essa mulher de Oslo veste uma saia imensa, toda cheia de bolsinhos. Dos bolsos vai tirando papezinhos, um por um, e em cada papelzinho há uma boa história para ser contada, uma história de fundação e fundamento, e em cada história há gente que quer tornar a viver por arte de bruxaria. E assim ela vai ressuscitando os esquecidos e os mortos; e das profundidades desta saia vão brotando as andanças e os amores do bicho humano, que vai vivendo, que dizendo vai.

*Eduardo Galeano*⁶⁰

A história nunca acaba, (re) inventa-se em cada nova pessoa que a ouve, a lê, a comenta e compartilha. Nesses três anos de doutorado percorridos muitas experiências e aprendizados em torno da *Storytelling* na formação de professores foram vivenciadas. Sinto-me inacabada para escrever uma conclusão, pois não consigo ver um final, uma última frase, um ponto.

Queria vestir a saia da mulher de Oslo e continuar contando todas as histórias que vivenciei esses anos, pôr a mão num desses bolsinhos e tirar um novo papel, começar uma nova história.

Aprendizados, encontros, aventuras, experiências formativas, pessoas que já não estão, pessoas que estão perto, que nos formam, redes, objetos não humanos que nos afetam, angústias, desejos, medos, emoções compartilhadas. Tudo entra no tecido que costura a saia, cada fio que forma um bolso, cada papel dentro do bolso, cada história dentro de cada papel, todo entra em ação na hora de narrar. Imagino a saia da mulher de Oslo como nossa pesquisa-formação, e das profundidades dela

⁶⁰ GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: LPM, 1991.

“vão brotando as andanças e os amores do bicho humano, que vai vivendo, que dizendo vai...”

Passar da experiência vivida à experiência narrada, criar caminhos possíveis de compreensão, materializados nesta tese, permitem-nos ver como avançamos na tessitura de conhecimentos que o próprio ritmo da pesquisa foi marcando. Não estudamos teorias para ir ao campo e encaixar a prática em conceitos e categorias pré-estabelecidas, pelo contrário, a própria *práxis* conteve na sua trama momentos que foram nos levando à busca de entendimentos que, simultaneamente, provocaram novas buscas e dilemas.

Práticateoriaprática, como aprendemos com Alves no “virar-de-ponta cabeça”, ao longo desses três anos de doutorado transitados, mergulhamos com todos os sentidos nosso objeto de estudo, a *Digital Storytelling* na formação de professores, *aprendemos ensinamos* experiências profundas na própria arte de contação de histórias.

Como professoras-pesquisadoras imersas na cibercultura buscamos inspirações nas práticas culturais e nos fenômenos que acontecem na cultura para *aprender ensinar* junto aos *praticantes pensantes* da pesquisa. Para nosso olhar cotidiano e multirreferencial, são essas práticas do dia a dia que nos formam e transformam. As conversas e trocas nos diversos *espaçostempos* que habitamos, os artefatos culturais com que interagimos e construímos autorias, criações que falam da relação que temos com nosso contexto e com o mundo. Por isso, fizemos um grande investimento em rastrear o fenômeno da *Storytelling* na atualidade, nos seus diversos gêneros híbridos, já que consideramos que narrar o cotidiano, a vida, a formação, hoje pode ser por meio de uma multiplicidade de linguagens que a hipermídia nos propicia.

Na ciberpesquisa-formação entendemos a prática-docente como inspiração e campo de pesquisa. Assim, na disciplina Tecnologia e Educação, o encontro cotidiano com os estudantes, na sala de aula presencial e na sua extensão virtual no grupo do *Facebook*, fomentamos a proximidade e as experiências formativas compartilhadas, criando um ambiente propício e fecundo para estabelecer a pesquisa. O respeito mútuo, a escuta sensível e a empatia frente a todo o contexto crítico que nossa universidade atravessou enquanto estivemos em campo, e que atravessa até hoje, não foi indiferente.

A UERJ #Nãotanormal e isso precisa ser exposto, professores e funcionários

ficaram meses sem receber salários, alunos de graduação sem bolsas, infraestrutura precária, sem funcionamento do bandeirão entre outros serviços/direitos dos estudantes. E foi neste contexto que desenvolvemos campo de pesquisa e nossa prática docente, lutando com os estudantes pela continuidade e resistência da universidade pública e, apesar disso tudo, nossa #UERJResiste e cria. Esta ciberpesquisa-formação é uma prova disso.

Frente a intenção de compreender como a *Digital Storytelling* pode potencializar a formação de professores, objetivo geral da presente tese, criamos diversos atos de currículo/dispositivos que foram tecidos no processo formativo dos currículos praticados. Neste desenho dos dispositivos formativos, houve um processo de autorização e co-autoria das professoras-pesquisadoras na criação, inovação e abertura à experimentação de projetos criativos na formação docente.

Os quatro dispositivos formativos inspirados na *Storytelling*: o *Visual Storytelling* para o trabalho com memória escolar; o *Digital Storytelling* em formato de vídeo para narrar como a tecnologia digital chegou na minha vida; e o Blog como memorial hipertextual; as histórias dos leitores contemporâneos na plataforma como *Storybird*, fizeram emergir autorias que consideramos invenções digitais de si.

Nessas invenções digitais de si, os *praticantespensantes* autorizaram-se, narraram, criaram histórias, personagens para falar de si e dos outros, falar da própria vida e de temáticas que instigavam. Narraram em rede, com imagens, textos e sons, na hipermídia. Percebemos que o narrar digital não é somente escrever descritivamente sobre algum assunto no suporte digital. É muito mais do que isso, é contar uma história, é ficcionar e inventar, conjugando lembranças, desejos e inspirações na hipermídia, com tudo o que a linguagem da internet proporciona.

Por isso foi de grande importância fazer um estudo sobre a convergência das mídias, o hipertexto e suas características, para assim compreender de melhor forma como é a linguagem que habitar na internet. Ao mesmo tempo que avançávamos no estudo teórico de conceitos como narrativa, memória, ficção, escrita de si. Aprofundando sempre um rigor “outro”, um entendimento da prática educativa como práxis contextualizada, com olhar multirreferencial e cotidiano.

As três noções surgidas na tessitura da pesquisa-formação estão ligadas e articuladas uma com a outra, pois na maioria das autorias dos estudantes, fruto dos projetos da *Storytelling*, entrelaçam-se e podemos observar as três noções: as hiperescritas de si, as experiências formativas narradas em rede e as micro-ficções

de formação como (re)invenção de histórias para pensar a educação.

De forma mais ampla estas noções que emergiram após a análise dos rastros na ciberpesquisa-formação articulam os componentes na narração de uma história digital: memória, experiência e ficção na linguagem hipermídia. Nos quais imagens, textos e sons dançam ao compasso da história. Uma história que circula em rede e enuncia em potencializa o dito, o vivido, o inventado.

Após a experiência de pesquisar-formar e (trans)formar-nos com a invenção de histórias digitais, trazemos alguns indicadores, a modo de proposições abertas, como possíveis caminhos para quem quiser aproveitar do potencial da *Digital Storytelling* dentro da área educativa. O que não pode faltar em um projeto pedagógico, que como ato de currículo, pretende aventurar-se na criação de uma *Digital Storytelling*?

- ⇒ **Inspiração disparadora:** contos, vídeos, crônicas, matérias jornalísticas, filmes, novelas. As histórias inspiram histórias. Ampliar os repertórios literários, fílmicos e imagéticos torna-se uma prática necessária para qualquer pontapé inicial, começo de inspiração. Trazer histórias para dentro da sala de aula, assistir vídeos, imagens, filmes, ouvir músicas, ler cartas, crônicas, que provoquem, que instiguem, que incomodem, que não deixem indiferentes aos estudantes é um bom começo para narrar.
- ⇒ **Roteiro:** esboço escrito da história digital. Se o projeto de *Digital Storytelling* for em formato de vídeo, o roteiro não pode faltar. É nele que vou construir a trama da história, que pode mudar no processo de edição mas serve como fio condutor. Esta elaboração pode ser escrita em colunas, sempre considerando as diversas linguagens que entram na cena: imagens, sons, texto, etc.

Se a proposta estiver vinculada ao Visual Storytelling, Blog ou Histórias Digitais em outros Aplicativos e Plataformas. A fase de roteiro passa a ser um “esboço” sobre o que desejo escrever e publicar, escrever, juntar os elementos, buscar as imagens antes de compor a história digital.

- ⇒ **Plataforma/Ambiente digital em rede:** A *Digital Storytelling* cobra vida quando habita e circula na internet. Pensar em Redes Sociais como *Youtube*, *Facebook*, *Instagram*, *Snapchat*, etc. Ambientes de escrita colaborativa como *Wikis*, *Blogger*, *Wordpress*, ou Ambientes virtuais de aprendizagem como *Moodle* que permitam a escrita hipertextual e a

narração de histórias na linguagem da hipermídia, com toda sua potencialidade.

- ⇒ **Compartilhar histórias em rede:** A história compartilhada em rede possui um alcance maior. A possibilidade de ter ambientes nos quais essas criações sejam compartilhadas entre os estudantes é uma das potências da *Digital Storytelling* na hipermídia. O narrar digital pressupõe a alteridade, isto deve ser tido em conta na hora de escolher o ambiente digital para desenvolver o projeto.
- ⇒ **Diário do processo criativo:** A escrita do processo criativo traz reflexões importantes sobre as eleições que foram tomadas, os passos e decisões em torno a construção do universo narrativo. Este diário, como companheiro de viagem, é ainda mais potente se for num ambiente da hipermídia. Pois permite incorporar todos os rastros digitais do processo, seu compartilhamento e possíveis re-utilizações.

Qual é a potência da *Digital Storytelling* como dispositivo na formação de professores? Foi a pergunta que deu início a esta pesquisa-formação na cibercultura. E como todo início é um motor de busca, de busca pelo desconhecido, de intrigas e angústias, mas também de alegrias e encontros. A potência de uma prática formativa não se mede, não cabe em um gráfico de torta, apenas podemos compreendê-la, senti-la e refletir.

A capacidade de autoria, de criação de si mesmo em escritas “outras”, o narrar a formação de maneira expandida, a experiência formativa compartilhada, a invenção de histórias para repensar o cotidiano, a vida e questões que afetam a escola. Foram alguns dos rastros que vimos, sentimos, vivemos e tentamos compreender “a potência da narração de histórias digitais”, ao longo dos 5 capítulos da tese, de mão dada de praticantes, autores e textos literários, narramos nossa experiência como professoras-pesquisadoras, pois essa é a travessia da linguagem: “sair para encontrar o mundo, permanecer para narrá-lo” (SKLIAR, 2014. p.19).

Qual será o próximo passo dessa história formativa? Quais são os desdobramentos dessa tese? A *Digital Storytelling* tem grandes possibilidades no campo educativo, não só para o trabalho na formação docente, práticas formativas como as que vivenciamos podem ser feitas em todos os níveis do sistema educativo e em diversos espaços educativos, para além das escolas.

Narrar histórias digitais, produz uma conscientização da linguagem que habita

na internet, falar, escrever e criar nessa língua abre novos caminhos para formação do cidadão-autor do século XXI. Não é uma prática que se limita a uma área específica, a *Digital Storytelling* pode ser utilizada em diversas áreas do conhecimento, e, a cada dia, surgem novos aplicativos e plataformas digitais que permitem a imersão em novas e inovadoras experiências narrativas.

O trabalho com a memória no digital, com as imagens e os sons digitais ainda tem muito a ser explorado nas práticas educativas, essa tese foi só um passo nessa direção, uma aposta na *prácticateoriaprática* que revalorizou as histórias, relatos e narrativas dos estudantes em formação. Uma aposta criativa que avançou na escuta sensível e provocou inquietações, reflexões, diálogo, angústias, risos e alegrias.

Narrar e (re)inventar histórias digitais não foi uma proposta que passou indiferente nas turmas, pois, apesar de a *Digital Storytelling* estar já em nossas práticas cotidianas, quando as articulamos e planificamos em dispositivos formativos, como foram os atos de currículo nos quatro projeto pedagógicos que desenvolvemos, o encontro com o *Outro* surge, a reflexão e a autoria se manifestam e, podemos arriscar a dizer, que o processo formativo acontece.

Não chegamos ao ponto final, pois como dizemos no começo das considerações a história nunca acaba, (re)inventa-se em cada nova pessoa que a ouve, a lê, a comenta e compartilha. E vestindo a saia da mulher de Oslo, deixamos aqui uma parte da nossa história de (trans)formação.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, R. Pensamiento narrativo y educación. *EDUCERE, Artículos Arbitrados*, v. 53, n.16, p. 83-92, Enero-Abril, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/356/35623538010/> (Acesso em 15/12/2017)

ALVES, N. Faz bem trabalhar a memória: criação de currículos nos cotidianos, em imagens e narrativas. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. de. (Orgs.). *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 207-217.

ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/08.pdf> (Acesso em 15/12/2017)

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008a. p. 15-38.

ALVES, N. Lembranças em imagens. In: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T. M. N. *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal: Ed. Da UFRN, 2008b. p.175-195.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Barbosa, J. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*.(p. 24-51). São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ARDOINO, J. *Para uma pedagogia socialista*. Brasília: Plano, 2003.

ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. Tradução por Jaime Bruna – 12.Ed- São Paulo: Cultrix, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBOSSA, J.G; HESS, R. *O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo*. Brasília: Liberlivro, 2010.

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Em: Walter Benjamin: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.197-221.

BORGES, J. L. *História Universal da Infâmia*, trad. de José Bento. Lisboa: Assírio e Alvim,1982.

BORGES, J. L. *Obras completas de Jorge Luis Borges*. vol. 3. São Paulo: Globo, 1999.

BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1998.

BRUNER, J. *Fabricando Histórias: Direito, Literatura, Vida*. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CALVINO, I. *Mundo escrito e mundo não escrito – Artigos, conferências e entrevistas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CAMPBELL, J. *O herói de mil fases*. São Paulo: Pensamento, 1995.

CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 20. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial/Ed. UNESP, 1998.

COUTO, M. *E se Obama fosse africano?: e outras intervenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

D'ÁVILA, C. *Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios*. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.17, n. 30, p. 33-43, jul./dez. 2008.

D'ÁVILA, C.; CARVALHO, F.; MADDALENA, T.L. *Imagens Voláteis e Digital Storytelling*. Em: *Pesquisa e Mobilidade na Cibercultura: Itinerâncias docentes*. Salvador: EDUFBA, 2015.

DELORY-MOMBERGER, C. *As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação*. Brasília: EDUNEB, 2014.

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

FERREIRO, E. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2012.

FIELD, S. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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

GALEANO, E. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: LPM, 1991.

HEILBRUN, C. *Writing a Woman's Life*. New York: Norton, 1988.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2008.

JENKINS, H. *Transmedia 202: Further Reflections*. 2011. Disponível em: < http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html > Acesso em:

28 de julho de 2017.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

LAMBERT, J. *Digital Storytelling: capturing lives, creating community*. Berkeley: Digital Diner Press, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber sobre a experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n 19, p.20-28, jan. 2002a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> > (Acesso em 15/04/15).

LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

LEMOS, A. Mídias Locativas e Territórios Informacionais. In L. Santaella, P. Arantes (eds.) *Estéticas Tecnológicas. Novos Modos de Sentir*. São Paulo: Educ, 2008, p. 207-230.

LIAO, K; LEE W. A novel user authentication scheme based on QR Code. *Journal of networks*, n 5, v8, p-1-10, 2010.

LAZUELA, J. L., CRESPO, I. e CAMPS, S. Las tecnologías de la información y de la comunicación y los procesos de desarrollo y socialización. In C. coll salvador & C. monereo font (coords.), *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata, pp. 54-73, 2008.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos*, Vol. 13, n. 3, p. 214-225, set-dez 2013. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4390> (Acesso em 15/12/2017).

LOWENTHAL, P. R. Online faculty development and storytelling: An unlikely solution to improving teacher quality. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(3), 349-356. Disponível em http://jolt.merlot.org/vol4no3/lowenthal_0908.pdf . (Acesso em 04/03/2016).

LOWENTHAL, P. R. & DUNLAP, J. C. From pixel on a screen to real person in your students' lives: Establishing social presence using digital storytelling. *Internet and Higher Education*, n. 13, p. 70–72, 2010.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica/ etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACEDO, R. S. *Compreender/mediar a Formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. *Um rigor outro: sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador: Edufba, 2009, p. 75-126.

MADDALENA, T.L; SEVILLA PAVÓN, A. El Relato Digital como propuesta pedagógica en la formación continua de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 65, p.149-160, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie65a09.pdf>> (Acesso em 15/04/15).

MACHADO, A. Pode-se falar em gêneros televisuais?. In: Revista Famecos, No.10, Junho 1999, Porto Alegre, PUCRS/FAMECOS, p. 142-158.
NÓVOA, A. Prefácio. In: Josso, M.C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. p.11-34.

OLIVEIRA, F. A Narrativa e a Experiência em Walter Benjamin. In: *Actas do 8vo Congresso LUSOCOM, 2009*. p. 108-115. Disponível em: <http://lucioteles.com.br/wp-content/uploads/2017/08/experiencia-e-narrativa.pdf> (Acesso em 19/12/2017)

OLIVEIRA, I. B. de. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o carácter emancipatório dos currículos “pensadospraticados” pelos “praticantespensantes” dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produções de subjetividades*. Petrópolis, RJ: PDetAlli, 2012. p. 47-70.

ROBIN, B. The Educational Uses of Digital Storytelling, 2012. Disponível em: <<http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>> (Acesso em 15/04/15).

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

SANTAELLA, L. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

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

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. Em: *Bakhtiniana*, São Paulo, n 9, v 2, p: 206-216, Ago./Dez. 2014.

SANTAELLA, L. *Temas e dilemas do pós-digital: a voz da política*. São Paulo: Paulus, 2016.

SANTOS, E. *Educação on-line, Cibercultura e Pesquisa-formação na prática docente*. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005.

SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, E; MADDALENA, T. L. ; ROSSINI, T. Diário Hipertextual on-line de pesquisa: uma experiência com o aplicativo Evernote. Em: *App-Learning: Experiências de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 93-126.

SANTOS, E.; WEBER, A. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 13, núm. 38, enero-abril, p. 285-303. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189126039014.pdf> (Acesso em 3/14/2015).

SANTOS, R. *Formação de formadores e educação superior na cibercultura: itinerância de grupos de pesquisa no Facebook*. Tese de doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

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

SILVA, M.; SANTOS, E. Conteúdos de aprendizagem na educação on-line: inspirar-se no hipertexto. *Educação & Linguagem*, v.12, n.19, 2009, p. 124-142. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/817/885> (Acesso em 10/11/2017)

SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SOUZA, E. C. de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação 2004.

SOUZA, E. C. de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A editora; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: Sousa, E., C. de e Abrahão, M.H. (Orgs) *Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si*. Salvador: EDUNEB, 2006.

SKLIAR, C. *Desobedecer a linguagem*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2014.

THOMSON, A. Reconstituo a memória – questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. *Projeto História: Revista do Programa de Pós-graduados de história*. São Paulo, v.15, n. 2, p. 51-84, abr. 1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11216>>. (Acesso em: 15/06/2017)

XAVIER, A. Desafio do hipertexto e estratégias de sobrevivência do sujeito contemporâneo. *Estudos da Lingua(gem)*, v.13, n.2, 2015, p. 73-90.

ANEXO A - Termo de consentimento e participação em pesquisa

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO- UERJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCACIÓN- Proped**

TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu, _____ aceito participar da pesquisa da professora doutoranda Tania Lucía Maddalena, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Como participante da pesquisa declaro que concordo com a divulgação das minhas narrativas, imagens e vídeos, bem como compartilho os direitos das minhas produções que foram realizadas e captadas durante a disciplina “**Tecnologias na Educação**” do curso de pedagogia na UERJ, oferecida pelas professoras Edméa Santos e Tania Lucía Maddalena, nos resultados das pesquisas.

() Autorizo / () Não Autorizo que meu nome seja divulgado nos resultados da pesquisa, comprometendo-se, as pesquisadoras, a utilizar as informações que prestarem somente para os propósitos da pesquisa.

Dados do participante:

Telefone:	
E-mail:	
Identificação:	Órgão emissor:

Rio de Janeiro, ____ de _____ 2015

ANEXO B - As boas intenções (1952)**Italo Calvino⁶¹**

O Bom Leitor aguarda as férias com impaciência. Adiou para semanas que passará numa solitária localidade de mar ou de montanha um bom número de leituras que deseja fazer e já saboreia a alegria das sextas às somre, o rumar das páginas, o abandonar-se ao fascínio de outros mundos transmitido pelas linhas cerradas dos capítulos.

Quando as férias se aproximam, o Bom Leitor circula por livrarias, folheia, pareja, calcula, retorna no dia seguinte para comprar; em casa, tira das estantes volúmenes ainda intactos e os enfileira entre os aparadores de livros de escrivantina.

É a época em que o alpinista sonha com a montanha a escalar que se aproxima, e do mesmo modo o Bom Leitor escolhe a montanha que irá enfrentar. Trata-se, por exemplo, de um dos grandes romancistas do século XIX, de cuja obra nunca se pode dizer que se leu tudo, ou cuja leituras, feitas em épocas diferentes, deixaram lembranças muitos desordenadas. Neste verão o Bom Leitor decidiu finalmente ler de verdade o tal autor; talvez não consiga lê-lo inteiro nas férias, mas naquelas semanas acumulará uma primeira base de leituras fundamentais e depois, ao longo do ano, poderá preencher facilmente e sem pressa as lacunas. Então ele separa as obras que pretende ler nos textos originais, se forem escritos numa língua que coñéese, o una melhor tradução; prefere os grossos volumes das edições completas, que contêm várias obras, mas não desdenha as edições em formato de bolso, mais adequadas para se ler numa praia ou debaixo das árvores ou no ônibus. Acrescenta alguns bons ensayos sobre o autor escolhido, ou quem sabe um epistolario: e agora tem para suas férias uma companhia segura. Pode cair granizo o tempo todo, os parceiros de viagem podem mostrar-se odiosos, os pernalongos não darem trégua e a comida ser intratável: as férias não serão perdidas, o Bom Leitor voltará enriquecido de um mundo novo e fantástico.

Claro, este é apenas o prato principal; depois é preciso pensar nos acompanhamentos. Há as últimas novidades nas livrarias, e o Bom Leitor quer estar a par dos lançamentos; há ainda as novas publicações em seu ramo Profissional, e é indispensable aproveitar aqueles dias para lê-las; e também é preciso escolher livros que sejam de natureza diversa de todos os já selecionados, para dar variedade e possibilitar frequentes interrupções, repousos e mudanças de registro. Agora, o Bom Leitor pode estender diante de si um plano de leituras detalhadíssimo, para todas as ocasiões, horas do dia, humores. Se dispuser de uma casa nas férias, quem sabe uma velha casa cheia de recordações da infância, o que há de melhor

⁶¹ CALVINO, Italo. **Mundo escrito e mundo não escrito – Artigos, conferências e entrevistas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

que predispor um livro para cada cômodo, um para a varanda, um para a cabeceira, um para a espreguiçadeira?

Estamos na véspera da partida. Os livros escolhidos são tantos que para transportar todos eles seria necesario um baú. E assim começa o trabalho de exclusão: “Este de todo modo eu não leria, este é muito pesado, este não é urgente”, e a montanha de livros diminui, é reduzida à metade, a um terço. Eis que o Bom Leitor chega a uma seleção de leituras essenciais, que vão dar o tom às suas férias. O programa se restringe então a poucas leituras, mas todas substanciais; estas férias marcarlo uma etapa importante na evolução espiritual do Bom Leitor.

Os dias de folga começam a transcorrer velozmente. O Bom Leitor se encontra em ótima forma para fazer esporte e acumula energias com o propósito de estar numa situação física ideal para ler. Porém, depois do almoço, é tomado de tal sonolência que dorme por toda a tarde. É preciso reagir, e nesse sentido a companhia o ajuda, pois neste ano ela é insolitamente simpática. O Bom Leitor faz muitas amizades, e durante todo o dia sai a passeio, de barco, e à noite cai na farrá até tarde. Claro, para ler é preciso solidão; o Bom Leitor medita um plano para desvincular-se. Cultivar sua queda por uma jovem loura pode ser o melhor caminho. Mas com a jovem loura ele passa a manhã jogando tênis a tarde, canastra, e a noite, dançando. Nos momentos de repouso, ela nunca fica em silêncio.

A férias terminaram. O Bom Leitor recoloca os livros intactos nas malas, pensa no outono, no inverno, nos rápidos e concentrados quinze minutos reservados à leitura antes de deitar, antes de correr ao escritório, no bonde, na sala de espera do dentista...