

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

MATEUS SOUZA KLEIN

**NARRATIVAS CONECTADAS: (RE)CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS NO
CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS**

São Leopoldo

2021

MATEUS SOUZA KLEIN

**NARRATIVAS CONECTADAS: (RE)CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS NO
CONTEXTO DAS AULAS REMOTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em
Letras Português/Inglês, pelo Curso de
Licenciatura em Letras Português/Inglês
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin

São Leopoldo

2021

AGRADECIMENTOS

Realizar este trabalho de conclusão de curso não foi fácil. O período em que ele foi feito, entre 2020/2 e 2021/1, foi marcado por incertezas e medos em relação a diversos fatores em minha vida. Um dos mais gritantes e atuais no mundo é o medo do surto de COVID-19, que me fez ficar em casa por longos meses, saindo somente para fazer o estritamente necessário.

Assim, afirmo, com toda a certeza, que não teria conseguido chegar ao fim deste trabalho sem o apoio de minha esposa, Marina Fagundes Weisheimer. Durante todo o percurso, ela sempre esteve ao meu lado fazendo o possível para me auxiliar em minha jornada. Quando estava com dificuldades para me sentar e escrever, ela me incentivava com quitutes deliciosos e promessas de que, depois que eu escrevesse alguma quantidade de páginas, faríamos algo divertido juntos. Quando estava, de fato, escrevendo, ela ficava por perto quando possível, por vezes dormindo, mas sempre perto, de modo a me confortar com sua presença. Não existem palavras o suficiente para dizer o quão grato sou por te ter ao meu lado, meu amor. Muito obrigado por tudo! Te amo!

Agradeço, também, aos meus pais, Maurício José Klein e Izabel Terezinha de Souza. Os dois são grandes responsáveis por eu ser quem sou hoje e por ter escolhido os caminhos que escolhi. Durante toda a minha vida, sempre me apoiaram e se mostraram prontos para me auxiliar no que fosse preciso. A vocês dois, agradeço do fundo do meu coração!

Desejo agradecer a todos os meus amigos que, mesmo longe durante este período, sempre se fizeram presentes em conversas e em eventuais jogos. Por vezes, me auxiliaram e me deram dicas e opiniões diversas sobre o que eu falava deste trabalho e sempre me incentivavam a chegar ao fim desta jornada. Obrigado, guris do “Dodging Apples”, vocês são demais!

Por último, mas nem um pouco menos importante, gostaria de agradecer ao meu orientador, Anderson Carnin. Este trabalho não seria o que é sem o seu auxílio e sem os seus maravilhosos conselhos. Sem ele, eu não teria descoberto que o processo de escrita de uma pesquisa como esta também se trata de uma narrativa, na qual relatamos todo o nosso processo e toda a nossa jornada. Muito obrigado,

professor, por não se importar com quando eu te chamava meia noite para falar algo ou por quando fiz uma brincadeira de primeiro de abril. Agradeço de coração por tudo que fizeste!

É como se todo mundo contasse uma história sobre si mesmo dentro da própria cabeça. Sempre. O tempo todo. Essa história faz o sujeito ser quem é. Nós nos construímos a partir desta história.” (ROTHFUSS, Patrick. O nome do Vento, p. 643).

RESUMO

O ensino remoto emergencial ocasionado pela necessidade de distanciamento social devido à pandemia de COVID-19 surpreendeu e impactou a todos/as, alunos/as, professores/as e comunidade escolar em geral. Estudantes de diversas realidades precisaram se adaptar, ou não, ao novo modo de estudar, o que gerou inúmeras vivências e, portanto, narrativas sobre o período, além de mudanças no modo como a escola é percebida. Dessa forma, considerou-se necessário escutar e compreender o impacto das aulas remotas nas identidades de alunos/as do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Para isso, entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas foram realizadas com três alunos/as, de modo que fosse possível registrar as suas narrativas sobre o ensino remoto emergencial e analisá-las sob a perspectiva da Investigação Narrativa, à luz de estudos relacionados à Linguística Aplicada. De viés qualitativo-interpretativista, com foco nos significados produzidos pelos próprios participantes acerca de suas experiências com o ensino remoto emergencial, os resultados desta demonstram que os alunos sugerem ter passado por uma (re)construção identitária em seus modos de estudar e desenvolvido mais autonomia na hora de buscar o conhecimento que desejam, mesmo que isso não signifique que tal fator tenha sido, necessariamente, positivo para todos eles/as. Os resultados obtidos evidenciam, ainda, que o ensino remoto emergencial, assim como outras formas de ensino, precisa continuar sendo repensado para que se leve em consideração as diversas realidades presentes no contexto escolar e não se aumente a desigualdade presente no sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Narrativas. Identidade. Ensino Remoto. Investigação Narrativa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – ERA UMA VEZ	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO: POR QUE NARRATIVAS?	12
2.1 É Possível Definir a Narrativa?	13
2.2 Onde Entra a Identidade?	22
2.3 Narrativas na Sala de Aula	26
2.3.1 Ensino Remoto Emergencial e seus Desafios.....	29
2.4 Análise da Conversa, Análise da Narrativa e Investigação Narrativa (<i>Narrative Inquiry</i>)	36
3 METODOLOGIA - PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO	44
3.1 Conversas, Vivências e Escolhas: Geração de Dados	46
3.2 Investigação Narrativa em Uso: Experiências que (Re)Constroem	49
4 ANÁLISE DOS DADOS - SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA	52
4.1 Tempo no Celular, Tempo de Estudar: A História de Edgar.....	52
4.1.1 Vivências, Sentidos e Impactos - Edgar.....	53
4.1.2 Mídias Digitais - Edgar	56
4.1.3 Olhar para o Futuro - Edgar	59
4.2 Compromisso Comigo Mesmo: A História de Howard	60
4.2.1 Vivências, Sentidos e Impactos – Howard	61
4.2.2 Mídias Digitais - Howard.....	63
4.2.3 Olhar para o Futuro - Howard.....	65
4.3 Afastamento: A História de Agatha	66
4.3.1 Vivências, Sentidos e Impactos - Agatha	67
4.3.2 Mídias Digitais - Agatha.....	70
4.3.3 Olhar para o Futuro - Agatha.....	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - E FORAM FELIZES PARA SEMPRE?	74
REFERÊNCIAS.....	79

1 INTRODUÇÃO – ERA UMA VEZ

Era uma vez um menino que adorava histórias. Suas brincadeiras favoritas eram as de construir uma história com seus brinquedos. Sempre que podia, ele construía os mais variados mundos e imaginava uma história para cada uma das peças colocadas. Certo dia, leram para ele um livro e, naquele momento, mais uma paixão desabrochou em sua alma. Quando seus pais liam para ele na hora de dormir, não era sono que ele sentia, era animação, tanto que sempre pedia por pelo menos mais uma história, até que os pais não aguentassem mais manter os olhos abertos. Chegou o dia em que ele aprendeu a ler por si mesmo. A partir dali, ele começou a viajar sozinho por vários universos, conhecendo inúmeras criaturas e aventuras. Em suas tardes, o menino se sentava na rede de casa e ficava lendo, sem nem ver o tempo passar. Então, começou a dizer que, quando crescesse, viraria escritor e que suas próprias histórias seriam conhecidas pelo mundo inteiro. Sinto saudades desse menino, mas, infelizmente, a nossa infância não volta. Eu cresci e a realidade me transformou, mas o meu amor por histórias nunca mudou.

É com essa pequena narrativa que dou início a este trabalho de conclusão de curso. Creio que seja uma boa maneira de começar, pois é com elas que irei trabalhar e, segundo Connely e Clandinin (1990, p. 2, tradução nossa)¹, “Humanos são organismos contadores de histórias que, individualmente e coletivamente, levam vidas historiadas. Assim, o estudo da narrativa é o estudo do modo como os humanos experimentam o mundo”

De fato, a palavra “narrativa” me chama atenção desde a minha entrada na UNISINOS. Ao pensar no tema desta pesquisa, não pude deixar de relembrar todas as minhas vivências relacionadas a ela. Narrativas me remetem às minhas próprias histórias e às minhas próprias vivências até o dia de hoje. O processo de pensar e de agir sobre elas me constitui e me fez chegar onde estou. Afinal, como diz Bamberg (2012, p. 204, tradução nossa)², “[...] as histórias que contamos sobre nós mesmos é como conduzimos nossas vidas - é quem somos.”

Perceber histórias da minha vida pelo ponto de vista de Bamberg (2012) me fez ter uma noção muito clara de que (re)construo a minha própria identidade a partir

¹ "Humans are storytelling organisms who, individually and collectively, lead storied lives. Thus, the study of narrative is the study of the ways humans experience the world."

² “[...] the stories we tell about ourselves is how we conduct our lives - is who we are.”

do modo como narro minha vida. Afinal, é comum, para mim, compartilhar histórias sobre vivências que tive com pessoas do meu dia a dia. O que eu não percebia, até então, era o fato de que as pessoas, que não tinham tido a mesma vivência, me entendiam a partir do modo como eu contava essas histórias. Se eu me passasse como alguém muito corajoso em determinada situação, provavelmente o meu ouvinte acreditaria, ou pelo menos me daria o benefício da dúvida. Ou seja, o ouvinte também tem um papel importante ao me significar a partir dessas narrativas, mas, de uma forma ou outra, a minha identidade e as minhas vivências estão, de fato, contidas nelas.

A título de exemplo disso, vou contar um pouco da minha história na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS até o momento e explicar como cheguei neste tema para o meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Minha história começa em meados de 2011, quando estava entrando no Ensino Médio e decidindo o que faria da minha vida. Na época, decidi que seria ator profissional e, para isso, cursaria a faculdade de Licenciatura em Teatro quando saísse da escola. Enquanto esse dia não chegava, entrei em um grupo profissional de Teatro e comecei a conhecer a área. Essa foi uma experiência maravilhosa, pois apresentei espetáculos teatrais, realizei intervenções artísticas e até dei aulas de teatro para crianças (uma parte muito importante). Assim, por algum tempo, cheguei a acreditar que realmente seguiria nessa área. Contudo, com o passar dos anos e com a aproximação da escolha em relação à faculdade, comecei a repensar a minha vida. Nesse momento, escutei as palavras da “rainha” Fernanda Montenegro (2013), que deu um conselho a novos/as atores/atrizes, em uma entrevista à Rede Globo, com a seguinte mensagem:

Não sabe o que é isso aqui, então saia, saia da frente! Não ocupe espaço se depois vai ser bancário, vai ser doutor, vai ser diplomata, vai ser gari, enfim... Agora, se morrer porque não está fazendo isso, se adoecer, se ficar em tal desassossego que não tem nem como dormir, aí volte, aí venha aqui, mas se não passar por esse distanciamento e pela necessidade dessas tábuas aqui, não é do ramo! Não é do ramo!

Com isso em mente, me afastei do teatro e decidi investir na carreira de professor, afinal sou filho de dois professores e adorei as minhas experiências ao ensinar teatro. Então, restava uma dúvida: professor de que área? Sempre me interessei por História, então essa era uma das opções. Porém, também adorava as aulas de Língua Inglesa e me identificava bastante com a área. Depois de pensar

bastante, decidi ir para Letras/Inglês mesmo. Porém, somente Inglês seria pouco e, por isso, concluí que seria bom fazer Português também, “para dar uma aumentada nas possibilidades de emprego”, disse eu na época. Quem diria que essa opção a mais se transformaria em uma das minhas maiores paixões?

Logo que entrei na UNISINOS, em 2014/2, tive contato com um texto muito especial para mim, de Maria Isabel da Cunha (1997), sobre narrativas. Na época o conceito ainda era um pouco vago, mas já atiçou a minha curiosidade. Os anos foram passando e mais e mais vivências em relação a isso foram acontecendo. Além disso, outros conceitos começaram a se fazer relevantes e presentes no meu dia a dia, tais como a compreensão das diferenças, sejam elas linguísticas, identitárias, raciais, ou de qualquer tipo. Nesse meio tempo, comecei a trabalhar como Monitor Escolar no município de Dois Irmãos e tive várias experiências, algumas que iam a favor e algumas que iam contra o que eu acreditava e aprendia sobre as diferenças mencionadas. Isso foi, aos poucos, moldando o meu objetivo como futuro professor e pesquisador em construção. Só me restava chegar mais perto do fim do curso para realizar uma pesquisa que envolvesse tais fatores.

Contudo, fui surpreendido por um fator decisivo para esta pesquisa, a pandemia mundial causada pelo COVID-19. A partir dela, o mundo todo teve que se ressignificar e nas escolas isso não foi diferente. Os/as professores/as e as equipes diretivas tiveram de passar por diversas reuniões e formações para encontrar um modo de minimizar o impacto do distanciamento social no ensino/aprendizagem do/a aluno/a. Conforme Carvalho e Ribeiro (2021), foram criadas, de modo emergencial, estratégias de ensino utilizando plataformas *online* como, por exemplo, o *Google Classroom*, o *Microsoft Teams*, a plataforma *Plurall*, entre outras. À primeira vista, isso é muito interessante, afinal o mundo está avançando tecnologicamente e as escolas precisam acompanhar. Porém, acredito que tenham vários fatores que ainda precisam ser pensados em relação a essas aulas remotas, como, por exemplo, diferenças no acesso às aulas (como famílias mais pobres que possuem apenas um celular que é usado por todos em relação a famílias que têm condições de comprar um computador para cada um/a dos/as seus/suas filhos/as), métodos para que os/as alunos/as tirem suas dúvidas sobre as aulas, ferramentas mais efetivas e que possam ser usadas por todos/as os/as alunos/as etc.

Pensando nisso, confrontei-me com vários questionamentos. Um deles, que já vinha se formando aos poucos, juntando várias vivências e aprendizados meus,

guia esta pesquisa: como as aulas remotas emergenciais, decorrentes do distanciamento social ocasionado pela pandemia mundial de COVID-19, impactam as narrativas e a identidade dos/as alunos/as?

Considero importante pensar nisso devido ao seguinte fator: se até mesmo eu, como estudante universitário, sinto efeitos, tanto positivos quanto negativos, desse distanciamento em minhas narrativas e em minha identidade, como será que estão lidando com isso os/as adolescentes, alunos/as que estão no final de sua caminhada no Ensino Fundamental e Médio? É preciso olhar para eles/as e escutá-los/as para descobrir isso e maneiras de auxiliá-los/as.

Assim, este trabalho de conclusão de curso tem como **objetivo geral** compreender o impacto das aulas remotas nas identidades de estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio a partir das suas narrativas orais. Busco, a partir disso, atingir os seguintes **objetivos específicos**: (i) Analisar narrativas orais de alunos/as sobre a vivência, os sentidos e o impacto das aulas remotas em sua trajetória escolar e formativa; (ii) Descrever e analisar os resultados encontrados, incrementando a compreensão sobre narrativas e identidades no contexto de aulas remotas, à luz de pesquisas no campo da Linguística Aplicada; (iii) Identificar de que forma a escola desenvolveu a preparação dos/as alunos/as para a nova rotina escolar, baseada em recursos digitais; (iv) Verificar a compreensão/adesão dos/as alunos/as entrevistados/as sobre os recursos digitais inseridos em suas novas rotinas escolares.

Não devo querer ser utópico e acreditar que contemplarei em minha pesquisa todos/as os/as alunos/as do mundo, mas acredito que a compreensão dessas narrativas pode auxiliar a proporcionar experiências melhores no futuro da vida estudantil deles. Afinal, como diz Robert H. Frank (2020, tradução nossa)³, em uma coluna do *The New York Times*, “Não se engane: aulas *online* estão aqui para ficar”.

Para que tudo isso seja possível, este trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos, incluindo esta introdução. No segundo capítulo, busco esclarecer o motivo da minha escolha por narrativas e identidades para esta pesquisa, além de esclarecer tais conceitos e de analisá-los em relação ao ensino de língua portuguesa e às novas modalidades de ensino remoto. No terceiro capítulo, encontra-se a metodologia utilizada para que esta pesquisa fosse feita da melhor forma possível.

³ “Don’t Kid Yourself: Online Lectures Are Here to Stay”

No quarto, realizo a análise das três entrevistas realizadas, uma de cada vez, mas estabelecendo ligações possíveis. No quinto e último capítulo, encontram-se as considerações finais desta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: POR QUE NARRATIVAS?

Neste trabalho de conclusão de curso, desejo trabalhar a partir do conceito de Investigação Narrativa (*Narrative Inquiry*), pois acredito que ele possa me auxiliar a alcançar meus objetivos. A partir desse conceito, que será melhor explicado mais adiante, e em consonância com o que diz Bamberg (2012, p. 202-203, tradução nossa)⁴, um/a investigador/a narrativo/a pesquisa “[...] como as atividades de contar histórias são integradas, em seus devidos contextos, no que elas consistem e como podemos perceber sua forma, seu conteúdo e seu contexto frente a uma interpretação do que ela significa.”

É importante ressaltar que, na minha visão, e alinhado a diferentes autores/as, as narrativas estão extremamente ligadas ao conceito de identidade. Afinal, quando alguém produz uma narrativa, traz uma grande parte de si para dentro do texto. Quando alguém pensa em personagens, pensa neles a partir do próprio ponto de vista e de suas vivências. Quando alguém pensa em um lugar, descreve e localiza a história que deseja contar. Quando esse mesmo alguém pensa em que momento a história acontece, é porque aquele momento, de alguma forma, pertence ao/à produtor/a da narrativa. Ou seja, elas contêm boa parte da essência e da identidade de uma pessoa. Contudo, não é como se o/a falante, no momento de sua narrativa, estivesse somente expondo sua identidade. Ele/a está construindo-a naquele momento e se firmando como sujeito moral e merecedor/a daquele lugar de fala. Sell (2012, p. 113) assevera, lembrando o que diz Butler (1993), que “Isso significa dizer que as identidades são construídas por meio da intersubjetividade e em contextos situados constituindo-se em um construto social complexo e fluido, localizado na interação”. Assim, quando um sujeito interage com a sociedade e conta suas próprias narrativas nos mais diferentes tipos de interação, ele/a está ao mesmo tempo construindo a sua imagem, tanto para si, quanto para os outros.

Por meio das leituras que esta pesquisa me proporcionou, percebi que as narrativas têm um potencial gigante em várias áreas e, por vezes, trazem em si mais informações do que as percebidas na sua superfície. Assim, concordo com Bamberg

⁴ “[...] how storytelling activities are (contextually) embedded, what they consist of, and how we can take their form, content, and context cues toward an interpretation what the particular story meant.”

(2012, p. 203, tradução nossa) ⁵ quando ele diz que “É precisamente neste ponto que as narrativas para alguns investigadores narrativos se tornam o gênero privilegiado e excepcional que serve ao propósito de investigação da identidade como nenhuma outra atividade (de fala)”. Fica claro, então, que a narrativa tem a capacidade de analisar e investigar os processos que constituem a identidade do/a falante.

Lembro, ainda, da importância das noções de narrativa/identidade para a escola, mais precisamente para o ensino de Língua Portuguesa. Afinal, além do fato de que os/as alunos/as também são sujeitos que estão em constante constituição de sua identidade a partir de suas narrativas, elas são ferramentas de ensino extremamente eficazes. Como lembram Cadilhe e Sant’anna (2019, p. 141) “Para a linguística aplicada, a narrativa institui um estilo de conhecimento situado altamente significativo para a atuação docente.” Assim, é possível dizer que as narrativas, tanto dos/as professores/as, quanto dos/as alunos/as, influenciam diretamente nas aulas, tornando-as muito mais significativas. Desejo verificar, no entanto, se isso se mantém neste contexto de aulas remotas, momento no qual, para muitos/as alunos/as, não há grande interação com os/as professores/as, já que nem todas as escolas proporcionam aulas síncronas diariamente e nem todos/as os/as alunos/as têm acesso à *internet* para participar de tais aulas.

Unindo esses dois conceitos (Narrativa e Identidade), começo a justificar a minha pergunta no título deste capítulo “Por que Narrativas?”, que foi inspirada em um artigo do mesmo nome de Michael Bamberg (2012). Nos próximos subcapítulos irei me aprofundar nesses dois conceitos e falar sobre como afetam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

2.1 É Possível Definir a Narrativa?

Enquanto lia um texto de Flannery, intitulado “Uma introdução à Análise Linguística da Narrativa Oral: Abordagens e Modelos” (2015), deparei-me com uma citação a Georgakopoulou que dizia o seguinte: “Alguns estudiosos, porém, preferem não definir a narrativa, tendo em vista que o próprio ato de elaborar uma explicação precisa deste modelo discursivo acaba por limitar o foco analítico”.

⁵ “It is precisely at this point, that narratives for some narrative inquirers become the privileged, exceptional genre that serves the purpose of identity inquiry like no other (speech) activity.”

(GEORGAKOPOULOU, 2007, apud FLANNERY, 2015, p. 13-14) Ao ler isso, primeiramente, não consegui concordar. Porém, ao pensar bastante sobre o assunto, consegui compreender o que a autora queria dizer. Para ela, ao definirmos a narrativa corremos o risco de perder fatores importantes na hora da análise. Ou seja, se buscarmos uma definição de narrativa que foque no acontecimento que a ocasiona, não será possível perceber a construção que a narrativa em si propicia e nem outras questões que podem ser muito importantes para a investigação narrativa. A narrativa do sujeito analisado está diretamente ligada à sua identidade e ao seu mundo e, portanto, se analisarmos duas narrativas de pessoas totalmente diferentes da mesma forma, a partir de uma fórmula criada, aspectos relevantes à pesquisa passarão despercebidos. Por isso, não buscarei definir a narrativa de forma única, mas sim ampla e com diversas perspectivas.

Então, primeiramente, é importante comentar e problematizar a fala de Flannery (2015), que, ao se apoiar em Labov e Waletzky (1967, p. 13), assevera que “A narrativa tem sido definida como recapitulação de experiência e encadeamento temporal de eventos.” Quando pensamos a partir dessa perspectiva, enxergamos a narrativa como o ato de um sujeito que relembra uma história pela qual passou e a conta passo a passo, respeitando a ordem temporal do acontecimento dos eventos vividos. Bamberg (2012) também reflete sobre isso quando menciona que é dito que a estrutura da narrativa segura o conteúdo e arruma as unidades da história em algo, mais ou menos, inteiro.

Tais visões sobre as narrativas são interessantes e devem ser levadas em conta. Contudo, elas são – especialmente a primeira delas – princípios seminais, estruturantes do campo, que já avançou bastante e os próprios autores se aprofundam nelas, atualizando-as. Além disso, como já dito antes, um sujeito que produz uma narrativa traz consigo sua identidade e raramente se atém aos fatos de maneira imparcial, aspecto aparentemente não considerado nessas primeiras definições. É comum em narrativas ver a pessoa voltando no tempo da história para justificar o motivo de alguma ação, ou até mesmo contando uma versão diferente ao falar com pessoas diferentes. Ou seja, a história contada pela pessoa é a mesma, mas as situações em que a conta podem afetar a sua narrativa, mudando o seu posicionamento e a sua perspectiva sobre ela.

Tal aspecto pode parecer corriqueiro da nossa vivência em sociedade, afinal, as pessoas estão acostumadas a contar histórias desde que são socializadas para

isso. Exemplos disso podem ser vistos nos mais diversos casos do dia a dia, seja na criança que conta para a mãe como perdeu o dente ao morder um pirulito ou na mãe que conta a história da fada do dente e narra o que fazia com seus próprios dentes quando era criança. Mas é exatamente nesse ponto que o papel de um investigador narrativo se torna importante para inúmeras situações de estudo em nossa sociedade, afinal, para Bastos e Biar (2015, p. 98), “Contando histórias, os indivíduos organizam suas experiências de vida e constroem sentido sobre si mesmos; analisando histórias, podemos alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social.” Em consonância com o que dizem as duas autoras e Flannery (2015), ao ouvir histórias de outras pessoas, o/a investigador/a narrativo/a pode descobrir sobre o mundo delas e sobre suas vidas, pois elas trazem inúmeras individualidades em suas falas, seja em seu universo semântico ou em suas referências em relação à história contada. Ao contar a história, a pessoa não está somente retratando fatos, ela está se autoafirmando como sujeito participante daquela história e está desenvolvendo sentido sobre o que viveu ao utilizar argumentações e sequências narrativas. Ou seja, a mesma mãe que conta ao filho o que fazia com o dente quando era criança, relembra suas vivências e se constitui como sujeito, repassando as tradições vividas por ela ao seu filho, o ouvinte, que está significando a história da mãe.

Outro fator interessante para o início do estudo das narrativas é trazido por Labov e Waletzky que, em 1967, propuseram um modelo formal para a análise da narrativa. Nele, os autores dividiram a narrativa em seis fases, as quais explicarei exemplificando com o caso do menino que perdeu o dente: (i) Tópico, ou sumário, que se trata do assunto que é falado na narrativa (O menino chega chorando perto da mãe segurando o dente, que se torna o tópico, ou sumário, da narrativa); (ii) Orientação, que é basicamente a introdução que mostra onde, com quem e como se passa a narrativa (O menino, mais calmo, conta para a mãe que estava no quarto comendo o pirulito que o pai tinha lhe dado); (iii) Complicação, ou ação complicante, que é, basicamente, o motivo da narrativa ser contada (O menino conta, então, que quando mordeu o pirulito sentiu uma dor e algo caiu de sua boca); (iv) Avaliação, em que o sujeito justifica a sua narrativa e a analisa se posicionando sobre ela (O menino comenta que sentiu dor e um gosto estranho na boca e que ficou com medo disso); (v) Resolução, ou resultado, que representa o fim dos eventos da narrativa (O menino diz que procurou o que havia caído de sua boca e que encontrou seu

dente ali, caído no chão e que foi procurar a mãe) e; (vi) Coda, que avança o fim da narrativa até o momento em que ela está sendo contada (O menino finaliza sua triste história dizendo que finalmente a achou e que não quer ficar banguela). Aparentemente, esses tópicos recobrem a estrutura de qualquer narrativa, mas existem vários estudos que atualizam essa visão ao nos mostrar, por exemplo, que é preciso, também, considerar o ouvinte nessa estrutura. Outro aspecto importante a ser discutido sobre esse estudo, é que Labov e Waletzky (1967) defendem que a complicação deve ser algo importante para que a narrativa se constitua. Contudo, nem sempre o que é importante para um é importante para outro. Um exemplo disso seria a importância de contar do dente caído para a mãe, mas que não teria tanta relevância ao ser contado para um médico que está vendo as causas da dor de cabeça da criança. (LABOV; WALETZKY, 1967; SELL, 2012; BASTOS; BIAR, 2015).

Todos os pontos trabalhados até o momento podem, e devem, ser levados em conta ao se analisar uma narrativa. A sua análise, no entanto, não pode permanecer no básico e se ater aos acontecimentos relatados. Ela deve analisar o entorno e o motivo daquela história, deve ir a fundo no sentido da narrativa, buscando descobrir como o sujeito busca se constituir em seu espaço e em sua maneira de falar. A partir de uma análise que considere tais fatores, acredito que o/a pesquisador/a possa, de fato, estudar inúmeros fatores da vida e da sociabilidade do falante. Isso acontece devido ao caráter interdisciplinar da narrativa, que consegue ser útil a diversas áreas do conhecimento, como afirma Freitas (2017, p. 2118), ao esclarecer a integração do campo dos estudos da narrativa “[...] com abordagens psicanalíticas da narrativa, narratologia feminista, e todo campo de teoria narrativa orientado pelos estudos culturais, estendendo-se à Linguística, à Educação, à Filosofia, entre outros, sendo um campo eminentemente interdisciplinar”.

Neste ponto, notei ser importante ressaltar algumas ideias com base nas leituras feitas para esta pesquisa: (i) narrativas são histórias contadas, de forma escrita ou oral, e passadas adiante, em uma atividade social; (ii) narrativas não podem ser consideradas como gênero textual isolado; (iii) narrativas são um instrumento de análise linguística muito utilizada em diversas áreas do conhecimento; (iv) narrativas não são a representação de algo que aconteceu, mas sim uma construção social (BAMBERG, 2012; LABOV; WALETZKY, 1967; FLANNERY, 2015; FREITAS, 2017). Com isso dito, reafirmo que não desejo definir narrativa como algo fechado, estritamente linguístico ou textual, mas é necessário

compreendê-la desde seu lugar social e, para isso, tais pontos devem ser considerados.

Seguindo a percepção de que a narrativa não tem como função relatar a realidade que a precede, mas sim a de socializar e se construir como sujeito, Bastos e Biar (2015, p. 101) afirmam que

[...] o que se está reivindicando para as narrativas são funções mais complexas e mais comuns à experiência cotidiana, relacionadas à construção de sociabilidade, à conformação da experiência em padrões públicos de aceitação e à construção de um sentido de quem somos e do mundo que nos cerca.

Para exemplificar isso, permitam-me, então, voltar à narrativa da mãe que auxilia seu filho com o dente caído. Ela fala para ele que quando era criança e o seu dente caía, a mãe dela, avó do menino, a fazia colocar o dente embaixo do travesseiro. O menino pergunta o motivo de ela fazer isso e a mãe conta sobre a fada do dente, uma linda fada que vem a noite para pegar o dente da criança e deixar uma moeda no lugar. A mãe conta, então, que recebeu várias moedas, por todos os seus dentes que caíram, e que isso a deixava muito feliz. O menino, empolgado, decide fazer o mesmo. Esse simples ato simboliza uma passagem de tradição da mãe para o filho por meio da narrativa. Talvez sem se dar conta disso, a mãe está construindo com o filho a realidade e o futuro, além de estar socializando com o filho e se constituindo como alguém, cada vez mais, importante na vida dele.

Nós, seres humanos vivendo em sociedade, somos formados por narrativas. Flannery (2015, p. 11), afirma que “As estórias permeiam nossas vidas, desde as curtas e aparentemente pouco importantes que contamos, às estórias que elaboramos sobre nossas vidas.” Quando crianças, geralmente, ouvimos narrativas sobre por que não é apropriado aceitar doces de estranhos. Quando vamos para a escola, ouvimos narrativas sobre o quanto é importante estudar para ser alguém na vida. Quando viramos adolescentes, ouvimos narrativas sobre como é importante ter um trabalho e construir uma família. Quando envelhecemos, ouvimos narrativas sobre por que o governo posterga a nossa aposentadoria pelo nosso próprio bem.

Obviamente, esses são apenas alguns exemplos de narrativas comuns nos dias de hoje. Nem todos ouvem essas narrativas e, definitivamente, ninguém age sobre a narrativa contada da mesma forma. Alguns passam-nas adiante, crendo nelas como verdades absolutas. Outros as questionam e buscam mudanças a partir

de narrativas diferentes. Mas todos passam por narrativas e todos contam narrativas sobre as suas próprias vivências. Por quê?

Bruner (1986, p. 16, tradução nossa)⁶ argumenta que a “Narrativa lida com as vicissitudes das intenções humanas”. Ou seja, a narrativa está relacionada às diversas circunstâncias imprevisíveis da vida do ser humano. Por esse motivo, ao ouvir uma narrativa, tanto o locutor quanto o interlocutor terão uma experiência única em que o locutor expõe sua vida, sua identidade e sua razão, cabendo ao interlocutor decidir o que fazer com a narrativa ouvida. Contudo, como lembra Freitas (2017, p. 2119), “[...] ao se contar uma história, nada assegura que os efeitos de sentido pretendidos pelo narrador sejam alcançados.” Voltemos ao caso do menino que perde o dente. Nada garante que ao ouvir a história da mãe o menino vá cumprir com o papel socialmente esperado dele. Ele pode, simplesmente, esquecer disso e largar o dente em qualquer lugar. As possibilidades são inúmeras.

Neste ponto, fica claro que a narrativa constrói a realidade, mas que essa realidade não é absoluta, pois depende do meio em que é contada. Contudo, como dito no começo deste subcapítulo, não busco definir a narrativa como algo fechado. Assim, considero importante destacar outro ponto: Bastos e Biar (2015, p. 99) lembram que “Pode-se definir narrativa, pré-teoricamente, como o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social”. Tal definição cabe dentro da construção de narrativa que busco porque, apesar de saber que uma narrativa se constitui de muito mais que isso, creio que seja um bom ponto inicial. Afinal, a narrativa realmente é uma ação de contar uma história e ela realmente acontece em diferentes contextos. Porém, é necessário, ao analisar as narrativas, lembrar que elas têm um enorme poder de construção e que ela, por si só, já é uma história que está sendo feita para o contexto social específico em que é contada.

Dessa forma, acredito muito na conexão da narrativa com a identidade da pessoa. Afinal, ela depende totalmente da visão do/a falante. Dito isso, seria interessante afirmar que

⁶ “Narrative deals with the vicissitudes of human intentions.”

[...] quando a perspectiva em primeira pessoa é considerada para se referir ao falante, como de costume para narrativas pessoais, os investigadores narrativos começam a se dividir em campos diferentes: aqueles que continuam a aplicar os mesmos procedimentos interpretativos como quando lidam com outras histórias, tratando a contação de histórias como uma atividade igual a outras que merecem ser investigadas em seus próprios contextos; e aqueles que tratam esses tipos de histórias em primeira pessoa como autorrevelações que mostram aspectos da autobiografia e da subjetividade do falante, ou seja, como as respostas do falante à pergunta quem-sou-eu. (BAMBERG, 2012, p. 203, tradução nossa)⁷.

Ao ler isso fui tomado por duas certezas: essa perspectiva afirma o meu desejo de trabalhar com narrativas de modo que me auxilie a compreender melhor a vivência atual dos estudantes que foram impactados pela necessidade de aulas remotas, devido à pandemia mundial de COVID-19; e eu, como futuro professor, linguista e investigador narrativo em formação, desejo me colocar no segundo caminho proposto por Bamberg (2012). Acredito no poder revelador e construtor das narrativas porque percebo, cada vez mais, o quanto fui impactado por elas desde pequeno.

Outro ponto de vista interessante, atual e em consonância com esta pesquisa é o de Gomes Júnior (2020), que organizou o livro “Pesquisa Narrativa: Histórias sobre ensinar e aprender línguas” e que, em sua apresentação, traz pontos interessantes para discussão. Um deles é quando o autor menciona que entende as narrativas como um “[...] processo cotidiano ativo e reflexivo em que (re)construímos realidades, nossas e de outrem.” (GOMES JÚNIOR, 2020, p. 12). Tal visão parece estar de acordo com o que venho afirmando até o presente momento e, assim, considero importante destacar a palavra “(re)construímos”. A partir dela, é possível enxergar uma outra funcionalidade para as narrativas. Ao assumir que elas (re)constroem realidades, elas se tornam pilares centrais de tal realidade, tanto da que aconteceu e que a motivou, quanto da que acontece enquanto ela é contada. Posso, então, tomar como exemplo alguma história de minha vida, algo que eu lembre com carinho, como o dia em que meus pais me levaram ao cinema pela primeira vez. No dia em que essa experiência foi vivenciada, certamente senti diversas emoções e tive inúmeros pensamentos a respeito. Entretanto, quando

⁷ [...] when a first-person perspective is taken to refer to the speaker, as usual for personal narratives, narrative inquirers begin to divide into different camps: those who continue to apply the same interpretive procedures as when dealing with other stories, treating storytelling as an activity like other speech activities that deserve to be investigated in their own rights; and those who treat these kinds of first-person stories as self disclosures that reveal aspects of the speaker's autobiography and subjectivity, i.e., as speakers' answers to the who-am-I question.

conto essa história para outras pessoas, reconstruo essa vivência. Por vezes, sem perceber, acabo adicionando alguns detalhes e omitindo outros. Além disso, mudo a minha intenção e a minha justificativa para a história de acordo com a atividade social em que estou envolvido. Nem sempre percebo isso, mas às vezes faço de maneira proposital, para causar diferentes efeitos sobre meu ouvinte/leitor.

Com isso, estou (re)construindo aquela vivência única e construindo novas vivências únicas. Ou seja, como afirma Gomes Júnior (2020, p. 12), as narrativas são como produtos culturais linguísticos que carregam “nossas ‘digitais’ pessoais e ‘cicatrizes’ sociais, e podem oferecer pistas sobre nossas personalidades, interesses, crenças, expectativas, emoções, conceitualizações e identidades.” Conforme uma pessoa leva a sua vida, ela é confrontada por inúmeras experiências que a transformam enquanto falante pertencente à sociedade. A cada experiência vivida e a cada narrativa contada essa pessoa se (re)constrói, modificando suas narrativas e sua identidade em busca da melhor forma de socializar em cada ambiente em que se encontrar.

Há, ainda, outra visão importante sobre a narrativa para este trabalho: Breton (2020) fala que o sujeito, ao narrar uma história de vida, leva em consideração “pontos de referência”, que variam de acordo com a situação de fala. Além disso, o falante tem a capacidade de modificar os fatos vividos, tornando-os maiores ou menores, trazendo detalhes a mais, alterando detalhes do que aconteceu na história original, dando ênfase em determinadas partes, enfim, adequando a narrativa ao tempo disponível de fala e ao ouvinte a quem fala. Por isso, alguém que foi assaltado/a, por exemplo, pode contar uma história mais detalhada sobre o assalto ao relatar o caso a um/a policial, enquanto para os/as seus/suas amigos/as pode contar a mesma narrativa de forma mais grandiosa, acrescentando detalhes de coragem e omitindo atos que o/a façam passar como medroso/a.

Isso acontece porque “A forma como os fenômenos são vividos e compreendidos pelo sujeito não é regida por princípios determinados, mas por processos de interpretação [...]” (BRETON, 2020, p. 1140). Ou seja, a pessoa que vivencia a história a interpreta e se coloca como sujeito dentro dela. Com isso, ao passar a história adiante, é normal que ela apresente na história o seu próprio ponto de vista e que tenha a capacidade de modificá-la a seu bel-prazer. Contudo, é natural do/a falante buscar em sua narrativa o máximo de verossimilhança possível, mesmo ao contar histórias que possam ser consideradas absurdas ou mentirosas.

Para isso, o/a narrador/a adiciona detalhes, omite detalhes, volta no tempo ou avança no tempo em busca da melhor narrativa possível. “Em outras palavras, esses efeitos de desaceleração ou condensação testemunham, na narrativa, o nível de detalhe considerado necessário, do ponto de vista do narrador, para que a narrativa seja ao mesmo tempo completa, coerente e fiel.” (BRETON, 2020, p. 1148).

Após todos esses estudos e visões sobre as narrativas, torna-se evidente que essa prática possibilita ao/à narrador/a fazer as escolhas que achar mais convenientes em busca do sentido e da construção social que deseja. Assim, concordo com Sell (2012, p. 76) quando, ao fazer um resumo, afirma que “[...] os/as atores/as, ao fazerem descrições, ou não, ‘fabricam’ o mundo e o tornam visível, descritível.” É a partir dessas descrições, ou da falta delas, que o sujeito se reafirma na sociedade e transmite ao/à ouvinte a sua própria identidade, (re)construindo a realidade. Um bom exemplo disso é uma narrativa de minha vida, sobre a primeira vez que fui convidado para jogar *Dungeons and Dragons*⁸. Lembro, até hoje, de ser convidado para ir até a casa de um amigo que já conhecia o jogo e que iria construir uma aventura para alguns amigos e para mim. Chegando lá, deparei-me com papéis e dados que nunca havia visto, o que me fez estranhar a situação. Contudo, ao terminar as preparações e começar o jogo, me diverti muito. Lembro até hoje da sensação de construir o meu personagem e de rolar dados, lançando magias para todos os lados e rindo muito com meus amigos. No final, essa se tornou uma das minhas muitas paixões. Ao descrever, brevemente, essa experiência, me coloco como um sujeito que gosta desse tipo de jogo e reafirmo/(re)construo a minha identidade e a minha realidade. Como lembra Sell (2012, p. 98), “A ação de reconstruir a experiência através da narrativa, além de ordenar os eventos em uma sequência temporal e causal, atribuindo-lhes uma certa coerência, permite significar a experiência com o/a narrador/a.”

Considerando as discussões anteriores, creio ter trazido pontos interessantes sobre a narrativa, sem limitá-la a algo único e fechado. Contudo, uma última visão sobre o ato de narrar deve ser trazida aqui, como forma de sintetizar o que foi dito. Freitas (2017, p. 2119) lembra que “Narrar não é apenas uma forma de se obter

⁸ Dungeons and Dragons é um RPG de mesa, no qual um narrador, o mestre, é responsável por guiar os jogadores em aventuras baseadas em histórias medievais. Se trata de um jogo de narrativas e de interpretações de personagens, em que as ações são definidas por diferentes tipos de dados. (WIZARDS OF THE COAST, [1993-2021])

informações sobre quem se é; narrar é um evento social construído na interação, constitutivo de nossas vidas cotidianas.” Assim, enquanto escrevia esta pesquisa, não visava apenas trazer a minha realidade e nem a dos/as alunos/as que entrevistei, mas, sim, construir possibilidades e realidades, buscando compreender o que eles/as estavam passando e crendo que esta pesquisa pode auxiliar no futuro de realidades como esta que enfrentamos durante a pandemia de Covid-19. Dessa forma, encerro este subcapítulo, cada vez mais perto de responder à pergunta “Por que narrativas?”.

2.2 Onde Entra a Identidade?

Como já mencionado, acredito fortemente na conexão entre narrativas e identidades e, por isso, é importante trazer, neste subcapítulo, o que li e o que entendo sobre isso. Dessa forma, trago, primeiramente, Flannery (2015) que afirma que a relação entre identidade e processo narrativo é uma preocupação recorrente no estudo da narrativa. Ao ler o referido autor e a sua discussão sobre o tema, percebi que a ligação entre esses dois conceitos realmente existe e que já era estudada e pensada por outros/as autores/as, afirmando a minha hipótese e tranquilizando meu coração. Por isso, descreverei a noção de identidade a partir da perspectiva de autores/as da Linguística Aplicada, campo em que esta pesquisa se situa.

O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2011) define identidade como “Circunstância de um indivíduo ser aquele que diz ser ou aquele que outrem presume que ele seja”. É perceptível o quanto essa definição está relacionada com as narrativas do sujeito, pois a identidade é, basicamente, o que o sujeito sente, como se comporta, por onde passa, com quem interage e de que forma interage. Ao contar essas histórias sobre si mesmo, o sujeito está reafirmando e (re)construindo sua identidade. Sell (2012, p. 99) afirma que “Como as narrativas são utilizadas para reconstruir eventos passados, elas acabam sendo um recurso valioso na reconstrução da própria realidade.” Quando uma pessoa passa por uma situação difícil em sua vida, por exemplo, sua identidade se transforma e ela passa a enxergar o mundo de forma diferente, mas quando conta aos outros sobre essa história, ela pode agir de modos diversos. Qual modo de agir ela escolheu ou deixou

de escolher não é, de fato, relevante aqui, o que interessa é que, ao escolher um deles, essa pessoa está (re)construindo o seu jeito de ser.

Ainda nessa perspectiva, Breton (2020, p. 1143), citando Fruteau de Laclos (2016), acrescenta que “[...] não se constrói a si próprio inventando histórias sobre si próprio, mas contamos histórias de como nos construímos, seguindo globalmente as mesmas leis, aplicando as mesmas regras de posição (de um eu), de oposição (a este eu), etc.” Ou seja, por mais que o narrador conte uma mentira ao trazer uma história, a sua identidade está inscrita ali e está sendo construída nesse processo. Como afirma o autor, isso não acontece em lugares isolados, com pessoas isoladas, mas, sim, no mundo todo, como uma espécie de lei invisível que todos/as os/as falantes seguem. Isso torna o estudo sobre esses pontos extremamente relevante e atual. Sell (2012, p. 104) nos lembra que

Em uma perspectiva construcionista e interacional, as identidades são entendidas como um processo de construção que acontece a cada novo encontro social. As identidades dos/as narradores/as não estão por detrás das histórias, visíveis e totalmente formadas, pelo contrário, elas são o resultado das ações desempenhadas interacionalmente, o que inviabiliza o discurso de uma identidade única ou típica de alguém.

Ou seja, estamos sempre nos transformando enquanto indivíduos devido aos nossos encontros sociais. Isso torna a nossa identidade ligada, também, com a sociedade que nos cerca. Cabe às pessoas, enquanto sujeitos, definir como agirão perante ela, mas é inegável que a sua influência afeta a todos. Assim, como afirma a autora, a identidade não é construída somente pelo sujeito, mas, sim, por todos que o/a cercam e com quem ele/a interage, mudando constantemente. Além disso, nós, enquanto sujeitos, nos utilizamos das narrativas para influenciar os/as outros/as à nossa volta, não necessariamente modificando a identidade de terceiros/as, mas permitindo-os coconstruir a nossa própria ou, pelo menos, mostrando a forma como gostaríamos de ser vistos. Ou seja, “As narrações de nós mesmos nos ajudam a construir nosso significado, tanto para cada um quanto para os outros na sociedade.” (RABELO, 2011, p. 177)”.

Dessa forma, a relação do sujeito com o interlocutor na construção da identidade é muito importante. Para que a narrativa ocorra, é necessário que haja tanto um/a narrador/a para contar a história, quanto um/a parceiro/a de comunicação para que ela faça sentido. Ambos são fundamentais para que a narrativa tenha sentido e para o modo como ela será contada. Um exemplo disso seria um/a

professor/a que deseja ensinar o mesmo conteúdo para duas turmas diferentes. Ao lecionar na turma A, o/a professor/a, conhecendo a turma, resolve contar uma narrativa sobre uma vivência sua para exemplificar o assunto em questão. Como ele/a conhece a turma, tem alguma noção de que tal história pode agregar na coconstrução do saber e que ela será bem recebida pela turma. No entanto, quando esse/a mesmo/a professor/a for ensinar a turma B, essa situação de comunicação pode mudar. Caso ele/a tente contar da mesma forma, existe a possibilidade de que tal narrativa não seja tão efetiva e/ou tão bem recebida. Por isso, cabe ao/a professor/a, o/a narrador/a da história, adequá-la aos interlocutores, a turma, que também desempenhará um papel importante ao significar o que for ouvido e ao responder ao/a professor/a. Concordo, então, com Moita Lopes (2001, p. 57-58) quando diz que “[...] o significado é construído pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição.” Ao construir esse significado, a identidade dos/as participantes influencia e é influenciada, modificando, conseqüentemente, as narrativas contadas.

Neste ponto, creio ser importante deixar claro que ao considerar fatores trazidos por Moita Lopes (2001), como história, cultura e instituição, vejo-os como parte da identidade do sujeito. Eles são formadores dela e, portanto, influenciam nas futuras construções do sujeito ao se relacionar socialmente. Por isso, não devem ser ignorados e, neste trabalho, ao me referir à identidade, procuro sempre considerá-los, mesmo que não sejam citados.

Seguindo, então, o que sugere Moita Lopes (2001), é possível separar três características das identidades sociais, de acordo com a visão socioconstrutivista. A primeira diz respeito ao fato de que as identidades são fragmentadas. Ou seja, uma pessoa não pode ser definida como algo único, como se fosse igual a todas as pessoas que possuem alguma característica semelhante. Por exemplo, um menino que chora de medo do bicho papão não pode ser definido como medroso, pois é, também, muitas outras coisas e sua identidade não se resume a isso. Tal característica é muito próxima à segunda, que mostra que diferentes identidades coexistem em uma só pessoa. Por vezes, tais identidades são, inclusive, conflitantes. Afinal, as pessoas modificam suas narrativas ao interagirem com interlocutores diferentes, por vezes para serem compreendidas melhor, por vezes para ganharem algo com isso, as possibilidades são inúmeras. Isso, creio eu, auxilia nessa coexistência entre identidades contraditórias do sujeito. O menino que tem

medo ao pensar no bicho papão, por exemplo, pode ter coragem ao pegar um sapo na mão. A terceira característica das identidades sociais trazida pelo autor se assemelha em muito ao que venho dizendo até o momento e é fundamental para a minha compreensão e para a minha escolha desse conceito. Ela mostra que a identidade social está sempre “[...] em fluxo/em processo, i.e., se construindo e se reconstruindo” (MOITA LOPES, 2001, p. 61). Partindo do pressuposto de que a narrativa constrói e reconstrói a identidade do sujeito, é natural que a identidade vá se alterando ao longo da vida. O menino já citado, por exemplo, não terá sempre medo do bicho papão. Chegará, talvez, um dia em que ele rirá dessa lembrança e contará aos outros sobre suas experiências em relação a isso.

À luz de tais reflexões teóricas, é possível dizer que o acúmulo de diferentes narrativas e experiências durante toda a vida vai transformando e moldando quem somos e como agimos em diferentes ocasiões. Por isso, concordo com Moita Lopes (2001, p. 65) quando ele afirma que

[...] o relato das histórias que vivenciamos é uma forma de trazer à tona como fomos construídos ou como estamos continuamente nos (re-)construindo no próprio ato de relatar as histórias para novos/mesmos interlocutores em outros momentos e espaços.

A partir da investigação disso, é possível analisar como se dão essas construções e como a situação social em que o narrador está envolvido está sendo compreendida/construída. A narrativa, então, desempenha papel fundamental para essa análise da identidade, compreendida, aqui, depois de tudo que já foi dito, como o conjunto das experiências e das narrativas que o sujeito obtém ao longo da vida, que são influenciadas pelas histórias, pelas culturas, pelas instituições/espacos e pelas relações que a pessoa faz, e que ela é constantemente reconstruída. Assim, faço minhas as palavras de Moita Lopes (2001, p. 63) quando o autor assume que “O que me interessa é, portanto, o papel que as narrativas desempenham na construção das identidades sociais nas práticas narrativas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros.”

Para finalizar este subcapítulo, gostaria de dizer algumas coisas mais pessoais. Após ler o que li, estudar o que estudei e chegar até aqui, sinto que a minha própria identidade foi (re)construída. O estudo das narrativas e das identidades é algo que mexe muito comigo e que me emociona bastante, pelo fato de que percebo o quanto minha vida é constantemente afetada por tais fatores. Por

mais “simples” que seja a afirmação de algum/a autor/a, não quer dizer que ela será óbvia para todos/as, pois, ao ler e compreender algo como as características da identidade, trazidas por Moita Lopes (2001), é como se portas fossem abertas em nossa mente. Não é nada simples lidar com as vivências do sujeito, mas com certeza é muito gratificante e, pessoalmente, me ajuda a compreender cada vez mais a sociedade em que estamos inseridos.

No próximo subcapítulo irei discorrer sobre como os dois conceitos trazidos até agora, identidade e narrativas, estão ligados com o ensino de Língua Portuguesa e trazer um breve panorama sobre as aulas remotas, implantadas de forma emergencial.

2.3 Narrativas na Sala de Aula

Como futuro professor de Língua Portuguesa e pesquisador da área, creio que os dois conceitos trabalhados até agora são extremamente importantes dentro de uma sala de aula. Segundo Cadilhe e Sant’anna (2019, p. 141), “Para a linguística aplicada, a narrativa institui um estilo de conhecimento situado altamente significativo para a atuação docente.” Como já dito, a narrativa faz parte de nossas vidas. Então, ao trazê-las e trazer o seu estudo para a sala de aula, o/a professor/a cria inúmeras possibilidades de aprendizado aos/às seus/suas alunos/as, além de aproximá-los/as de suas realidades e construir realidades novas com eles/as.

Para Rabelo (2011, p. 184), a análise dessas narrativas possibilita “[...] a compreensão das práticas, motivações e escolhas que são amplamente calcadas na experiência humana.” Tal processo é extremamente enriquecedor, tanto para o/a professor/a quanto para os/as alunos/as. A autora ainda afirma que “É preciso entender as escolhas pessoais para poder compreender mais acerca da escola e da atividade educacional.” (RABELO, 2011, p. 184). A partir das narrativas dos/as alunos/as, o/a professor/a pode compreender a sociedade em que está inserido e pode fazer com que eles/as aprendam a partir de suas próprias realidades, o que torna o ensino ainda mais forte. Conforme Rabelo (2011, p. 186),

As narrativas escolares apresentam o contexto escolar e podem tentar libertar a pesquisa da coerção narrativa, que marca um só discurso explicador legitimado como correto, deixando de ouvir os outros discursos. Existem muitos desafios da investigação narrativa sobre a escola. Um deles é a necessidade de alargar as unidades de análise para que possamos nos manter próximos da experiência, de quem a vivencia, da língua prática e das vidas dos professores.

Assim como cada sujeito significa e (re)constrói a sua identidade em cada narrativa, esse conjunto delas, as narrativas escolares, pode auxiliar na compreensão da escola e dos melhores métodos para que ela evolua. Afinal, ao ouvir e trabalhar com as narrativas, tanto de alunos/as, quanto das outras partes da comunidade escolar, aquele ambiente se transforma e se constitui como algo único, que precisa ser visto com olhos específicos. Bamberg, (2016, p. 25, tradução nossa)⁹ afirma que, ao ouvir uma história, podemos descobrir como as pessoas organizam e compreendem seu mundo, desde suas vidas pessoais, até “[...] a relação entre sala de aula e fora dela, as vidas dos estudantes, assim por dizer.” Tal fator é muito importante para justificar o meu grande interesse e as minhas escolhas para esta pesquisa, pois ele liga os dois conceitos centrais dela ao ensino, que é o meu foco. Além disso, o trabalho com narrativas na sala de aula, mais precisamente nas aulas de língua portuguesa, pode ser feito de modo a fazer com que o/a aluno/a se transforme enquanto sujeito, já que ao narrativizar suas vivências e suas ideias ele/a está (re)construindo sua identidade.

Neste ponto, creio que seja válido continuar uma pequena narrativa própria da minha jornada enquanto estudante de Letras. Como já dito na introdução, ao ingressar no curso de Letras me deparei com um texto de Maria Isabel da Cunha (1997), na disciplina de Profissão Docente. Esse texto foi um dos grandes responsáveis por me deixar interessado no tema das narrativas, o que fez com que eu o carregasse em minha pasta desde então. No entanto, durante uma mudança em minha casa, perdi o texto e não conseguia achar de jeito nenhum, justamente quando mais desejava utilizá-lo, em meu TCC. Felizmente, depois de meio ano de escrita, mais uma mudança ocorreu em minha casa, fazendo com que eu, finalmente, o encontrasse. Pode parecer algo pequeno, mas falar sobre esse texto, lê-lo e (re)considerá-lo foram fatores que auxiliaram em minha transformação enquanto sujeito. Portanto, gostaria de comentar um pouco sobre o que a autora fala nele.

⁹ “[...] the interplay between classroom and outside the classroom, the students’ lives so to speak.”

Cunha (1997), em seu texto intitulado “CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”, busca comentar sobre o uso das narrativas, tanto no ensino básico, como na formação de professores. Como já mencionado, ao contar uma história, seja oral ou escrita, o sujeito traz muito de si e “O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos.” (CUNHA, 1997, s.p.). É muito importante reforçar o que já foi dito até o momento com essa frase de Cunha, pois ela deixa claro que o sujeito possui, sim, inúmeras “contradições”. Porém, elas fazem parte de si e auxiliam a (re)significar o que foi vivido, fazendo com que o aluno se torne crítico em relação ao que vive e ao que aprende. Isso, em consonância com o que diz a autora, não afeta somente os/as alunos/as, mas também os/as professores/as e/ou pesquisadores/as, que se tornam sujeitos daquela história também, podendo contribuir na jornada do/a aluno/a, além de se (re)construírem nesse processo. Cunha (1997, s.p.) diz que isso “Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta.”

Outro aspecto abordado pela autora é a dificuldade que temos ao falar/escrever sobre nossas experiências. Segundo ela, “Parece que a trajetória cultural da escola é embotadora desta habilidade e o individualismo social estimulado nos dias de hoje também não favorece este exercício.” (CUNHA, 1997, s.p.). Creio que isso somente reforça o papel das aulas de língua portuguesa, pois elas são capazes de estimular os/as alunos/as a não somente contarem suas narrativas, sejam fictícias ou não, de diversas formas, mas, também, a compreendê-las e a agirem sobre elas. Desenvolvendo essas habilidades, os/as alunos/as estarão (re)construindo suas identidades continuamente, além de compartilhá-las com colegas e professores/as, o que pode possibilitar, assim, um crescimento social. Entretanto, é importante lembrar que

O uso das narrativas com objetivo pedagógico não tem a perspectiva terapêutica e, preferencialmente, não deve aproximar-se deste caráter. Evidentemente que a recuperação histórica dos sujeitos mexe com emoções, com sentimentos, com perdas, com alegrias. O trato destes dados narrativos, na sala de aula, precisam, entretanto, ser canalizados para os objetivos a que se propõem, ou seja, o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo. (CUNHA, 1997, s.p.).

Dito isso, fica perceptível o papel do uso da narrativa em sala de aula e fica claro que este, com certeza, não é um trabalho fácil e nem possui uma fórmula pronta. Ele deve considerar todas as partes da interação, sempre com uma visão única ao que se está descobrindo e ao modo como é aplicado, além de levar em consideração que seu uso não visa uma forma de terapia para os/as alunos/as, mas, sim, a sua (re)construção enquanto sujeitos.

Este texto de Cunha (1997) me acompanhou por muito tempo e vejo, hoje, o quanto ele fez diferença para mim. Entretanto, atualmente, os/as professores/as, e inclusive os/as alunos/as, estão tendo desafios ainda maiores em relação a esse e a outros assuntos, devido à pandemia ocasionada pela COVID-19. Com as aulas remotas e a inevitável diminuição das interações sociais feitas presencialmente, todos/as tiveram que se reinventar para procurar novos modos de ensino. Devido ao peso de tal assunto para este trabalho, torna-se essencial a criação do próximo subcapítulo, no qual busco falar sobre os desafios que tal acontecimento traz e trará para a educação.

2.3.1 Ensino Remoto Emergencial e seus Desafios

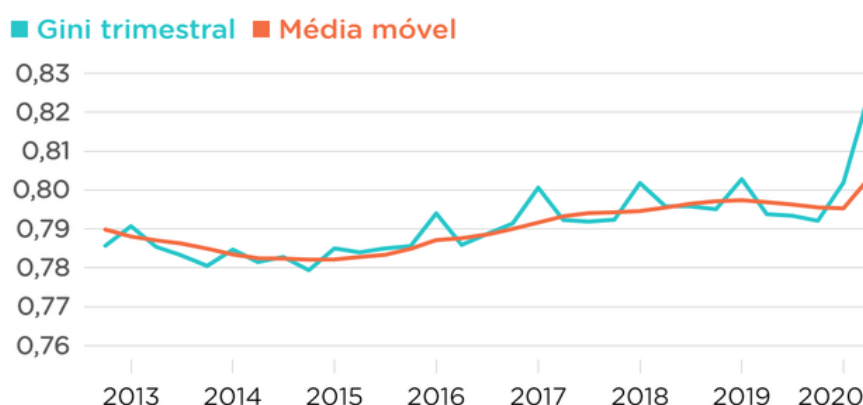
Se me perguntassem dois anos atrás o que eu pensava que aconteceria em 2020, eu, com toda a certeza, não responderia que uma pandemia forçaria as pessoas a ficarem em casa para manter um distanciamento social que impedisse a proliferação de um vírus. Isso, certamente, surpreendeu e mudou drasticamente a vida da população em geral, pois inúmeros espaços tiveram que fechar suas portas e se adaptar da noite para o dia, tais como empresas, lojas, teatros, restaurantes e, o mais importante para este trabalho, escolas. Conforme o tempo de pandemia se estendia, percebeu-se que não era possível que as crianças ficassem sem nenhum tipo de educação e, assim, o ensino remoto foi sendo feito e aperfeiçoado.

Segundo Carvalho e Ribeiro (2021, p. 16), o que tem sido feito é “[...] viabilizar o estudo domiciliar dos alunos da educação básica, através do uso de plataformas digitais e redes sociais e da elaboração de materiais e aulas ao vivo.” É importante frisar que isso aconteceu de modo emergencial e que vários estudos nesta área estão sendo feitos na busca pela melhor qualidade de ensino, inclusive este.

Outro aspecto importante a se pensar é que essa educação não chega a todos/as da mesma forma, já que nem todos/as os/as alunos/as possuem *internet* ou

aparelhos eletrônicos em casa para que possam acessar as aulas. Por isso, eu, inicialmente, me perguntava muito sobre a eficácia do ensino remoto. Entretanto, uma frase de Carvalho e Ribeiro (2021, p. 22) sobre ele me deixou muito pensativo em relação a isso: “Sabemos que ele não pode substituir o ensino presencial e que diversos alunos em situação de vulnerabilidade não têm muitos recursos tecnológicos à disposição, porém, se nada for feito, as desigualdades educacionais serão ainda maiores.” Os/as alunos/as ainda precisam ter aulas e a busca pela qualidade delas não deve parar. Porém, é necessário que o/a professor/a pense nas melhores estratégias para agir considerando sempre a turma para a qual planeja. Assim, considero importante trazer o Gráfico 1, pois ele mostra que a desigualdade de renda do trabalho no Brasil, que já vinha aumentando nos últimos anos, cresceu consideravelmente no ano de 2020.

Gráfico 1- Desigualdade de renda no trabalho no Brasil



Fonte: (FGV SOCIAL, 2020, *apud* ROUBICEK, 2020).

Dessa forma, é preciso considerar que essa desigualdade existe em vários níveis, desde comunidades escolares inteiras diferentes, até turmas da mesma escola e/ou alunos/as da mesma turma. Ao discutir esse ponto, Carvalho e Ribeiro (2021) lembram da importância de as escolas realizarem pesquisas para verificar o acesso a recursos tecnológicos por parte dos/as alunos/as para, assim, verificarem se devem e/ou podem enviar, também, materiais impressos. Outro fator relevante sobre essas pesquisas, segundo as autoras, se trata da saúde mental dos/as alunos/as e dos/as professores/as. A experiência do isolamento, assim como qualquer outra, não é encarada da mesma forma por todas as pessoas e isso pode afetar bastante no aumento das desigualdades de aprendizagem se não for

considerado. É importante, portanto, considerar as possibilidades que melhor se encaixem na comunidade escolar em questão “[...] para que, dessa forma, não se penalize ainda mais os que se encontram em situação de vulnerabilidade. (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 21).

Assim, concordo com as autoras quando elas dizem que o ensino remoto precisa ser diferente do presencial, afinal, já que eles possuem inúmeras diferenças entre si, o/a professor/a não deve encará-los da mesma forma. Para elas, é preciso que “[...] o professor não seja o único foco das atenções e este passe a assumir o papel de mediador do processo de aprendizagem, gerenciando interações múltiplas, a partir de gêneros textuais diversos.” (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 16). Ou seja, no ensino remoto o/a professor/a deve ser alguém que auxilia os/as alunos/as em suas jornadas, mostrando novos caminhos e ferramentas para tal.

O ensino remoto possibilita o contato dos estudantes que possuam condições para tal com o ambiente virtual, no qual inúmeros gêneros textuais diferentes dos usuais das salas de aula podem – e devem – ser vistos e explorados. Com os devidos cuidados, esse tipo de ensino pode ser, também, atrativo aos/às alunos/as, devido à grande possibilidade de pesquisa e interação. Além disso, o seu uso nas aulas, especialmente nas de Língua Portuguesa, “[...] pode corroborar para o aprimoramento de multiletramentos e para a construção da identidade do aluno, a partir da autonomia que terá de desenvolver para estudar em casa de maneira eficiente.” (CARVALHO; RIBEIRO, 2021, p. 16). Portanto, o que me interessa, ao estudar e ao falar sobre isso, é saber como essa mudança na(s) identidade(s) dos/as alunos/as ocorre e como ele/a encara essa autonomia que é necessária devido ao contexto remoto emergencial. Ressalto, aqui, que verificarei apenas uma pequena amostra de diferentes alunos/as afetados/as por isso, mas creio que eles/as possam servir como base para estudos ainda mais aprofundados.

Para as autoras, a interação e o diálogo entre as partes são elementos fundamentais para que o/a aluno/a aprenda em um ensino que aconteça de forma *online*. Sem eles, os estudantes estariam, quando muito, sendo apenas instruídos e recebendo tarefas vazias de sentido. É necessário que o/a aluno/a possa conversar com seus/suas professores/as e vice-versa. Por exemplo, se na forma presencial, por vezes, algum/a aluno/a pode se sentir envergonhado/a e não tirar alguma dúvida que tenha, no ensino remoto tal fator pode se intensificar, devido ao fato da pouca interação com o/s professor/a. Por isso, é necessário que haja meios para que isso

aconteça, buscando amenizar ao máximo os efeitos desse distanciamento. A escola não pode parar, então o desafio de formar o/a aluno/a como um sujeito com pensamento crítico não deve ser abandonado. Como asseveram Carvalho e Ribeiro (2021, p. 23),

Dessa forma, o ensino, ainda que remoto, deve buscar formar alunos capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais nos diversos campos de atuação da sociedade atual, que é, reconhecidamente, multimodal, haja vista que os recursos visuais são comuns e a imagem serve como simulação do mundo real, ilustrando discursos, visões ou posicionamentos.

Considerando tais perspectivas, creio que o ensino remoto seja, se me permitem a expressão, “um mal necessário”. Não se trata, porém, de algo ruim, mas de algo que precisa ser muito bem trabalhado e que envolva grandes políticas públicas para que atinja seu potencial. Também, não é algo que ficará para sempre para todos/as os/as alunos/as, mas com certeza pode agregar no ensino presencial. Além de ser algo necessário neste momento, devido à necessidade do distanciamento social (CARVALHO; RIBEIRO, 2021).

Tudo isso vem sendo muito estudado e discutido. O tempo urge e é necessário que haja maneiras cada vez melhores para lidar com os inúmeros obstáculos causados por esse distanciamento. Porém, para que possamos superar tais barreiras, um dos primeiros passos é identificá-las. A partir disso, Ana Lúcia D’Império Lima (2020) realizou uma análise em conjunto com diversas fundações/institutos que realizaram pesquisas nos primeiros semestres de 2020, intitulada “Retratos da Educação no contexto da pandemia do coronavírus”. A análise em questão mostra algumas das desigualdades presentes em nosso sistema escolar, o que é extremamente relevante para este estudo, já que tais desigualdades afetam as narrativas dos/as alunos/as entrevistados/as. Assim, como lembra a autora, “Costuma-se dizer que as desigualdades não nascem na escola e sim que são refletidas nela.” (LIMA, 2020, p. 7). Concordo fortemente com tal citação, mas me atrevo a aumentá-la. Creio que não só as desigualdades são refletidas nela, mas que elas podem inclusive ser agravadas caso não haja algum movimento que impeça isso.

Um fator que mostra isso, evidenciado na análise de Lima (2020), é o da diferença na condição de oferta educacional. Por exemplo, a interrupção das aulas presenciais afetou a todos/as, mas, em geral, escolas particulares conseguiram

voltar com os estudos remotos muito mais rapidamente do que escolas públicas. Tal desigualdade também acontece na quantidade e na qualidade da oferta de atividades remotas. Como pode ser visto no quadro a seguir, nem todas as escolas possibilitam o contato com seus estudantes da mesma forma.

Tabela 1 - Frequência de contato entre escola e estudante

	Mantém contato	1 ou 2 dias na semana	3 a 4 dias na semana	5 dias na semana	Oferta "equivalente" a aulas presenciais
TOTAL	80%	35%	21%	44%	35%
Redes municipais	76%	36%	22%	42%	32%
Redes estaduais	85%	34%	19%	47%	40%
Rede privada	88%	31%	20%	49%	43%

Fonte: (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, *apud* LIMA, 2020, p. 30)

Isso significa que, até julho/agosto de 2020, 20% das escolas não estavam mantendo nenhum tipo de contato com seus/suas alunos/as. Essas crianças e adolescentes com certeza foram prejudicados por esse processo. Chamo atenção, também, à diferença da frequência de contato entre as redes municipais, estaduais e privadas, fator que mostra que o ensino, até então, não estava sendo ofertado de forma igualitária.

Como lembra a autora ao trazer dados da TIC domicílios (2019), cerca de 28%, ou 45% se focarmos nos de menor renda, dos domicílios brasileiros não têm *internet* em casa. Ao encarar tempos em que o ensino remoto emergencial é feito, majoritariamente, de maneira *online*, tal desigualdade se agrava ainda mais, pois inúmeros/as alunos/as devem procurar outros meios, como atividades impressas, para que possam persistir nos estudos. Já entre os estudantes que conseguem entrar em contato com a escola e que possuem *internet* em casa para a realização das aulas, encontramos, ainda, outra desigualdade, que pode ser observada na tabela a seguir.

Tabela 2 - Equipamentos usados pelos estudantes para acessar a *internet*

	ENSINO MÉDIO PÚBLICO	ENSINO MÉDIO PRIVADO
Celular/smartphone	97%	98%
TV	28%	38%
Computador/notebook	29%	71%
Videogame	3%	9%
Tablet	4%	11%
Multiplicidade (média de respostas)	1,6	2,3

Fonte: (CONJUVE&PARCEIROS, 2020, *apud* LIMA, 2020, p. 38)

A grande maioria dos/as alunos/as, principalmente os do ensino médio público, possuem apenas um celular para acessar e participar das aulas. Enquanto aluno do curso de Letras Português/Inglês pela UNISINOS, que faz as aulas em um notebook, posso afirmar que a qualidade de tarefas que, porventura, tenho que desenvolver durante as aulas, provavelmente, não seria a mesma se eu as realizasse em um celular. Falo isso de forma extremamente pessoal, mas não há dúvidas de que existam grandes diferenças entre realizar a aula *online* em um computador e em um celular, como, por exemplo, o tamanho da tela.

Outros tipos de desigualdades que foram intensificados pela pandemia são os de sexo e de cor/raça, já que, segundo Lima (2020, p. 29) “São os negros e as meninas que tendem a enfrentar maiores barreiras para acompanhar as atividades remotas, seja pelo não acesso às tecnologias, seja pelas demandas domésticas ou pela necessidade de trabalhar pelo sustento.” É impossível que alguma criança ou adolescente que passe por tal necessidade tenham as mesmas condições de aprendizado que uma outra que não precise. Esse aspecto tornou-se, de certa forma, bastante relevante para a pesquisa e, por isso, será melhor comentado mais para a frente.

Como foi implantado de forma emergencial, vários aspectos acabaram não sendo pensados de forma rápida o suficiente na implementação das aulas remotas. Conforme Lima (2020), grande parte dos estudantes acabou ficando desmotivado com as atividades, seja por causa da nova forma ou por não conseguirem acompanhá-las, o que, conseqüentemente, fez com que não evoluíssem em seus aprendizados e acabou levando parte dos/as alunos/as a desistir da escola. Os/as

professores/as, por sua vez, também tiveram que se reinventar e passaram por inúmeros desafios, como pode ser visto no quadro abaixo.

Tabela 3 - Principais desafios do ensino remoto segundo os/as professores/as

Falta de infraestrutura e conectividade dos alunos	79%
Dificuldade de manter o engajamento dos alunos	64%
Distanciamento e perda de vínculos com alunos	54%
Falta de formação para lidar com desafios do ensino remoto	49%
Falta de conhecimento das ferramentas virtuais	46%
Falta de um ambiente adequado para trabalhar em casa	45%
Lidar com pais, familiares e cuidadores	38%
O lado emocional tem atrapalhado meu trabalho	34%
Falta de conhecimento de recursos de acessibilidade comunicacional	26%

Fonte: (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, *apud* LIMA, 2020, p. 52)

Tais dados mostram que muitos/as professores/as tiveram que lidar com fatores nunca pensados antes, o que acabou deixando-os, por vezes, confusos ao procurar maneiras para seguir com as aulas da melhor forma possível. Por isso, formações para que esses profissionais aprendam sobre este tipo de ensino e tenham a possibilidade de se aprimorar são extremamente necessárias nesse período.

É necessário, porém, dizer que há, sim, lados positivos nisso tudo, além do mais gritante de todos, que é o de manter o mínimo de qualidade de ensino enquanto mantém-se o distanciamento social e diminui-se a proliferação do vírus. Por exemplo, os/as professores/as e os/as alunos/as enfrentaram muitos desafios nesse período, o que possibilitou “[...] ampliar suas habilidades no uso da tecnologia e outras estratégias, desenvolver autonomia na busca pelo conhecimento e assumir maior protagonismo experimentando novas formas de ensinar e de aprender.” (LIMA, 2020, p. 81). Ao realizar o ensino remoto, tais habilidades podem ser aprimoradas. O grande problema nisso tudo é que não acontece dessa forma para todos/as. Nem todo mundo tem a chance de ampliar habilidades no uso da tecnologia, pois alguns não têm o mínimo de acesso a isso. Nem todos/as desenvolvem tal autonomia ou se assumem como protagonistas, pois alguns podem se ver desmotivados/as e/ou obrigados/as a realizar outras atividades, o que pode levá-los/as a largar os estudos.

Fato é que, algum dia, as aulas retornarão e tudo o que foi vivido durante esse período não será simplesmente esquecido. Provavelmente, restarão diversas consequências e legados ao se pensar a educação pós-pandemia. Um legado positivo, a meu ver, será o uso da tecnologia, que se torna, e com razão, cada vez mais parte das novas formas de ensino. No entanto, consequências negativas também estarão presentes, como alunos/as mais desnivelados em relação aos conhecimentos que a escola exige, devido à enorme desigualdade apresentada. Assim, concordo com Lima (2020, p. 66), quando a autora diz que “[...] propostas de acolhimento para docentes e alunos serão fundamentais para reafirmar a função social da escola e apoiar as necessidades de aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que tiveram menor aproveitamento durante o ensino.”

Assim, percebo que, ao analisar as narrativas de alunos/as sobre suas vivências durante as aulas remotas, é possível encontrar novas maneiras de enxergar e de agir diante dessa prática, tão nova e tão emergente em nossa sociedade atual. No próximo subcapítulo falarei um pouco sobre alguns métodos de análise, focando na investigação narrativa, que guia este trabalho.

2.4 Análise da Conversa, Análise da Narrativa e Investigação Narrativa (*Narrative Inquiry*)

Antes de começar oficialmente este subcapítulo, devo contar mais uma pequena narrativa. Enquanto estudava sobre os melhores meios para analisar as narrativas que este trabalho tem como objetivo analisar, encontrei, primeiramente, o conceito de Investigação Narrativa (*Narrative Inquiry*). Naquele momento, me interessei bastante pelo assunto e decidi que o pesquisaria melhor. Contudo, lendo mais e mais, me deparei com outros dois caminhos de análise da narrativa possíveis: a análise da conversa (AC) e a análise da narrativa. Devo confessar que tais visões me deixaram bastante curioso e, por isso, tentarei comentar brevemente sobre a história desses estudos.

Antigamente, não havia um estudo que de fato se preocupasse com a conversa cotidiana como objeto de análise. Até então, ela era vista como algo desorganizado e caótico e, por isso, não haveria como estudá-la. Apenas em 1967, Garfinkel propôs os primeiros estudos da análise da conversa, que logo foram seguidos e aprofundados por Sacks e Schegloff. (FLANNERY, 2015). Esta nova

tradição de pesquisa trouxe inúmeras contribuições para a linguística, pois, como lembra Sell (2012, p. 38), mostra que “[...] as interações humanas são altamente organizadas e que há, por parte dos/as falantes, todo um esforço para manter a inteligibilidade e para ser ordinário/a”. Ou seja, os autores enxergaram ordem no que, até então, era considerado caótico. Eles perceberam que os/as falantes de uma conversa, seja simples ou complexa, buscam o tempo todo fazer com que o/a seu/sua ouvinte compreenda do melhor modo possível o que é falado e que, para isso, são necessárias estruturas e sequências importantes para manter a coerência do que é falado.

Sobre isso, Flannery (2015, p. 57) comenta que “Na AC, tanto as sequências imediatamente anteriores como posteriores ao turno narrativo são fundamentais para que se compreendam as funções e os propósitos de uma estória.” Assim, é possível inferir que a conversa é construída levando em conta tanto o que já foi dito, quanto como o/a falante crê que foi compreendido/a e o que pretende que o/a seu/sua ouvinte, ou parceiro/a de fala, compreenda do que está dizendo. Por isso, a conversa não pode ser vista como um processo que acontece em um sentido único de tempo, mas, sim, como um processo que está em constante movimento. Segundo Sell (2012, p. 41) “A ordem, nessa abordagem teórica, está em constante atualização pelos/as falantes e as relações de poder só podem ser analisadas de acordo com a orientação mútua para os papéis sociais de cada um/uma.” Dessa forma, é necessário comentar que, conforme assevera a autora, a conversa pode tomar rumos diferentes de acordo com as relações de poder que a regem. Um bom exemplo disso seria um/a professor/a em uma escola. Ao conversar com seus/suas alunos/as, ele/a pode assumir uma postura hierárquica superior e, por isso, seus pedidos têm um grande peso. Porém, ao conversar com a direção, o/a professor/a está numa posição inferior e, por isso, seu modo de conversar e fazer pedidos se modifica totalmente. Com isso, a partir do estudo da AC, é possível afirmar que a conversa não é construída linearmente e nem somente pelo falante. Como lembra Sell (2012, p. 102),

[...] a ação de narrar uma história é compreendida como uma coconstrução, ou seja, como um esforço compartilhado entre os/as interlocutores/as para viabilizar a ação em curso. Sendo assim, é necessário atentar para como os/as envolvidos/as gerenciam os turnos de fala, a introdução dos tópicos, a sinalização da escuta e da recepção das falas, entre outros elementos de ordem interacional.

De acordo com a reflexão da autora, a análise da conversa está centrada em toda e qualquer interação durante a conversa. Às vezes, uma simples pausa ou movimento com a cabeça pode indicar que o turno de fala de um/a dos/as parceiros/as da comunicação já acabou e que ele/a está esperando que o/a outro/a comece e complemente/continue o que já foi dito até o momento. Dessa forma, percebo que aspectos como esse, além de vários outros, dizem muito sobre os/as falantes e sobre como acontece a conversa. Então, “[...] alguns princípios precisam ser levados em consideração ao se analisar uma sequência conversacional: 1- a noção de contexto; 2 - o formato participativo; 3 - a ênfase na interação e 4) na sequência discursiva.” (FLANNERY, 2015, p. 52). Com tais princípios em vista, um/a pesquisador/a poderá compreender muito mais do que somente o básico da conversa, tornando essa ferramenta muito útil para estudos que visem compreender a sociedade.

Me deparei com a AC. por acaso, enquanto lia mais sobre outras tradições de pesquisa e confesso que ela realmente me intrigou e inclusive me fez enxergar a narrativa e as minhas ideias originais de outra forma. Ela é, de fato, muito interessante e merece ser levada em consideração. No entanto, o seu foco é mais na análise da estrutura narrativa em si, a partir de uma base sociológica, e, por isso, não seguirei, nesta pesquisa, com ela, pois o que busco é uma relação mais direta entre o que diz a narrativa dos/as alunos/as, suas identidades em transformação e o impacto do ensino remoto. Assim, creio que, no momento, o caminho metodológico por mim escolhido, que será explicado mais adiante, talvez possa ser mais efetivo para o que pretendo. Antes, porém, é preciso falar um pouco sobre uma outra tradição que encontrei e que me chamou bastante atenção.

Em 1967, mesmo ano em que Garfinkel começava seus estudos acerca da análise da conversa, Labov e Waletzky publicaram um artigo chamado “*Narrative analysis: oral versions of personal experience*”, ou “Análise da narrativa: versões orais da experiência pessoal”, em tradução livre. Seus estudos sobre a organização da narrativa, já demonstrados aqui neste trabalho, na subseção 2.1, servem, até hoje, de base para muitos estudos sobre a análise da narrativa. Flannery (2015, p. 17) assevera que “[...] a atenção às histórias que contamos no dia a dia foi um passo crucial no desenvolvimento da linha de pesquisa que, na linguística, conhecemos como análise da narrativa.” Considero esse um ponto muito interessante, pois as histórias, como já dito, fazem parte de nossas vidas desde sempre, mas faz

pouquíssimo tempo em nossa sociedade que pesquisadores/as buscam compreender seus significados e os fatores que a envolvem.

As narrativas, como já mencionado, trazem em si muito sobre o/a falante e sobre a sociedade em que ele/a vive, pois mostram, segundo Breton (2020, p. 1143) inclusive, “[...] os processos que contribuem para a construção dos pontos de vista sobre o mundo da vida através dos quais o sujeito se inscreve e se envolve, age e compreende, tornando-se um agente e autor de seu devir”. O autor lembra, ainda, que, ao ser utilizada como ferramenta de estudo, a análise da narrativa pode ser centrada nos seguintes processos: (i) captação da experiência, no qual o/a pesquisador/a escuta, grava e transcreve o que for dito pelo/a narrador/a; (ii) ajustamento da granulação diacrônica da experiência, no qual o/a pesquisador/a busca perceber e ajustar o quanto a experiência vivida pelo/a falante foi transformada (aumentada ou encurtada), e; (iii) seleção do vocabulário que permite a expressão da experiência, no qual o/a pesquisador/a analisa e compreende o vocabulário e a forma como o/a narrador/a o utilizou para contar a narrativa.

A leitura sobre a Análise da Narrativa contribuiu bastante para este trabalho, pois me mostrou alguns pontos interessantes de análise. No entanto, ainda não é o que procuro para este trabalho. Um grande motivo para isso é o de que um dos primeiros autores que li para este trabalho foi Michael Bamberg, que fala bastante sobre a Investigação Narrativa. Tanto ele, quanto essa ferramenta metodológica são fundamentais para este trabalho, pois, se me permitem ser um pouco poético, me apaixonei pelo que li e é para esse lado que o vento me levou. Assim, devo, neste momento, contar um pouco sobre a origem da Investigação Narrativa e explicar sobre ela, que será retomada na seção 3, da metodologia.

Bruner, em 1990, buscou, também, compreender as narrativas. Com isso, o autor foi um dos pilares para o surgimento da investigação narrativa, a qual guia este trabalho e que, segundo Rabelo (2012, p. 172), é “[...] uma modalidade de pesquisa que valoriza a exposição dos pensamentos dos indivíduos acerca da sua visão de mundo”, aspecto extremamente relevante na minha escolha por esta metodologia. Ao fazer isso, a investigação narrativa permite que o/a narrador/a ressignifique suas experiências se colocando como sujeito ativo dentro delas. Assim, é importante mencionar que

A investigação narrativa baseia-se em uma epistemologia construtivista e interpretativa e tem como pressupostos o entendimento: que a linguagem medeia a ação; que a narrativa é a estrutura central do modo como os humanos constroem os sentidos, ou seja, o curso de vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração; que a trama argumental configura o relato narrativo; que temporalidade e narração formam um todo (o tempo constitui significado); que as narrativas culturais e individuais estão interligadas. (RABELO, 2011, p. 179).

Com essa perspectiva, compreendo que a investigação narrativa tem a capacidade de envolver inúmeros campos de estudo, pois lida diretamente com a linguagem e com a narrativa como estrutura da experiência e como elemento fundamental para a nossa sociedade. Assim, é importante ressaltar que o objetivo dessa ferramenta de análise é “[...] examinar a dinâmica dos processos inferenciais durante a atividade narrativa, particularmente durante as passagens da experiência à linguagem, para depois analisar a narração da experiência.” (BRETON, 2020, p. 1143). Ou seja, a investigação narrativa é utilizada não somente para escutar a história do/a narrador/a, mas para descobrir o porquê de ela ser contada da forma que é e todos os aspectos que a envolvem, desde o que a levou a ser algo que deveria ser narrado, até o efeito que ela causará ao ser narrada. Para um/a investigador/a narrativo/a, não basta escutar a história de um/a aluno/a que conta como o seu cachorro comeu seu tema e ficar por isso mesmo. Ele/a precisa compreender o motivo do/a aluno/a contar essa história, compreender como o que ele/a narra irá impactar na vida do/a professor/a e de seus colegas, verificar fatores que estão influenciando na história, como, por exemplo, sua presença ali, para, então, analisar a narrativa a partir de tudo isso.

Assim, outro ponto que merece destaque é que “[...] a investigação narrativa caracteriza-se tanto pela atenção cuidadosa à autoridade interpretativa do investigador, quanto pela relevância da voz do informante.” (RABELO, 2011, p. 186). O/a investigador/a deve sempre estar ciente de seu papel e do peso dele para a narrativa do/a entrevistado/a, além de levar em conta quem está entrevistando. A título de exemplo, trago, novamente, a história do menino que conta como o cachorro comeu o tema. Caso o/a investigador/a/interlocutor, nesse caso, seja o/a professor/a, ele/a tem maiores chances de interpretar essa história como uma desculpa da criança, devido ao seu poder de realizar cobranças ao aluno. Porém, caso o/a investigador/a seja alguém de fora, a sua autoridade sobre o/a aluno/a se torna menor e, por isso, a possibilidade de crer no que escuta e interpretar de forma

diferente do/a professor/a é maior. No caso da relevância da voz do/a informante, a narrativa do tema comido tem chances de ser mentira caso o aluno tenha costume de esquecer os seus temas, mas caso o menino traga seus pais para contarem essa história, ela ganha um peso maior e tem maior chance de ser interpretada como verdade.

Dito isso, a investigação narrativa tem a capacidade de fazer com que o/a investigador/a perceba, ou contextualize, a realidade interna do/a narrador/a. Ao situar o/a falante e a sua história no tempo e no lugar que aconteceram e ao analisar como ele/a conta essa história, muito de sua identidade como indivíduo é exposta. Além disso, essa metodologia tem a capacidade de fazer com que o/a investigador/a verifique os fatores que influenciam o/a narrador/a na hora da fala, dando ainda mais significado e sentido à realidade dele. Assim, é possível considerar que a investigação narrativa está envolta por uma “visão binocular”, ou dupla. (RABELO, 2011).

Conforme Bamberg (2012) alguns pontos interessantes podem ser considerados ao se observar uma narrativa. O primeiro deles, para o autor, seria em que momento e de que forma as pessoas “entram em modo de narrativa”. Elas não estão sempre contando histórias, mas, quando se propõem a tal, algo acontece que modifica o seu comportamento. Pensemos, por exemplo, em uma criança que precisa pedir ao pai que assine uma prova na qual tirou nota baixa. Para realizar o pedido, a criança resolve contar uma grande história para explicar o motivo de não ter estudado o suficiente ou de não ter compreendido o conteúdo. Porém, ela não chega simplesmente despejando a história em cima do pai, há algum momento, algum gesto, algum acordo entre os dois participantes da narrativa que faz com que a criança entre em modo de narrativa. Como, por quê e onde podem ser interessantes para a análise, já que trazem o motivo da interação e o seu começo. Outro ponto interessante, segundo o autor, é o modo como os/as narradores/as guiam suas histórias, ligando os pontos necessários e procurando o melhor modo de fazer com que seu interlocutor se interesse pelo que ouve. São inúmeras tarefas, mas, geralmente, as pessoas as completam com naturalidade ao contarem uma história. Assim, ao analisar o modo como isso foi feito, seria possível tanto compreender a identidade da pessoa, quanto o modo que ela escolheu para se comunicar. Por último, mas não menos importante, Bamberg (2012, p. 202, tradução

nossa)¹⁰ considera interessante perceber o fim da história, mais especificamente o momento em que os narradores “[...] retornam ao aqui-e-agora da situação de contar história.”

Tais pontos são interessantes para a investigação narrativa, pois abordam o ato de narrar desde o seu início até o fim. Porém, ressalto que a narrativa também envolve outros fatores importantes para a sua compreensão, como, por exemplo, o seu lugar e o seu motivo. Afinal, como assevera Moita Lopes (2001, p. 58), “Não há discurso que ocorra em um vácuo social.”

Dito isso, a investigação narrativa não é somente utilizada na área da Linguística Aplicada, mas tem usos em diversas áreas. Para Savin-Baden e Niekerk (2007, p. 460, tradução nossa)¹¹, “[...] ela tende a se posicionar dentro de uma postura construtivista com reflexividade, interpretivismo e representação sendo características primárias da abordagem.” Tais características possibilitam que o/a pesquisador/a se posicione em sua pesquisa e compreenda o mundo que o/a cerca, construindo, assim, novos modos de pensar.

Considero importante, então, comentar um pouco sobre o/a pesquisador/a na investigação narrativa. Segundo Savin-Baden e Niekerk (2007, p. 464, tradução nossa)¹², “O papel do pesquisador é ser um ouvinte eficaz e ver o entrevistado como um contador de histórias e não como um respondente.” Ressalto, no entanto, que um/a ouvinte eficaz não é necessariamente aquele/a que fica quieto/a ouvindo, afinal, participar da história com reações e pequenos comentários não é algo problemático, desde que não atrapalhe o/a narrador/a. Como se trata de uma narrativa, no momento em que ela está acontecendo os/as dois/duas se tornam parceiros/as dessa comunicação e, como já afirmado anteriormente, ambos são peças importantes para que a narrativa ocorra de forma satisfatória. O/a pesquisador/a, entretanto, deve ter noção disso e cuidar com a sua influência na narrativa alheia. Além disso, tal fator não pode ser esquecido na hora da análise.

Considerando a discussão empreendida até aqui, reafirmo dois pontos importantes para este trabalho: o meu desejo de trabalhar a partir da investigação narrativa para atingir os objetivos desta pesquisa, pois creio profundamente que ela

¹⁰ “[...] return to the here-and-now of the story-telling situation.”

¹¹ “[...] it tends to be positioned within a constructivist stance with reflexivity, interpretivism and representation being primary features of the approach.”

¹² “The role of the researcher is to be an effective listener and to see the interviewee as a storyteller rather than as a respondent”.

irá auxiliar na obtenção e na compreensão de resultados satisfatórios, já que possibilita uma visão inteira do/a aluno/a e de sua narrativa, levando em consideração, inclusive, o momento da entrevista; e a resposta ao título do capítulo 2, “Por que narrativas?”, que justifico considerando o seguinte: as narrativas dos/as alunos/as entrevistados/as têm a capacidade de dizer muito sobre a sua identidade, sobre a sociedade atual e sobre o contexto em que vivem (aulas remotas). Ao utilizá-las como objeto de estudo, eu, como investigador narrativo, poderei compreender isso e auxiliar em métodos que façam com que esse tipo de ensino aconteça da melhor forma possível. Assim, fecho este capítulo com uma frase de Cunha (1997), que assevera que “A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma.” Creio que tal frase sintetize a pergunta feita. Dito isso, no próximo capítulo apresentarei a metodologia que será empregada neste trabalho.

3 METODOLOGIA - PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO

Após estudar mais detidamente os conceitos e as noções que guiam esta pesquisa, apresento, nesta seção, o modo como ela foi realizada. Primeiramente, é preciso lembrar que esta é uma pesquisa de cunho qualitativo (quando se busca analisar resultados de maneira focada, sem pensar em grandes números). Concordo, então, com Rabelo (2011, p. 183) quando a autora afirma que a experiência humana é historiada e só pode ser vista de maneira qualitativa, “[...] pois cada indivíduo descreve narrativamente a sua vivência passada (como criança, docente, investigador ou componente de certo grupo), sempre reanalizando dentro do seu contexto atual – profissional, histórico, social.”

Creio, portanto, que este tipo de investigação seja o mais adequado ao trabalhar com as narrativas. Para investigar as vivências que os/as alunos/as trouxeram em suas entrevistas, é preciso compreender e frisar que cada um deles/as tem a sua própria – e única – vivência dentro de sua realidade e que essa realidade é afetada por mim durante a conversa. Bamberg (2016, p. 26, tradução nossa)¹³ explica que “Descrição, observação e interpretação de narrativas são os pilares, creio eu, para a investigação qualitativa.” Então, a descrição minuciosa do que foi vivido na relação entrevistado/a/pesquisador/a é, também, uma grande parte deste método. Ela conta com o auxílio de uma observação minuciosa que busque detalhes e que leve em consideração fatores como os/as participantes e o meio no qual a narrativa acontece. Para isso, segundo Bamberg (2016, p. 26, tradução nossa)¹⁴, “[...] temos que, primeiramente, problematizar nossos modos cotidianos de olhar para os outros e descrever o que vemos.” Não basta, portanto, uma observação rasa, pois ela é extremamente importante ao incluir e/ou excluir acontecimentos que podem modificar toda a pesquisa. Com esses dois pilares, o terceiro, a interpretação, se encaixa na estrutura da pesquisa de cunho qualitativo ao verificar o que foi encontrado e completar a pesquisa.

Uma das primeiras coisas que fiz ao idealizar trabalhar com as histórias dos/as alunos/as foi me perguntar qual o melhor lugar para encontrá-las e analisá-las. Em uma das ideias, que foi levada em consideração por bom tempo, eu

¹³ “Description, observing, and interpretation of narratives are the pillars, I think, for qualitative inquiry.”

¹⁴ “[...] we have to first of all problematize our everyday modes of laying eyes on others and describing what we see.”

observaria narrativas fictícias criadas por alunos/as em uma tarefa que seria ministrada em um dos estágios obrigatórios do curso de Letras Português/Inglês. Porém, durante a criação do referencial teórico, aproximei-me mais dos tópicos que guiam esta pesquisa, o que a fez se transformar significativamente. O que quero destacar com isso é que, desde o começo, a pesquisa qualitativa prevalecia ao pensar neste trabalho, já que não me ocorreu nenhuma outra ideia que fosse diferente a isso.

Dito isso, uma outra escolha muito importante para esta pesquisa foi realizada logo em seu começo: o modo de escrevê-la. Como já contei, sou um grande apaixonado por histórias e adoro a possibilidade de contá-las e/ou escrevê-las para outras pessoas da maneira mais simples possível. Creio que dessa forma a história que conto pode alcançar mais pessoas e mostrá-las um pouco do que sinto e acredito. Ao relatar isso ao meu orientador, Anderson Carnin, ele me presenteou com um conhecimento que me deu forças para seguir na escrita com todas as minhas forças. Ele me mostrou que a escrita de um TCC também é uma narrativa e que nela eu conto as minhas descobertas e a minha própria história enquanto, conforme tudo que já disse, vou me (re)construindo durante a escrita. É incrível a forma como as falas das pessoas nos transformam, não é mesmo?

Decidi, então, que escreveria em primeira pessoa, o que, talvez por sorte, talvez por coincidência, descobri ser uma prática corriqueira ao trabalhar com narrativas. Segundo os autores Savin-Baden e Niekerk (2007, p. 466, tradução nossa)¹⁵, “Outra estratégia que usamos é escrever em primeira pessoa, já que muitos de nós não sabem como começar a nos colocar enquanto pesquisadores e nem como falar ao apresentar dados.” Como pesquisador iniciante na área, creio que os aspectos trazidos pelos autores vão sendo trabalhados aos poucos durante a escrita e que eu, pessoalmente, acabei encontrando uma maneira de expressar o que observo e compreendo.

Dessa forma, faço minhas as palavras de Cunha (1997, s.p.), quando a autora sinaliza que “Se é verdade que o homem é um ser contador de histórias como acima foi dito, a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele.” Acredito, então, fortemente no que esta pesquisa traz e em seu potencial ao

¹⁵ “A further strategy we use is to write in the first person, since many of us do not know how to begin to place ourselves as researchers and thus how to speak when presenting data.”

descrever, analisar e refletir sobre as vivências trazidas pelos/as alunos/as, produzindo significados para as experiências vividas. Nas próximas subseções mostrarei o passo a passo de como a pesquisa foi realizada.

3.1 Conversas, Vivências e Escolhas: Geração de Dados

Durante as leituras realizadas para a construção do referencial teórico deste trabalho, percebi que precisaria de uma forma de contatar alunos/as e conversar com eles/as, pois, assim, conseguiria escutar as suas narrativas e, a partir disso, atingir o meu objetivo geral, que é o de compreender o impacto das aulas remotas nas identidades de estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio a partir das suas narrativas orais.

Dessa forma, optei por realizar entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas, cujo objetivo foi fazer com que o/a aluno/a/narrador/a contasse suas histórias sobre o objeto de estudo focado. Acredito que esse tipo de entrevista me auxiliou em objetivos como (i) analisar narrativas orais de alunos/as sobre a vivência, os sentidos e o impacto das aulas remotas em sua trajetória escolar e formativa; (ii) descrever e analisar os resultados encontrados, incrementando a compreensão sobre narrativas e identidades no contexto de aulas remotas, à luz de pesquisas no campo da Linguística Aplicada; (iii) identificar de que forma a escola desenvolveu a preparação dos/as alunos/as para a nova rotina escolar, baseada em recursos digitais; e (iv) verificar a compreensão/adesão dos/as alunos/as entrevistados/as sobre os recursos digitais inseridos em suas novas rotinas escolares. Rabelo (2012) comenta que a oralidade é a fonte mais importante para a investigação narrativa e, por isso, a entrevista é tão importante.

As perguntas da entrevista foram feitas pensando nos objetivos da pesquisa e, por isso, os tópicos por quais elas perpassam são a identidade do/a aluno/a, a pandemia, a transição entre aulas presenciais e remotas, o modo como eram realizadas as aulas remotas e os efeitos futuros delas. Além disso, foram seguidos quatro princípios, listados por Savin-Baden e Niekerk (2007) para facilitar a produção do sentido da entrevista, na hora da construção das perguntas. O primeiro deles ressalta sobre a importância de utilizar perguntas abertas e, por isso, diferente de um questionário, busquei não utilizar “perguntas polares, que demandam um ‘sim’ ou um ‘não’.” (SELL, 2012, p. 122), mas, sim, perguntas que fizessem com que o/a

entrevistado/a relembresse suas vivências e (re)construísse experiências ao narrá-las. O segundo dos princípios pede que o/a investigador/a eleja histórias, ou seja, que faça perguntas que direcionem o/a entrevistado/a a contar narrativas que sejam relacionadas ao contexto da pesquisa. Como terceiro princípio, os autores falam que perguntas do tipo “por que” devem ser evitadas, afinal, segundo eles, “[...] elas tendem a encorajar a intelectualização e podem ser ameaçadoras.” (SAVIN-BADEN; NIEKERK, 2007, p. 462). Por último, mas não menos importante, é preciso que o/a investigador/a interaja e acompanhe o/a entrevistado/a na narrativa, pois, por vezes, dados importantes para a pesquisa podem passar despercebidos pelo/a narrador/a, mas podem, e devem, ser trazidos à tona retomando frases ditas por ele/a.

Ao pensar em que alunos/as escolheria e como entraria em contato com eles/as, uma das primeiras ideias que me surgiu foi a de entrevistar dois/duas alunos/as do Ensino Médio e dois/duas alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, conforme foram ocorrendo as entrevistas, ficou decidido que eu entrevistaria apenas três desses/as alunos/as, pois assim poderia analisar as narrativas mais profundamente. Para a seleção de que alunos/as seriam entrevistados, procurei selecionar estudantes de diferentes contextos escolares, de diferentes classes sociais e de gêneros sexuais diferentes. Creio que essa diferença possa ter auxiliado para uma análise mais ampla. Além disso, considerei importante selecionar alunos que já me conhecessem previamente de diversos contextos (escolar e/ou familiar), pois acreditava que, assim, suas narrativas seriam mais livres de fatores como vergonha e/ou respostas mais curtas para as perguntas realizadas. Dessa forma, entrei em contato apenas com dois/duas alunos/as do Ensino Médio, um menino (ao qual me referirei como Howard), que estuda em uma escola da rede privada de São Leopoldo, e uma menina (à qual me referirei como Agatha), que estuda em uma escola da rede pública estadual de Dois Irmãos, e um aluno que estava no 8º ano do Ensino Fundamental em 2020 (ao qual me referirei como Edgar), que estuda em uma escola da rede pública municipal de Canoas. A nomenclatura dos/as alunos/as foi feita a partir de escritores/as de obras de mistério e de terror que admiro, única e puramente por capricho meu, como forma de preservar as suas identidades. No entanto, outros aspectos sobre eles/as, como idade e escolaridade, serão mantidos. Os primeiros contatos com eles/as foram feitos por meio do *Whatsapp*, como forma de perguntar se aceitariam ser entrevistados/as e de combinarmos a forma como a entrevista ocorreria.

Edgar e Agatha aceitaram fazer uma entrevista *online*, a qual foi realizada por meio da ferramenta *online Google Meet*, já conhecida por ambos, com a qual foi possível gravar a interação. Porém, na hora em que a entrevista ocorreu, enquanto a menina quis ligar a câmera para interagir melhor, o menino optou por deixá-la desligada. A entrevista de Edgar ocorreu no dia 07 de fevereiro de 2021 e a de Agatha no dia 06 de abril de 2021. Diferente deles, Howard optou por realizar o encontro presencialmente, pois se sentiria mais confortável. Esse encontro ocorreu em um local aberto e com o uso de máscaras, mantendo o distanciamento social entre aluno e pesquisador. Para gravar a entrevista, que ocorreu no dia 11 de março de 2021, utilizou-se um aplicativo de celular que possibilita gravar sons. Antes de seguir adiante, considero importante destacar o que afirma Cunha (1997, s.p.). Segundo a autora,

É certo que o importante, na investigação, é ouvir a história do interpelado, para quem são dirigidas as questões investigatórias. Mas também é fundamental lembrar que numa provocadora entrevista não diretiva disposta a re-construir histórias, fatalmente haverá a interferência de quem ouve, especialmente na re-interpretação de significados, o que mostra que uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina. De alguma forma a investigação que usa narrativas pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado.

As narrativas que coconstruí com os/as alunos/as foram produzidas única e especificamente para mim durante a nossa conversa, em uma construção e em uma vivência conjunta. Apesar de todas elas contarem com a mesma base de perguntas e de conterem, sim, semelhanças, elas foram bastante diferentes entre si, devido às identidades dos/as estudantes, às suas vivências anteriores à pesquisa e às escolhas realizadas na hora de narrar, levando em conta o seu parceiro de comunicação, no caso, eu mesmo.

Com as entrevistas coletadas e devidamente gravadas e com as palavras da autora em mente, chegou a hora de transcrevê-las. Peço perdão por divagar um pouco, mas essa parte foi mais divertida do que eu esperava. Com exceção às partes em que eu ouvia e transcrevia a minha própria voz, reouvir os/as estudantes e as suas narrativas foi uma experiência muito gratificante, pois possibilitou pensar sobre o que falavam de maneira que não havia feito anteriormente, na hora da conversa em si. Busquei, então, transcrever tudo o que foi dito de maneira fiel,

anotando pausas e risos e respeitando os maneirismos da fala, ainda que eu tenha adotado a convenção ortográfica da Língua Portuguesa como norte para a transcrição empreendida, em detrimento de outras convenções possíveis. No caso de Agatha, ainda foi possível anotar fatores como gestos e movimentos que considere relevantes para a análise. Dessa forma, encerrei a coleta dos dados e, então, parti para a análise deles, que será relatada na subseção a seguir.

3.2 Investigação Narrativa em Uso: Experiências que (Re)Constroem

Após a construção das perguntas e a realização das entrevistas, a coleta de dados estava completa. Restava, então, realizar a análise deles, que foi feita a partir da perspectiva da investigação narrativa, descrita no subcapítulo 2.4. Ressalto que “Na construção de uma narrativa da prática os investigadores são sempre intérpretes, pois entre as experiências do campo está o esforço por fazer sentido e descrever essas experiências.” (RABELO, 2011, p. 174). Ao analisar as narrativas dos/as alunos/as, é necessária a consciência de que sou parte importante desse processo para não correr o risco de modificá-las muito com a minha própria visão ou de analisá-las de forma totalmente impessoal. Assim, outro aspecto, trazido por Savin-Baden e Niekerk (2007, p. 463, tradução nossa)¹⁶ precisa ser considerado ao realizar a análise. É necessário “Reconhecer que as pessoas estão vivendo suas histórias em um texto experiencial contínuo e contando suas histórias em palavras enquanto refletem sobre a vida e se explicam aos outros.” A história e as vivências dos/as entrevistados/as não param quando começam a narrativa, muito pelo contrário, ela possibilita a eles/as que reflitam e que reafirmem e (re)construam sua identidade enquanto sujeitos, o que transforma a narrativa em uma vivência por si só.

Para falar sobre os/as participantes da pesquisa e analisar as suas narrativas é preciso conhecê-los/as e situá-los/as no espaço, no tempo, na comunidade que a envolve e no contexto da interação realizada, como personagens de uma história. Assim, uma prática comum na investigação narrativa “[...] é começar a escrever um sumário pessoal de cada participante e a sua história.” (SAVIN-BADEN; NIEKERK,

¹⁶ “Acknowledge that people are both living their stories in an ongoing experiential text and telling their stories in words as they reflect on life and explain themselves to others.”

2007, p. 466, tradução nossa)¹⁷ Antes de estudar para o referencial teórico, não conhecia essa prática, mas admito que quando me deparei com ela fiquei bastante animado pela possibilidade de poder escrever uma narrativa sobre o que os/as entrevistados/as me relataram e vivenciaram.

Em concordância com os dois autores, a página sobre Investigação Narrativa no site *Writing@CSU* ([2020?], s.p., tradução nossa)¹⁸, que é amparado pela *Colorado State University (CSU)*, afirma que, para a coleta de dados, junta-se informações para que a pesquisa seja feita por meio da contação de histórias e, então, o/a investigador/a “[...] escreve uma narrativa da experiência.” Segundo o site citado (*WRITING@CSU*, [2020?], s.p., tradução nossa)¹⁹, para escrever essa narrativa são utilizadas “[...] convenções como cena e enredo.”

Rabelo (2011, p. 182) também fala sobre isso quando diz que o/a investigador/a deve “[...] configurar os elementos em uma estória que une e dá significado aos dados. Depois, requer-se uma tarefa analítica para desenvolver ou descobrir um enredo que demonstra a ligação entre os elementos, o que culmina na solução da estória.” Fica evidente, então, que essa narrativa é construída pelo/a investigador/a enquanto ele (re)constrói a sua identidade e as suas vivências, estando de acordo com o que já foi discutido nos capítulos anteriores.

Dessa forma, inicio cada uma das três análises presentes no capítulo 4 com uma pequena narrativa sobre cada entrevistado/a e sobre a entrevista em si, como forma de reconstruir a experiência que tive e de torná-la parte da análise. Savin-Baden e Niekerk (2007, p. 466, tradução nossa)²⁰ asseveram que “Esse mecanismo nos ajuda enquanto investigadores a começar a ver como enxergamos os participantes e a nos envolver com os julgamentos e as perspectivas que trouxemos à entrevista.”

Neste ponto, é importante dizer que decidi realizar cada análise separadamente. Elas contêm, sem sombra de dúvidas, inúmeras semelhanças e pontos interessantes para uma análise conjunta e por categorias, mas acredito que uma análise guiada por princípios norteadores, que comece com uma narrativa minha da experiência e que siga discutindo aspectos interessantes e relevantes

¹⁷ “[...] is to begin by writing a personal summary of each participant and his/her story.”

¹⁸ “The researcher then writes a narrative of the experience.”

¹⁹ “[...] conventions as scene and plot.”

²⁰ “This mechanism helps us as researchers both to begin to see how we view the participants and to engage with the judgements and perspectives that we have brought to the research.”

trazidos à tona se aproxime mais do que tenho lido e assumido como referencial teórico (BAMBERG, 2012; RABELO, 2011; SAVIN-BADEN; NIEKERK, 2007; CUNHA, 1997; SELL, 2012; MOITA LOPES, 2001) e dos meus objetivos para esta pesquisa. Ressalto, porém, que são feitas, sim, ligações entre os/as três alunos/as entrevistados/as, já que suas vivências reforçam umas às outras e suas narrativas falam sobre ideias trazidas anteriormente.

Em relação a como são feitas as análises, Rabelo (2011, p. 181) afirma que “Os relatos obtidos devem resultar em uma trama argumental que determina quais elementos devem ser incluídos, com que ordem e com que fim.” Ou seja, o que faço é, principalmente, utilizar as entrevistas e as narrativas dos/as alunos/as para verificar o que eles/as têm vivido e como isso os/as impacta, analisando excertos de suas falas que me contem isso e seguindo os objetivos desta pesquisa. As três análises encontram-se divididas, então, da seguinte forma: (i) Narrativa/sumário, em que escrevo sobre o/a entrevistado/a, as suas vivências e a entrevista em si; (ii) Vivências, sentidos e impactos, em que escrevo sobre os desafios e as superações encontrados pelo/a aluno/a na hora de continuar os estudos de maneira *online*; (iii) Mídias digitais; em que escrevo sobre como ele/a compreende e utiliza os recursos digitais na hora das aulas; e (iv) Olhar para o futuro, em que escrevo suas considerações finais e o que pensam sobre o uso de tecnologias em escolas para o futuro. Encerro, então, este capítulo sobre a metodologia utilizada e dou início ao próximo, no qual mostrarei, de fato, os dados encontrados durante as entrevistas.

4 ANÁLISE DOS DADOS - SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA

Nesta seção serão analisadas as narrativas dos/as alunos/as entrevistados/as, conforme descrito no capítulo anterior. Começo, então, com a história do aluno que chamo de Edgar, em homenagem ao escritor Edgar Allan Poe, seguida pela análise de excertos de sua fala. Após isso, encontra-se a narrativa sobre Howard, em homenagem às obras de Howard Phillips Lovecraft, também seguida pela análise de excertos, mas com algumas ligações relevantes entre os dois primeiros alunos. Por último, mas não menos importante, está a narrativa sobre Agatha, em homenagem à escritora Agatha Christie, que é seguida da mesma maneira que as demais, mas na qual busco finalizar a análise e encerrar a discussão proposta, com vistas a refletir sobre os objetivos desta pesquisa e seu(s) alcance(s).

4.1 Tempo no Celular, Tempo de Estudar: A História de Edgar

Edgar é um menino de 15 anos. Seu desempenho escolar não foi sempre dos melhores e seu interesse pelo estudo, até então, não era muito alto. Por conta disso, Edgar reprovou no 8º ano em 2019, o que, ou por azar, ou por brincadeira do destino, fez com que ele repetisse o mesmo ano escolar em 2020, justamente quando a pandemia começou. O aluno mora com sua mãe e estuda em uma escola da rede municipal, onde possui muitos/as amigos/as. Por causa do distanciamento social, Edgar não vê alguns/algumas de seus/suas amigos/as e colegas desde que as escolas fecharam, mas isso não o afeta realmente e nem causa saudades nele, pois está sempre conectado com eles/as em jogos *online* de seu celular. O aluno possui acesso à *internet Wi-fi* dentro de casa, o que torna essa interação e o acesso às aulas não só possível, como também importantes para a sua formação enquanto sujeito. Para Edgar, o começo da pandemia pareceu como se fossem férias adiantadas, fator que fez com que ele se distanciasse do estudo e da escola. Porém, como já havia reprovado no ano anterior, resolveu que deveria se esforçar mais para que o ano não fosse perdido e, aos poucos, foi retomando o ritmo, mesmo que diferenciado, dos estudos. Ele costumava realizar as tarefas de aula em seu caderno e mandar foto, o que fazia meio a contragosto. Entretanto, ao reencontrar um ex-colega, descobriu que poderia fazer todas as atividades diretamente no seu celular. Para Edgar, isso foi uma salvação, pois como ele já passava grande parte de seus

dias mexendo no telefone, fazer as atividades e as pesquisas por ali se tornou uma tarefa extremamente gratificante. Em relação às aulas síncronas, sua escola utilizava o *Google Meet* para os encontros entre alunos/as e professores/as diariamente. Não houve nenhuma preparação por parte da escola para o uso dessa ferramenta, o que não chegou a ser um grande empecilho para Edgar, que a dominou rapidamente, mas, em sua visão, todo mundo de sua escola, inclusive professores/as, ficou um pouco perdido no início, já que ninguém sabia como a utilizar direito. Durante os encontros, a sua participação era mínima, pois não interagia e nem ligava a câmera, somente anotava o que era dito e considerava importante. Infelizmente, com o decorrer do ano, alguns/algumas professores/as saíram da escola de Edgar, o que fez com que, por algum tempo, sua turma ficasse sem aulas de algumas matérias. Outro aspecto muito diferente das aulas presenciais, em sua compreensão, foram as provas, que eram feitas a partir de formulários do *Google* na *internet*. Isso facilitava a busca por respostas e a “cola” nas provas e para ele não fazia sentido, pois não havia real razão para estudar para elas. A vida e a identidade de Edgar evidentemente se transformaram com a chegada das aulas remotas, pois ele acabou aumentando seu tempo de estudo, já que podia estudar no celular, que, para ele, era uma forma divertida, e criou nele uma espécie de autonomia que o fez se tornar mais independente na hora de aprender o que deseja e de buscar informações. Apesar disso, o aluno anseia pela volta às aulas presenciais, não exatamente por si próprio, mas por ter consciência de que existem estudantes que não têm as mesmas possibilidades que ele de acesso à *internet* e que precisam estar no ambiente escolar.

Essa é a história que Edgar me relatou durante a nossa interação. O título dela, “Tempo de no celular, tempo de estudar”, em minha percepção, sumariza a sua relação com os estudos e a (re)construção pela qual passou neste período. Sua narrativa está repleta de elementos interessantes para a discussão, que serão trazidos nas próximas subseções com o auxílio de excertos de sua fala.

4.1.1 Vivências, Sentidos e Impactos - Edgar

Entrevistar Edgar foi bastante instrutivo. Por ser o primeiro dos/as alunos/as que eu entrevistei, ainda estava apreensivo se minhas perguntas fariam com que trouxessem suas narrativas à tona. Felizmente, tudo correu bem e, apesar de um

pouco tímido com a minha presença do outro lado da tela e de não ligar a câmera, o aluno foi se soltando aos poucos e incrementando sua narrativa.

É importante ressaltar que Edgar estava cursando o 8º ano do Ensino Fundamental, em 2020, pela segunda vez, tem 15 anos e ainda mora com sua mãe. Esses fatores fazem com que o aluno, conforme demonstrado na fala abaixo, sinta medo de represálias dela caso não cumpra as demandas da escola.

Teve um tempo que eu cheguei a (pausa) fazer todas as atividades, assim, entregar, ahn, antes, assim, dos dias e tals. Aí teve uns meses, também, que eu larguei de novo, assim, que eu fiquei muito tempo sem fazer, deixando atrasar e tals, e, às vezes, tipo, (rindo) eu ficava até nervoso, assim, quando ligavam pra minha mãe, achando que era a escola reclamando pra ela. Mas, não chegou a acontecer.

Essa fala é trazida por Edgar ao tentar explicar a sua experiência geral com os estudos no ano de 2020. Ela mostra que nem sempre a sua motivação para realizar as atividades estava presente, pois, por mais que em alguns períodos se esforçasse para realizar as atividades no tempo exigido, em outros as deixava atrasar. Porém, ao dizer que se sentia nervoso quando a mãe recebia uma ligação, entendo que o aluno, ou por se sentir com medo da reação dela, ou por receio de desapontá-la, se sentia na obrigação de voltar a realizar as tarefas no tempo pedido. Isso, pelo que percebo, gerava uma sensação de dever que ele não tinha até então, fator que era aumentado pela situação trazida no seguinte excerto:

[...] em 2019 eu reprovei porque eu não, né, não estudava e tals e, 2020 também teve a pandemia e eu comecei a pensar que se eu largasse iria acontecer de novo, né, e eu teria que reprovar de novo e ficar no oitavo ano. Então, daí eu comecei a me esforçar pra fazer as coisas e, consegui passar. (riso)

Fica claro, então, que o aluno temia reprovar e, por mais que estudar remotamente fosse algo que, a princípio, não o animasse, aos poucos ele foi se esforçando para conseguir atingir a aprovação no final do ano. O processo até chegar nisso, no entanto, foi marcado por altos e baixos. O começo do isolamento social, especialmente, marcou o aluno, pelo fato de as primeiras semanas em casa serem consideradas, por ele, como férias adiantadas e, por isso, foi um período no qual não realizou as atividades que eram enviadas. No entanto, um fator decisivo

mudou bastante o ânimo de Edgar em relação às aulas remotas, como pode ser visto a seguir:

[...] comecei a fazer no caderno, fazia algumas antes, algumas (ênfase) no dia, até, ou depois... É, daí, eu encontrei um ex-colega meu lá, e daí eu perguntei, também, como é que ele fazia, se ele fazia no caderno ou algo assim e ele falou que faria, fazia, tipo, pelo celular, assim. Aí, eu cheguei a perguntar pra ele se os professores não reclamavam assim, né, e tals e... nem comentava assim, daí eu comecei a fazer no celular e daí eu comecei a, tipo, a fazer antes já.

É possível afirmar que Edgar se (re)construiu com a possibilidade de realizar as atividades de uma forma que considerava mais confortável, como o excerto "daí eu comecei a fazer no celular" permite observar. Noto, com isso, que, até esse momento, o aluno não havia realmente considerado a ideia de inovar seus modos de estudar. O antigo modo vivenciado na escola, que prezava a escrita no caderno, estava arraigado em Edgar e isso o impedia de se motivar em contexto remoto. No entanto, em suas vivências fora da escola, seja presencial ou remota, ele possuía o hábito de usar seu celular para inúmeras tarefas, o que fazia com bastante ânimo. Por isso, quando a possibilidade de utilizar o telefone para os estudos surgiu, Edgar a agarrou contente, o que o fez, inclusive, realizar as atividades com antecedência. Dessa forma, outra grande mudança ocorreu em sua vida e em sua identidade ao passar do contexto presencial para o remoto, como mostra a passagem abaixo.

[...] quando era presencial, assim, eu era mais brincalhão, assim. Não... não concentrava, assim, no conteúdo que os professor passavam. Aí, tipo, quando veio a pandemia e eu comecei a usar o celular mais pra (pausa) pra escola, tipo, eu fiquei mais tempo estudando e entendendo e procurando saber mais das coisas.

Considero importante ressaltar nesta parte uma citação já feita neste trabalho, que diz o seguinte

[...] o relato das histórias que vivenciamos é uma forma de trazer à tona como fomos construídos ou como estamos continuamente nos (re-)construindo no próprio ato de relatar as histórias para novos/mesmos interlocutores em outros momentos e espaços. (MOITA LOPES, 2001, p. 65).

Ao relatar essa grande vivência, Edgar demonstra que foi profundamente (re)construído por todo esse processo deflagrado pelo ensino remoto emergencial.

Não estar em sala de aula, na presença dos colegas e dos/as professores/as, fez com que este aluno focasse de forma mais direta em seus estudos. Dessa forma, ele criou uma autonomia, que até então não possuía, na hora de procurar as informações e as respostas que desejava. Entretanto, percebo que ao mesmo tempo em que um grande fator positivo, a autonomia, é criado, outro fator parece se tornar menos relevante, o da socialização. Se antes a presença dos/as colegas era tão importante, agora já não é mais. Se antes, quando tinha dúvida, podia/deveria perguntar exclusivamente aos/às professores/as, agora perguntava ao *Google*. Tem-se, assim, um possível apagamento das fronteiras (físicas) da sala de aula, que passa a ser ressignificada por Edgar ao viver outros modos de fazer escolarização e desenvolver aprendizagens, para além da sala de aula cronotopicamente definida.

4.1.2 Mídias Digitais - Edgar

Os contextos social e familiar de Edgar mostram que lidar com tecnologia é algo comum em sua vida. Ele possui um celular, o qual utiliza com frequência, e *internet Wi-fi* em sua casa, que pode utilizar como bem entender. Isso, como já dito anteriormente, juntamente com a descoberta de que poderia utilizar o telefone para realizar as tarefas escolares, (re)construiu o modo que Edgar encarava os estudos.

[...] porque como eu passo (ênfase) muito tempo no celular, jogando e tals, daí eu acabo já fazendo já.

O excerto acima reforça isso, pois, ao colocar ênfase na palavra “muito” quando fala de seu tempo no celular, o aluno mostra o quanto a ferramenta é importante em seu dia a dia. Portanto, ele não vê problemas em deixar os jogos de lado por um momento para estudar, já que não precisa largar o telefone enquanto isso e, conseqüentemente, seu tempo nele não é diminuído. Além disso, por ser um aparelho muito utilizado, o aluno já o conhece muito bem, o que facilita na hora de escrever e de realizar as pesquisas necessárias.

Para a disponibilização das aulas, a escola de Edgar utilizou a plataforma *online Google Classroom*. Porém, ao ser questionado se tinha tido alguma dificuldade para utilizá-la, o aluno respondeu o seguinte:

Edgar - No começo, né, como ninguém sabia usar, foi meio difícil, mas depois pegou o jeito e... (pausa)

Eu - Tiveram alguma preparação... alguma coisa, ou não? Só largaram vocês ali?

Edgar - Hmmm, não.

Talvez a minha interrupção durante a fala do aluno tenha feito com que não desenvolvesse o que estava falando. Porém, olhando para o que ele diz, entendo que o uso de “ninguém” indica tanto ele, quanto seus/suas colegas e seus/suas professores/as. Isso mostra que Edgar percebeu que o começo do ensino remoto em sua escola foi meio turbulento, mas que, conforme foram aprendendo a lidar com a plataforma, ela se tornou fácil. Ele também afirma que não houve nenhum tipo de preparação para o uso da plataforma. Para Edgar, que, conforme demonstrado, já estava acostumado com o ambiente *online*, isso não foi um grande desafio, pois ao mexer nela foi fazendo descobertas e se inteirando. Para as aulas síncronas, que ocorriam todos os dias da semana, a escola de Edgar utilizava o *Google Meet*. O aluno entrava nas aulas e as escutava, porém, como mostra o excerto abaixo, sua participação, no começo, não era muito maior do que isso.

Edgar - Ah, na maioria das vezes, tipo, eu não participava muito, assim, eu entrava, assim, eu anotava as coisas até, mas eu não respondia. Eu não chegava a responder as perguntas, assim.

Eu - Câmera desligada e deixava eles falarem.

Edgar - É. Mas depois eu comecei a responder.

Segundo o aluno, sua participação nas aulas síncronas foi aumentando com o tempo. A presença do operador argumentativo “até”, após falar que anotava as coisas, seguida do “mas eu não respondia”, mostra que o aluno fez questão de demonstrar que, de alguma forma, ele participava das aulas e escutava seus/suas professores/as. Isso se intensifica quando ele tenta se justificar, no excerto “Mas depois eu comecei a responder”, pois demonstra que o aluno busca (re)construir e (re)afirmar sua posição moral perante os estudos. Vale lembrar, então, que o falante está sempre buscando o seu lugar social e sua identidade moral por meio da atividade de fala, “[...] podendo mostrar resistência, afiliação ou refutação. A fala se

constitui, assim, como o espaço de negociação da moralidade e as pessoas estão sempre pleiteando uma imagem moral aceitável para si.” (SELL, 2012, p. 36). Assim, pelo fato de me conhecer anteriormente à entrevista, talvez Edgar tenha sentido necessidade de demonstrar que tinha se esforçado para passar a atender as expectativas escolares, como a de responder às atividades propostas. Isso ocorre em outro momento da entrevista, ao falar sobre a realização das provas *online*, como é observável no excerto abaixo.

Edgar - Tipo, ahn, é que eu não sei por que eles passam avaliação pelo próprio Google Classroom, porque tipo, ahn, eles botam o link assim com perguntas e tals pra tu responder marcando. E tipo, esse site, tipo, já abre o Chrome né?

Eu - Sim.

Edgar - E tipo, tu pode perguntar só uma per... pegar, assim, só uma pergunta do, da prova e aparece, tipo, a prova inteira na internet. Então...

Eu - Tinha a resposta ali, tudo já.

Edgar - Era meio ruim. Isso.

Eu - Entendi. Daí não precisava realmente estudar pras provas.

Edgar - É.

Eu - Tu chegou... Não chegava a estudar?

Edgar - Ah, às vezes assim, quando, eu não lembrava, assim, que tinha prova, daí... (risos)

Ao trazer essa questão à tona, Edgar demonstra considerar o sistema de avaliação utilizado pela escola falho ou limitado, já que as respostas estão à disposição na *internet*, mais precisamente, em seu caso, no navegador *Chrome*. Porém, o que é interessante nesse excerto é que, após relatar que não entendia por que a escola fazia dessa forma e explicar o motivo de seu questionamento, ele se apresenta um pouco mais nervoso e começa a diminuir a quantidade de informações em sua narrativa. No fim, ao ser questionado se ele estudava, já que estava afirmando que isso não era realmente necessário, sua resposta é um pouco esguia, dizendo que só fazia isso quando não lembrava que teria prova e deixando a

resposta, de fato, para a pergunta no ar. Olhando agora, creio que minha pergunta na hora, “Não chegava a estudar?” não foi a certa, pois se trata de uma pergunta polar, como já dito, que, para ele, também pode ter parecido uma indagação perguntando o porquê e, portanto, ameaçadora, de certa forma. Assim, Edgar, ao responder dessa forma, se esforçou para negociar seu papel moral como aluno estudioso, que só não estudaria a prova em algum caso especial.

4.1.3 Olhar para o Futuro - Edgar

Edgar, certamente, passou por grandes (re)construções com a mudança das aulas presenciais para as remotas. Uma das que considero principais é a que é demonstrada no excerto a seguir, quando ele responde à pergunta sobre o que mudou em sua vida escolar com a chegada da pandemia.

Ah, o que que mudou, (pausa) acho que o tempo de estudar, assim. O tempo mesmo.

Como já dito, uma espécie de autonomia parece ter sido motivada em Edgar, o que pode tê-lo levado a (re)construir sua identidade enquanto estudante. Certamente, os impactos e as narrativas sobre isso serão levados para a sua vida. Além de aumentar seu tempo de estudo, ele descobriu novos meios para isso, os quais considera mais agradáveis e o incentivam a pesquisar e ir atrás do conhecimento por si mesmo. Edgar passou por essa vivência e a considera positiva em sua vida e, inclusive, melhor do que as aulas presenciais, já que prefere estudar com o celular. Apesar disso, ele deseja que as escolas voltem a ser presenciais, como destacado no seguinte excerto.

Ah... ah, eu, tipo assim, eu não gosto muito de ir pra escola, assim, mas eu quero muito que volte, assim, né? (pausa) Porque muitas pessoas não têm acesso à internet pra usar em casa e tals...

Essa fala, em específico, me tocou bastante. Apesar de afirmar não gostar da escola, Edgar compreende a sua importância na vida de outras pessoas, o que, para mim, demonstra grande consciência social. O aluno não fez nenhuma afirmação sobre como acredita que será o futuro das escolas após a pandemia, mas, a partir

do excerto trazido acima, fica evidente que acredita que elas voltarão e que isso será bom. A seguir, contarei a história de Howard.

4.2 Compromisso Comigo Mesmo: A História de Howard

Howard tem 16 anos e estava, no ano de 2020, cursando o 1º ano do Ensino Médio em uma escola particular. O aluno mora com seu pai, sua mãe e suas duas irmãs e possui acesso à *internet Wi-fi* dentro de sua própria casa. Suas vivências escolares, até então, haviam sido boas e ele não havia passado por nenhum grande desafio. Com a chegada da pandemia e das aulas remotas, sua vida mudou, assim como a de todo mundo, da noite para o dia. Nas primeiras semanas em casa, sua escola recomendava que os/as alunos/as fizessem as tarefas requisitadas e que as guardassem em uma pasta, para que, na volta à escola, pudessem entregar as atividades feitas. Howard, nesse período, deixava as tarefas de lado e só de vez em quando se sentava para realizá-las, pois pensou que a escola seguiria assim por pouco tempo e resolveu descansar. Conforme o isolamento social foi se estendendo, o aluno percebeu que havia deixado muita coisa para trás, fator que o prejudicou o resto do ano, pois não conseguiu entender grande parte dos conteúdos trabalhados até o momento. Sua escola, então, percebeu que a ideia da pasta não funcionaria mais e, por isso, começou a requisitar aos/às alunos/as que postassem as atividades feitas. Howard fazia isso utilizando seu próprio notebook para pesquisar, cópias impressas em casa e um bloco de anotações, do qual tirava fotos para poder postar. Suas aulas síncronas eram realizadas pela plataforma *Google Meet* e a adaptação para o seu uso foi difícil no começo. Seus/suas professores/as também ficaram bastante confusos por não a conhecerem direito. Isso não impediu, no entanto, que tivessem aulas diárias, das 7h30 às 12h50, das quais Howard participava de câmera fechada, com mais empenho em matérias da área de humanas, pois ficou um pouco confuso com os conteúdos das exatas. Esse novo modo de estudar fez com que Howard criasse um compromisso consigo mesmo para estudar, já que não esperava mais, como fazia antes da pandemia, avaliações para ter motivos para isso. Ele acredita que o método de aula remota não é a melhor alternativa e que, por isso, no futuro só será utilizado como alternativa e como auxílio a quem precisar. O aluno preferiu realizar a entrevista pessoalmente, pois acreditou que seria melhor de se expressar.

Essa história foi criada a partir das vivências que Howard relatou durante a entrevista. Uma pequena fala durante sua narrativa, “Compromisso comigo mesmo”, me marcou bastante e decidi que seria um bom título, pois traz à tona o que considero ser a principal motivação do aluno para seguir em frente neste período. Sua narrativa está repleta de elementos interessantes para a discussão, que serão apresentados nas próximas subseções com o auxílio de excertos de sua fala.

4.2.1 Vivências, Sentidos e Impactos – Howard

Diferente do primeiro participante da pesquisa, Howard preferiu realizar a entrevista de forma presencial. Reafirmo que ela ocorreu em um espaço aberto, com ambos utilizando máscara para a proteção contra o COVID-19. Para o aluno, que já me conhecia anteriormente ao encontro, esse modo possibilitaria com que compreendesse melhor o que era perguntado e, por consequência, poderia se expressar mais claramente, o que realmente aconteceu.

O aluno afirma que seu desempenho escolar é bom, mas aponta duas exceções a isso. A primeira ocorreu quando estava no 8º ano do Ensino Fundamental, no qual afirma "ter dado uma relaxada". A segunda é o começo da pandemia. Semelhante ao caso de Edgar, o início dos estudos de forma remota foi marcado por incertezas e pela crença de que não haveria um grande problema em não realizar as atividades que chegavam até ele, o que pode ser visto no excerto abaixo.

Primeiro achavam que ia ser só duas semanas, né. Daí eu pensei, tá, vou descansar, não vou ter aula, não vou prestar atenção. Só que daí foi aumentando e eu ia indo relaxando, achando que ia voltar logo, eu recupero. Daí chegou um ponto que eu (pausa curta) tava, tipo, muito distante, perdi muita coisa, daí eu fiquei muito perdido ao longo do ano, assim, porque (pausa curta) relaxei muito no início.

Ao realizar a narrativa trazendo seus pensamentos da época, como “tá, vou descansar, não vou ter aula, não vou prestar atenção” e “eu recupero”, Howard reavalia o que viveu na época, em uma (re)construção de si mesmo, na qual chega ao veredito de que relaxou muito no início, o que o afetou nos estudos durante todo o ano. Ao ser questionado sobre como realizava as atividades requisitadas, o aluno

afirma que a escola passou por mudanças conforme o tempo de isolamento foi se estendendo, conforme é visto a seguir.

Howard - . Só que no começo eles fizeram que era pra (pequena pausa) ... eles davam atividade, tinha que fazer, (pausa longa) eee, era pra entregar na volta às aulas uma pasta (ênfase) com todas as matérias. Tanto que eu tenho uma pasta... (pausa)

Eu - Guardada até hoje.

Howard - É. Só que no fim eles, quando viram que (pausa curta) ia ficar uma pasta enorme também, eles já mudaram pra (pausa curta) postar.

O método de realizar as atividades de forma física, com folhas impressas ao invés de ferramentas digitais, parece ter sido impregnado no aluno, tanto que ele afirma que mesmo após a possibilidade de postar as atividades ser aberta, continuou realizando as tarefas em um bloco de folhas, do qual tirava fotos e as postava. Talvez não tenha descoberto a possibilidade de realizá-las em seu notebook e/ou celular, como aconteceu com Edgar, ou talvez ele simplesmente se sentia mais confortável dessa forma. Fato é, que isso não impediu Howard de continuar estudando, mesmo tendo perdido parte do conteúdo inicial. Esse fator o prejudicou, especialmente, em disciplinas da área das exatas, como demonstrado no excerto abaixo.

Howard - Eu achei uma parte que eu fiquei muito perdido, não sei se é porque eu perdi o início ou porque eu tenho mais dificuldade mesmo, que foi todas de exatas. Achei muito mais complicado, assim.

Eu - Sim... mas por quê?

Howard - Acho que é muito número, daí ela fazia no Word, assim, parece que perde um... quando tu não tem um contato, assim, a explicação...

Ele afirma já possuir uma dificuldade nessa área, o que, provavelmente, foi intensificado em seu contexto de aulas remotas, como também poderá ser visto na subseção 4.2.2. Quando ele afirma que parece que perdeu algo por não ter esse contato, demonstra que, para ele, o ensino dessa área em específico não funcionou bem de forma remota. Acredito que os fatores demonstrados até então reforçam uma grande (re)construção pela qual Howard passou.

Eu acho que eu... (pausa curta) eu melhorei muito, assim, meu... minha questão de (pausa curta) como eu posso dizer, de (pausa longa)... de compromisso, assim, o compromisso comigo mesmo, de estudar (ênfase).

A forma como ele começou a encarar os estudos, com mais autonomia do que antes da pandemia, é muito semelhante com o que Edgar trouxe em sua entrevista. Mesmo que de formas e com recursos diferentes, ambos sentiram que o conhecimento, neste contexto, precisa ser procurado por eles, sem que um professor, necessariamente, os ensine. Isso, conforme lembram Carvalho e Ribeiro (2021, p. 16) em uma citação já utilizada neste trabalho, “[...] pode corroborar para o aprimoramento de multiletramentos e para a construção da identidade do aluno, a partir da autonomia que terá de desenvolver para estudar em casa de maneira eficiente.” O que considero interessante em Howard, entretanto, é que ele encara isso como um compromisso consigo mesmo, diferente de Edgar, que não evidenciou isso em sua narrativa.

4.2.2 Mídias Digitais - Howard

Howard estuda em uma escola particular e possui um notebook e um celular para uso pessoal, além de *internet Wi-fi* em sua casa. Isso demonstra que, assim como Edgar, o aluno não possui dificuldades na hora de lidar com mídias digitais. Mesmo assim, a transição entre ensino presencial e remoto não foi, necessariamente, fácil. A plataforma *Google Meet* exigiu que ele, seus/suas colegas e seus/suas professores/as aprendessem coisas novas, mas isso não aconteceu de imediato, como ele afirma a seguir.

E... foi difícil pra todo mundo, né. Tanto que eles, no começo os professores ficaram bem perdidos, assim, não sabiam apresentar, não conheciam as coisas... Pra eles é novo também, né. Não dá pra cobrar muito.

Howard não demonstrou, de fato, as suas dificuldades com a plataforma. Para ele, foi mais importante demonstrar que percebeu que todos/as estavam perdidos e que seus/suas professores/as, nesse começo, estavam especialmente confusos/as em relação a ela. Ele compreende essa confusão, como mostra o excerto “Pra eles é novo também, né. Não dá pra cobrar muito”, mas não menciona se houve algum tipo de preparação para o uso da plataforma por parte da escola. Ao ser questionado

sobre sua participação nas aulas síncronas, que ocorriam todos os dias da semana, das 7h30 às 12h50, o aluno afirma o seguinte:

Howard - Dependia muito da aula. Por exemplo, teve matérias que eu falei que eu perdi o início que eu... eu não conseguia. Não conseguia entender nada, daí eu ficava (pequena pausa) mais avulso, assim. Mas se a aula, por exemplo, que eu gosto de português, história, essas coisas assim, mais humana, que eu (pequena pausa) ficava, não ligava a câmera (pausa longa), mas ...

Eu - Não ligava a câmera.

Howard - Não.

Eu - Mas tu participava, assim, conversando.

Howard - Uhum, falava com o professor.

É possível perceber que o aluno não se sentia confortável a participar de aulas de disciplinas que ele não conhecia tão bem. Assim, por estar remoto e por não participar, a lacuna de conhecimento sobre tais matérias tem a possibilidade de aumentar, já que suas dúvidas não são resolvidas com o/a professor/a, o que demanda que ele vá atrás do conhecimento de forma autônoma com mais afinho ainda. Entretanto, das aulas que conseguia acompanhar e contribuir, o aluno não deixava de participar e de interagir com o/a professor/a.

Em relação às mídias digitais, um fator interessante é trazido na hora de falar sobre as avaliações que a escola fazia. Enquanto Edgar afirmava que as respostas estavam ao alcance de uma pesquisa no *Google*, Howard demonstra que as provas eram realizadas em conjunto com seus/suas colegas.

Howard - Ah, as provas, as provas é, as provas tudo em grupo.

Eu - Tudo em grupo?

Howard - Tudo em grupo, todas.

Eu - Os professores sabiam disso?

Howard - Sabiam, mas eles não tinham como, por exemplo, tinha professores que eles até davam lição de moral, mas porque, ah, resposta igual, coisas assim. Mas eles não tinham o que fazer.

Eu - (Rindo) E vocês...

Howard - (Rindo) É, a gente fazia, é.

A *internet* possibilita um contato constante entre Howard e seus/suas colegas, o que foi aproveitado na hora de realizar as provas, já que podiam passar as respostas entre si. Mesmo que os/as professores/as percebessem, não havia, segundo o aluno, nenhuma medida que pudessem tomar para impedir que isso acontecesse, como visto no excerto “Mas eles não tinham o que fazer”. Howard não demonstra considerar isso nem certo e nem errado, de fato, mas dá risada no fim dessa narrativa, quando, por fim, se inclui como realizador dessa prática ao utilizar “a gente”, ao mesmo tempo em que se justifica, como que dizendo que não era somente ele. Sell (2012, p. 75), assevera que “Os/as atores/as sociais não refletem sobre as suas ações mais corriqueiras, apesar de elas serem inteligíveis, analisáveis e racionais.” Isso, para mim, sintetiza a fala de Howard sobre como realizava as suas avaliações, pois, apesar de saber que essa é uma prática considerada errada do ponto de vista da escola, ele não deixava de realizá-lo, e como maneira de se defender e de não estar errado, se ampara no fato de que não é o único a fazer isso.

4.2.3 Olhar para o Futuro - Howard

Percebo que Howard, assim como Edgar, foi (re)construído por essas vivências e que continua se (re)construindo e se (re)afirmando enquanto sujeito de sua história. A autonomia criada em relação à busca por conhecimento fica evidenciada durante sua fala, como demonstra o excerto abaixo.

Eu era mais, eu só vou... um dia antes da prova, vou dar, vou ficar 3 horas estudando ali... Agora não, agora eu (pausa curta) tento, assim, aprender mais por mim, mais... Eu entendi o... (pausa curta) a importância do estudo, assim, digamos, assim...

Ao afirmar que compreendeu a importância do estudo, ele indica que, até então, ela não estava tão clara para ele. Da mesma forma que ocorreu com Edgar, isso será levado para a sua vida, pois sua identidade sofreu mudanças. Não

considero possível dizer que a pandemia foi algo bom de forma alguma, mas não há dúvidas que os dois alunos tiveram uma vivência transformadora, o que, por um lado, resultou em (re)construções significativas em suas identidades, mesmo que tenham perdido aspectos importantes com isso também. Sobre o futuro da escola, Howard diz o seguinte:

Howard - Eu acho que que nem, que tem muita gente falando que, ah, o novo normal, né, o EaD, eu acho que não. Eu acho [CORTE NA GRAVAÇÃO] ... Até porque (pausa curta) viram que é (pausa curta), não funciona 100%, né. Porque é, era uma coisa muito nova que (pausa curta) veio e tinha que adaptar. Não teve escolha. (pausa longa)

Eu - Sim.

Howard - Daí...

Eu - Então tu acha que as tecnologias, assim, tu acha que elas vão continuar nas aulas online? Como é que...

Howard - Acho que como um auxílio ou uma opção, não permanentemente.

Infelizmente, parte da gravação deste excerto foi perdida devido à ferramenta utilizada. No entanto, ainda é possível perceber que o aluno crê que educação remota não é a melhor forma de aprender. Ele reconhece que era necessário que ela fosse instaurada, mas acredita que no futuro só será utilizada em casos específicos, como visto no excerto “Acho que como um auxílio ou uma opção”. A seguir, apresentarei a história de Agatha.

4.3 Afastamento: A História de Agatha

Agatha é uma jovem de 18 anos e estava, no ano de 2020, cursando o 1º ano do Ensino Médio em uma escola estadual no período da manhã. É importante ressaltar que era seu primeiro ano nessa escola, pois anteriormente estudava em uma escola municipal que ia até o 9º ano do Ensino Fundamental. Essa mudança em si já afetou bastante a vida de Agatha, pois seu círculo de amizades diminuiu na nova escola, fator que foi agravado com a chegada das aulas remotas. Além disso, ela trabalhava em meio período como caixa em um mercado, mas, conforme a

pandemia foi se estendendo, ela aumentou sua carga horária, o que a afastou dos estudos de certa forma. A aluna mora com sua mãe e com sua avó e possui acesso à *internet* dentro de sua própria casa. Sua escola enviava atividades por meio da plataforma *Google Classroom*, às quais ela realizava somente em seu celular. No entanto, não havia, por boa parte do ano, nenhum tipo de aula síncrona em sua escola. Quando finalmente começaram a realizar, Agatha não tinha como participar, pois, como havia aumentado sua carga horária, encontrava-se no trabalho na hora marcada pelos/as professores/as. Dessa forma, a aluna, que começou realizando tudo que a escola pedia, foi parando de realizar suas tarefas e de estudar conforme o período de isolamento social foi se estendendo. Outro fato que a afastou dos estudos foi não conseguir tirar suas dúvidas com os/as professores/as. Como alternativa, Agatha percebeu que deveria ir atrás do conhecimento por si mesma, mas não considera que isso seja tão eficaz. Sobre o futuro, ela acredita que as tecnologias irão afetar muito como a sociedade encara a escola e que se tornarão essenciais para a realização dos estudos. Durante a entrevista, que ocorreu pela plataforma *Google Meet*, Agatha ligou a câmera para conversarmos e foi muito atenciosa. Sua narrativa com certeza fez e fará diferença nos objetivos desta pesquisa.

A história acima retrata a narrativa que Agatha realizou durante nossa interação. Das três histórias, a sua é a que mais me toca, devido às enormes dificuldades pelas quais passou neste período. O título, “Afastamento”, foi criado com o objetivo de demonstrar que Agatha segue justamente o processo inverso às outras duas narrativas vistas até então. Sua narrativa está repleta de elementos interessantes para a discussão, que serão apresentados nas próximas subseções com o auxílio de excertos de sua fala.

4.3.1 Vivências, Sentidos e Impactos - Agatha

A entrevista com Agatha foi extremamente interessante. Pude observar, a partir de sua narrativa, aspectos do ensino remoto que não tinha visto com os dois alunos anteriores. Eu já a conhecia anteriormente à entrevista e, ao ser convidada, ela demonstrou bastante interesse. Durante a conversa, Agatha ligou a câmera para conversarmos, mas, infelizmente, houve algumas quedas de conexão, o que resultou em algumas interrupções durante a gravação da entrevista.

De qualquer forma, é interessante perceber que sua fala traz, sim, pontos semelhantes aos observados nas narrativas de Edgar e de Howard. Porém, existem também grandes diferenças na forma como a pandemia foi encarada e vivenciada. Um dos primeiros pontos que proporciona essa diferença é a de que, em 2020, Agatha estava começando em uma nova escola e ainda não havia firmado amizades e nem conhecido direito os/as seus/suas professores/as.

Agatha - Bom, pra mim a escola foi uma das maiores diferenças que aconteceu, porque (pausa curta) mudou... eu não conhecia direito professores, não sabia a forma de ensino deles, não conhecia ninguém da minha turma, então, tipo, como a... como com o médio, com as aulas assim eu não, não consigo entender muito bem. Então eu não consigo nem pedir ajuda pros professores e nem pros meus colegas, porque eu não tenho um contato bom, digamos, com quase ninguém.

Eu - Entendo. E, assim, não tem... não criaram um grupo ou alguma coisa do tipo para conversar?

Agatha - Foi criado um grupo. Só que como não sou muito chegada, eu não consigo perguntar muitas coisas, sabe?

Eu - Não se sente à vontade?

Agatha - Isso, é mais tipo eles têm um grupinho deles, entendeu? E a gente sempre era... eu sempre fui a mais excludinha, porque eu nunca... não sou muito (INAUDÍVEL) deles, da forma deles conversar e tals.

No excerto acima, Agatha inicia sua fala no passado, mostrando como foi essa diferença quando o isolamento social começou. Porém, ao dizer “não consigo entender muito bem”, ela começa a utilizar o tempo presente, o que parece indicar que essa falta de comunicação ocorre, também, no momento da entrevista, quase um ano após o início do ensino remoto emergencial. Destaco que ingressar em uma escola nova, em um contexto "normal" (i.e. não atravessado por uma crise sanitária), não é algo fácil e exige bastante do/a aluno/a. Ao passar por isso, pela chegada da pandemia e, portanto, das aulas remotas, Agatha foi afastada, aos poucos, de seu próprio contexto escolar, pois, além de não conhecer direito seus/suas professores/as e de não se sentir à vontade para tirar dúvidas com eles/as, a aluna também não firmou amizades e nem contatos com seus/suas colegas de turma.

Tudo isso foi agravado por outro ponto da vida da aluna, o seu contexto profissional, como pode ser visto a seguir:

Agatha - Tipo assim, no começo, até mais ou menos maio... junho, junho, eu fazia todas elas, entregava no prazo certo, só que depois disso começou a pesar muito, sabe? Tipo de, de algumas atividades eu não consegui mais fazer, porque eu não entendia mais e começou também... eu comecei a trabalhar o dia inteiro, daí eu não tinha mais o mesmo tempo de fazer as atividades. Eu tinha um tempo muito curto, daí eu chegava em casa e eu só queria descansar e eu acabei não fazendo mais.

Eu - Aí largou, assim, de vez? Até o final do ano?

Agatha - Daí eu tentei fazer de novo algumas. Só que daí eu já tinha muita atividade acumulada.

Agatha, diferentemente de Edgar e Howard, começou entregando todas as atividades que a escola enviava. Em nenhum momento ela demonstra ter encarado esse tempo inicial como mais livre, como fizeram os outros dois, mesmo com suas dificuldades de comunicação para tirar suas dúvidas. Porém, conforme o tempo foi passando, as atividades foram ficando mais difíceis e já não era mais possível, para ela, realizá-las com o mesmo empenho, já que não as compreendia. Além disso, como visto no excerto “comecei a trabalhar o dia inteiro”, sua carga horária em seu emprego aumentou. Creio que esse seja o ápice do afastamento de Agatha do contexto escolar, pois é extremamente compreensível que o seu tempo de estudo, que diminuiu consideravelmente, e o cansaço do dia tenham afetado a sua motivação para realizar as tarefas propostas pelos/as professores/as. Dessa forma, Agatha, por um tempo, desistiu.

Considero importante, então, uma informação que já foi citada neste trabalho, mencionada por Lima (2020, p. 29), que afirma que “São os negros e as meninas que tendem a enfrentar maiores barreiras para acompanhar as atividades remotas, seja pelo não acesso às tecnologias, seja pelas demandas domésticas ou pela necessidade de trabalhar pelo sustento.” O número de alunos que entrevistei não serve para ratificar em termos quantitativos o que a autora aponta. Porém, é necessário evidenciar que, mesmo em um conjunto pequeno de estudantes, a única aluna menina que entrevistei faz parte do grupo mencionado por Lima (2020). Em uma escala tão reduzida quanto a desta pesquisa, tal dado se faz presente e torna

evidente as iniquidades presentes em nossa sociedade. Agatha não foi afastada pelo não acesso às tecnologias ou por demandas domésticas, mas a necessidade de trabalhar por sustento foi um fator forçosamente (re)construtor de sua identidade que a fez deixar os estudos de lado. Por mais que, mais tarde, tenha tentado recuperar as tarefas atrasadas, isso já não era mais viável devido à quantidade acumulada. Além disso, o modo como as aulas remotas eram realizadas foram mudando conforme o tempo de isolamento social se estendia, como pode ser visto no excerto a seguir.

Tipo, no começo, como eu te falei, não tinha o Meet, né? Era só as atividades e pronto. As atividades nem valiam nota (pausa longa) e depois, né, no final do ano já tinha o Meet, já era uma forma mais fácil de aprend... de tu aprender. Ahn, e também, como eu te falei, as atividades começaram a valer nota, os professores começaram a pedir pra entregar, pra mandar foto, depois o caderno... mudou bastante desde o começo, né?

O afastamento de Agatha fez com que ela perdesse boa parte da experiência das aulas remotas. No começo, ela realizava as atividades propostas, mas depois, quando foram sendo ofertadas e, até, exigidas novas formas de aprendizado, como as aulas síncronas e avaliações do que os/as alunos/as faziam, a aluna já estava muito distante deste contexto. Destaco, então, que, enquanto Howard e Edgar iniciaram o período de ensino remoto de forma mais relaxada, quase desistindo, e foram (re)descobrimo novas formas e incentivos para estudar conforme o tempo foi passando, Agatha passou pelo processo inverso.

4.3.2 Mídias Digitais - Agatha

O uso de mídias digitais aparenta ser algo normal na vida de Agatha. A aluna possui um celular com acesso à *internet* e rede *Wi-fi* em sua própria casa. É interessante destacar que, diferentemente de Edgar, Agatha sempre considerou a ideia de realizar suas atividades no próprio celular e, desde o começo das aulas remotas, parou de utilizar o caderno, como pode ser visto no seguinte excerto.

Eu pegava no (pausa curta) negócio de anotações no celular, fazia as atividades por ali e enviava pelo telefone mesmo. Então, eu não tenho nada escrito do ano passado.

A aluna demonstra ter se (re)construído rapidamente com o novo modo de estudar, pois não apresenta sinais de dificuldades em relação a isso. No entanto, sua declaração no excerto “eu não tenho nada escrito do ano passado” mostra que ela considera esse fator, em parte, negativo, pois não terá como procurar as suas atividades para estudar, caso considere necessário. No entanto, tal afirmação é curiosa, pois a aluna também afirma ter utilizado o bloco de anotações em seu celular para realizar as tarefas, o que indica que ela tem, sim, anotações sobre o ano anterior. É possível afirmar, então, que, em sua visão, a escrita é sinônimo de registro no caderno e que ainda está se adaptando ao uso das tecnologias para estudar. Em relação às aulas síncronas, a participação de Agatha foi prejudicada, pois, quando elas começaram, Agatha já havia aumentado a sua carga horária em seu emprego e passado a trabalhar no horário em que as aulas eram realizadas.

Agatha - Não, assim, aulas pelo Meet a gente não teve muito, né? (INAUDÍVEL)... foi mais finalzinho do ano que foi quando eu já tinha largado, que eu tinha desistido, mas...

Eu - Daí então tu não entrava nas aulas.

Agatha - Não, não entrava, porque como eu trabalhava o dia inteiro eu não tinha tempo.

Mesmo tendo, anteriormente, reconhecido que as aulas síncronas seriam uma forma mais fácil de compreender e aprender o que os professores ensinavam, Agatha não teve a oportunidade de participar, o que, certamente, prejudicou seu desempenho escolar no ano de 2020.

4.3.3 Olhar para o Futuro - Agatha

Apesar das enormes diferenças entre os três entrevistados, todos parecem ter criado mais autonomia na hora de estudar. Agatha, no entanto, não encara isso de forma semelhante aos outros dois. No caso dela, tal autonomia parece ser uma forma de resistir ao novo método de ensino, como pode ser visto no excerto abaixo.

Agatha - Isso. Não, não é a mesma coisa, porque muda, né?

Eu - Que que tu faz, geralmente, pra tentar compreender, assim, as coisas que tu não tá conseguindo?

Agatha - Eu tento pesquisar na internet. E tentar compreender o assunto, sabe?

Ao utilizar a palavra os verbos “tento” e “tentar”, ela demonstra que não é sempre que realmente consegue compreender o que procura. Essa mudança, provavelmente, foi um dos fatores do afastamento de Agatha da escola, pois, se ela não tem a possibilidade de aprender os conteúdos com os/as professores/as e, ao procurar, não consegue compreendê-los de fato, é extremamente frustrante e até impossível realizar as tarefas. Conforme já mencionado neste trabalho e amparado por Carvalho e Ribeiro (2021), a interação e o diálogo entre as partes são elementos fundamentais para que o/a aluno/a aprenda em um ensino que aconteça de forma *online*. Sem eles, os/as alunos/as estariam, quando muito, sendo apenas instruídos e recebendo tarefas vazias de sentido. Assim, fica visível a enorme (re)construção pela qual a identidade (estudantil) de Agatha passou. Primeiramente, ela era uma aluna esforçada, que realizava todas as atividades propostas. Porém, com todas as adversidades impostas a ela, foi deixando os estudos de lado e focando em outros aspectos da sua vida. Ela se tornou mais autônoma do próprio aprendizado no processo, mas, também, se cansou de tudo que estava acontecendo e acabou desistindo naquele ano. Carvalho e Ribeiro (2021, p. 20) asseveram que “Instaurar, portanto, uma relação horizontal entre professor e aluno se faz necessário para as trocas de saberes, para dirimir eventuais dúvidas surgidas na relação ensino e aprendizagem.” Tal fator teria, com certeza, feito a diferença na experiência escolar da aluna neste período. Apesar de tudo isso, ela não encara a experiência toda como ruim e não desistiu, de vez, dos estudos. Ao ser questionada sobre o futuro da educação, Agatha responde o seguinte:

Agatha - Eu acho que a partir de hoje, da... se voltar as aulas eu acho que a internet, o celular, o computador vai influenciar muito nas aulas, muito (ênfase). Muita influência.

Eu - Por que tu acha isso?

Agatha - Porque é uma nova forma de estudo e, talvez, também as aulas presenciais com a internet vai ser muito mais fácil.

A aluna acredita que esse período de ensino remoto afetou profundamente o modo como a educação é realizada. Para ela, isso tornará os estudos, inclusive, mais fáceis para todos/as. A partir de toda a sua experiência e da sua (re)construção identitária, Agatha percebe o quanto as mídias digitais afetaram seu modo de estudar. No próximo capítulo, trarei as considerações finais sobre este trabalho, de forma a complementar esse processo analítico e finalizar o que foi possível apre(e)nder com esta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - E FORAM FELIZES PARA SEMPRE?

Sempre adorei criar histórias. As ideias para elas, frequentemente, me vêm com facilidade e, então, começo a montar uma espécie de roteiro em minha mente, imaginando, com facilidade, passados e percalços por quais as personagens passaram anteriormente à narrativa em si. Após isso, sigo, com a mesma tranquilidade, desenvolvendo o roteiro, em busca de problemas, desafios e complicações para que ela seja coerente e excitante. Porém, o fim de uma história não pode, em minha visão, ser algo tão simples como “e foram felizes para sempre”. Isso, para mim, torna esta parte em específico a mais complicada de todas.

Dito isso, produzir as considerações finais desta pesquisa, após todo o percurso de escrita empreendido, não parece algo fácil. Contudo, considero importante esclarecer que o fim da grande narrativa que é este trabalho de conclusão de curso não significa, realmente, um fim para mim, mas, sim, uma ponte para futuras pesquisas, tanto minhas quanto daqueles/as que considerem o que escrevi, aqui, relevante e desejem se aprofundar no tema.

Assim, gostaria de dizer que passo por essa experiência acadêmica também (re)construído, afinal, as narrativas analisadas aqui foram fundamentais para a minha construção enquanto professor e pesquisador. Trabalhar com narrativas e com identidade(s) foi algo extremamente importante para mim e, após tudo que já foi escrito, permaneço com minha visão de que os dois conceitos andam, sim, juntos.

As narrativas aqui presentes, tanto as minhas durante o texto, quanto as trazidas pelas vozes dos estudantes, fazem parte de mim e, ao contá-las, vou transcrevendo e (re)construindo realidades em um acordo entre locutor, eu, e interlocutor, você, leitor/a. Cada parceiro/a novo/a nessa interação a encara de forma única e pode contribuir imensamente com o que escrevo, assim como eu posso contribuir com a forma com que ele/a enxerga o assunto tratado.

É preciso destacar que as identidades, aqui exploradas desde uma perspectiva linguística, por meio das narrativas, e as vivências que as cercam, nunca estarão estagnadas, pois sempre estarão em processo de (re)construção. Os/as três alunos/as que participaram desta pesquisa certamente passaram por grandes mudanças em suas vidas, principalmente no contexto escolar, com a chegada da pandemia e, conseqüentemente, do ensino remoto emergencial, e o futuro os aguarda com novas vivências e desafios.

Creio, neste momento, que tenha conseguido responder à pergunta que guia este trabalho e, portanto, atingido o seu objetivo geral, que foi o de compreender o impacto das aulas remotas nas identidades de estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio a partir de suas narrativas orais. Por mais que o número de alunos/as entrevistados/as não seja amplo do ponto de vista quantitativo, os/as três entrevistados/as, em suas narrativas, demonstraram uma tendência ao relatarem mudanças na forma como encaram os estudos. Edgar, Howard e Agatha parecem ter adquirido uma espécie de autonomia em relação aos estudos e ao uso de tecnologias para o desenvolvimento de aprendizagens nas aulas remotas, mesmo que não a encarem da mesma forma. Tal autonomia foi exigida pelo contexto e, enquanto para os dois meninos ela parece ter sido positiva, para Agatha ela se tratou de uma forma de resistência ao novo contexto de ensino.

O objetivo específico de analisar narrativas orais de alunos/as sobre a vivência, os sentidos e o impacto das aulas remotas em sua trajetória escolar e formativa foi atingido na seção 4 deste trabalho de conclusão. Considero importante mencionar algumas semelhanças e diferenças entre os entrevistados: (i) Edgar e Howard consideraram o começo das aulas remotas como um período em que poderiam descansar, mas depois foram atrás do que haviam perdido e começaram a realizar as atividades. Enquanto isso, Agatha iniciou realizando todas as tarefas que a escola enviava, mas depois, por motivos que ela mesma relata, parou de realizá-las; (ii) os/as três demonstraram dominar as mídias digitais, mas enquanto Agatha e Edgar utilizavam principalmente o celular para realizar as atividades, Howard manteve o uso de cadernos e blocos de nota, dos quais tirava foto para postar; (iii) os dois meninos participavam das aulas síncronas pela plataforma *Google Meet*, mas enquanto Howard conversava com professores/as de disciplinas que se sentia confortável, Edgar somente escutava o que eles/as diziam. Já Agatha não teve a oportunidade de participar dessas aulas síncronas devido ao aumento de carga horária em seu emprego e a necessidade de seguir trabalhando; (iv) tanto Edgar quanto Howard assumem ter feito as avaliações escolares desse período com algum tipo de auxílio, mas se mostraram escusos e tentaram negociar uma identidade moralmente positiva ao falar sobre isso; (v) os/as três acreditam que a educação irá, sim, voltar à forma presencial e que isso será bom. No entanto, enquanto Howard crê que o modo remoto e as tecnologias em si serão vistas como opção, Agatha assume que elas farão toda a diferença na forma como a educação é vista; e (vi) a

autonomia desenvolvida pelos/as três durante esse período é extremamente diferente. A de Edgar é motivada pela descoberta de que é possível aprender de uma forma que considera mais atrativa e confortável. A de Howard é vista como um compromisso que deve cumprir. A de Agatha é uma forma de tentar lutar contra a dificuldade de comunicação com seus/suas professores/as e colegas. De qualquer forma, todos passaram a buscar as informações que desejavam e a estudar utilizando a *internet* como meio para isso.

Acredito que esses dados se relacionem bem com o que foi discutido no referencial teórico da pesquisa e, portanto, permitiram atingir ao objetivo específico de descrever e analisar os resultados encontrados, incrementando a compreensão sobre narrativas e identidades no contexto de aulas remotas, à luz de pesquisas no campo da Linguística Aplicada. Afinal, as narrativas dos/as três participantes desta pesquisa demonstram as (re)construções pelas quais suas identidades passaram no período de distanciamento social e de ensino remoto emergencial.

Sobre o objetivo específico de identificar de que forma a escola desenvolveu a preparação dos/as alunos/as para a nova rotina escolar, baseada em recursos digitais, creio que as narrativas dos/as alunos/as, principalmente a de Edgar e a de Howard, demonstram que isso não ocorreu. Nos três casos, as escolas utilizaram a plataforma *Google Classroom* para o repasse das atividades remotas aos alunos e o *Google Meet* para as aulas síncronas. Porém, os dois meninos entrevistados dão pistas em suas narrativas de que, apesar de não terem passado por dificuldades na hora de utilizar tais plataformas, perceberam que outros/as colegas e, inclusive, professores/as passaram por dificuldades ao utilizá-las.

Por último, mas não menos importante, o objetivo específico de verificar a compreensão/adesão dos/as alunos/as entrevistados/as sobre os recursos digitais inseridos em suas novas rotinas escolares também foi atingido. Como já dito, os/as três já estavam acostumados com a tecnologia em seu dia a dia e, por isso, passar a utilizá-la nas aulas não foi algo assustador ou difícil. Contudo, algumas diferenças precisam ser destacadas sobre como cada aluno entrevistado lidou com isso: Edgar iniciou realizando as tarefas da forma como já estava acostumado na escola, mesmo não gostando desse método, mas acabou descobrindo que poderia utilizar somente o seu celular, o que mudou completamente sua visão sobre o aprendizado desse período; Howard continuou realizando as tarefas da forma que estava acostumado na escola, mas os recursos digitais ao seu alcance permitiram que ele realizasse

mais pesquisas de forma autônoma; e Agatha desde o começo largou o papel e a caneta e passou a utilizar majoritariamente o celular para a realização das atividades.

Todo o meu processo de escrita e produção desta narrativa acadêmica, que se inicia com o primeiro capítulo, no qual me apresento e apresento minha pesquisa, passando pelo segundo, no qual falo sobre os conceitos principais nos quais ela é baseada, pelo terceiro, no qual demonstro a forma que considere mais adequada para a sua realização, e pelo quarto, no qual escrevo três narrativas e analiso as entrevistas que compuseram este trabalho, para então chegar aqui, no qual reflito sobre o que vivi e aprendi nesse tempo, foi feito com muita dedicação e desejo de contribuir com nossa sociedade, especialmente com o contexto educacional. Desde as primeiras conversas com meu orientador, Anderson Carnin, as aulas remotas e os seus impactos nos/as alunos/as me inquietavam. Espero, então, que este trabalho possa contribuir com novas pesquisas na área, que o aprofundem e façam com que as narrativas relatadas aqui (re)construam outras identidades e realidades.

Contudo, ainda nesta etapa de minha formação acadêmica e profissional, percebo o quanto ainda tenho para aprender. Reconheço que ainda estou no início e que sou um pesquisador em formação e, por isso, alguns aspectos desta pesquisa podem, e devem, ser melhorados e aprofundados. Desde o início, me apaixonei pela ideia da investigação narrativa e, por isso, decidi que seria o caminho metodológico que percorreria. Porém, conforme fui me aprofundando no campo, mais eu descobria sobre ele e mais eu percebia o quanto ainda não sabia sobre ele. Hoje percebo que ainda não compreendi completamente este campo de estudo, mas desejo, no futuro, ter mais oportunidades para me aprofundar nele e continuar realizando pesquisas que contribuam com pensamentos e, até, com questionamentos sobre a sociedade e sobre como a educação e a linguística são compreendidas por meio de narrativas. Além disso, o número de alunos/as entrevistados/as nesta pesquisa é pequeno e outros/as alunos/as, com diferentes histórias, também devem ser ouvidos/as, para dar mais robustez às reflexões empreendidas.

Dessa forma, espero que a minha narrativa, escrita aqui, juntamente com as narrativas de Edgar, Howard e Agatha, auxilie em futuras pesquisas na área. O ensino remoto emergencial chegou em regime de urgência e sem aviso prévio e, por isso, está longe de ser tão qualificado quanto poderia ser. Com pesquisas como

esta, creio que seja possível compreender os sentidos e impactos desse trabalho nos/as alunos/as e, até, encontrar melhores modos de realizar este tipo de ensino, para que, caso alguma espécie de ensino emergencial aconteça novamente, as escolas estejam preparadas para auxiliar os estudantes e não aumentar as inúmeras desigualdades presentes em nosso país.

Por fim, afirmo que não encerrarei aqui a narrativa produzida até agora. Compreendi que devo utilizar um recurso muito comum em franquias de filmes e em séries, para usar uma alegoria sobre narrativas muito presentes em nossa sociedade: criarei uma ponte para uma futura continuação desta pesquisa. Adianto, no entanto, que não se tratará de uma parte dois, mas, sim, de uma narrativa que contará com ainda mais alunos/as entrevistados/as e novos e aprimorados modos de pesquisa. Além disso, o tempo passa e os desafios enfrentados pela sociedade mudam. Por isso, nesta futura continuação, poderia ser interessante analisar o que pensam os/as alunos/as sobre modos de ensino híbrido e/ou simultâneos, ou, ainda, sobre como as mídias digitais afetam outros aspectos de suas narrativas e identidades.

REFERÊNCIAS

- BAMBERG, Michael. Narrative Inquiry: An Interview With Michael Bamberg. **Europe's Journal of Psychology**, 2016. Acesso em: 25 set. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/296419718_Narrative_Inquiry_An_Interview_With_Michael_Bamberg
- BAMBERG, Michael. Why Narrative?. **John Benjamins Publishing Company**, USA, p. 202- 210. 2012. Acesso em: 5 out. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263411965_Why_narrative
- BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 97-126. 2015. Acesso em: 10 nov. 2020. Disponível em: scielo.br/j/delta/a/Y8HLKnQRjQs8ZpdHjQY4fqH/?lang=pt
- BRETON, Hervé. Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138-1158, out./dez. 2020. Acesso em: 20 out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147185>.
- BRUNER, Jerome. **Actual minds, possible Words**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1986.
- BUTLER, Judith. **Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"**. New York: Routledge, 1993
- CADILHE; Alexandre José; SANTANA, Priscila. Narrativas da Experiência em Formação Docente Inicial Mobilizadas em Práticas de Letramentos Online. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Espírito Santo, v. 13 n. 26, p. 138-155, 2019. Acesso em: 12 ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27250>
- CARVALHO, Ive Marian de, RIBEIRO, Pollyane Bicalho. O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da COVID-19: perspectivas e possibilidades. **Signo** [ISSN 1982-2014]. Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 15-25, jan./abr. 2021. Acesso em: 15 fev. 2021. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>.
- CONNELY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **American Educational Research Association**, Estados Unidos, p. 2-14. 1990. Acesso em: 10 out. 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X019005002>
- CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, s.p. Acesso em: 12 fev. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>
- FLANNERY, Mércia Regina Santana. **Uma introdução à Análise Linguística da Narrativa Oral: Abordagens e Modelos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FRANK, Robert H. Don't Kid Yourself: Online Lectures Are Here to Stay. **The New York Times**. 2020. Acesso em: 20 out. 2020. Acesso em: <https://www.nytimes.com/2020/06/05/business/online-learning-winner-coronavirus.html?searchResultPosition=5>

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. Posicionamentos Interacionais em Pequenas Histórias Contadas por um Universitário Migrante – Performances de Masculinidade Heterossexual. **Fórum linguistic.**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 2116 – 2127. 2017. Acesso em: 03 nov. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/19-84-8412.2017v14n2p2116>

GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. **Pesquisa Narrativa: Histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

LABOV, William; WALETSKY, Joshua 1967. Narrative analysis: oral versions of personal experience, In: J. Helm (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts**, p. 12-44. Seattle/London: University of Washington Press

LIMA, Ana Lúcia D'Império. **RETRATOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS: Um Olhar Sobre Múltiplas Desigualdades**. Conhecimento Social. 2020. Acesso em: 10 abr. 2021. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital_outubro20.pdf?utm_source=mailpoet&utm_medium=email&utm_campaign=Retratos+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+na+Pandemia

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

MONTENEGRO, Fernanda. **Uma dica para atores**. Youtube. 2013. Acesso em: 14 nov. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ksssby_jQ-o

RABELO, Amanda Oliveira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011. Acesso em: 18 nov. 2020. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

ROUBICEK, Marcelo. **Nexo Jornal**. O aumento na desigualdade de renda do trabalho na pandemia, 2020. Acesso em: 11 fev. 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/09/13/O-aumento-na-desigualdade-de-renda-do-trabalho-na-pandemia>.

SAVIN-BADEN, Maggi; NIEKERK, Lana Van. Narrative Inquiry: Theory and Practice. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 31, n. 3, p. 459–472, 2007. Acesso em: 10 abr. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232927132_Narrative_Inquiry_Theory_and_Practice.

SELL, Mariléia. **Significando o abuso sexual infantil na fala-em-interação: Estratégias interacionais acionadas por conselheiro tutelar e crianças na reconstrução da narrativa do abuso**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

WRITING@CSU. Narrative Inquiry. 2020. Acesso em: 20 ago. 2020. Disponível em: <https://writing.colostate.edu/guides/page.cfm?pageid=1346&guideid=63#:~:text=Narrative%20inquiry%20is%20the%20process,a%20narrative%20of%20the%20experience>