



Artigos/Articles

Narrativas de discentes de Ensino Superior em período pandêmico

Narratives of (under)graduate students during the pandemic

Leonardo Dias Cruz¹

RESUMO

O advento da pandemia do COVID-19 trouxe consequências diretas para a educação. Práticas de ensino-aprendizagem remotas se tornaram correntes em todos os níveis de ensino: tanto básico quanto superior. O presente estudo objetiva analisar duas narrativas de alunas de graduação e pós-graduação a fim de entender como essas novas experiências educacionais são construídas/vividas. A partir de noções teórico-metodológicas de Labov (1972), Wortham (2001) e De Fina (2013), são examinados os posicionamentos interacionais das participantes e são percebidos dois processos de entendimento opostos: ora as vantagens do ensino remoto são destacadas ora seus empecilhos são focalizados. Tal polarização pode ser compreendida, em um primeiro momento, como um traço fundamental do ensino à distância.

Palavras-Chave: Narrativa, Posicionamento, Ensino Remoto.

ABSTRACT

The advent of the COVID-19 pandemic brought direct consequences for education. Remote teaching and learning practices became usual in all learning levels: from elementary school to (under)graduate courses. This study aims at analyzing two narratives of undergraduate and graduate students in order to understand how these new educational experiences are constructed/experienced. Based on theoretical and methodological notions of Labov (1972), Wortham (2001) and De Fina (2013), interactional positionings of the participants are examined and two opposing meaning-making processes are

¹ Doutorando pelo Prograna Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. <https://orcid.org/0000-0003-1642-6009>. Email: leonardo@letras.ufrj.br

perceived: while the advantages of remote learning are sometimes highlighted, its difficulties are often under scrutiny. Such polarization might be understood, in a first moment, as a pivotal element of distance learning.

Keywords: Narrative, Positioning, Remote teaching.

1. Introdução

Ao final do ano de 2019, algumas primeiras notícias sobre o novo Coronavírus começaram a surgir na mídia internacional. O aumento no número de casos para além da China, país ao qual as primeiras ocorrências foram associadas, alarmou a população mundial. Em 2020, foi reconhecido, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o caráter pandêmico do COVID-19.

Os impactos desse acontecimento foram sentidos tanto em nível macro (com fechamento de fronteiras nacionais e estabelecimento de acordos internacionais para desenvolvimento de pesquisas e vacinas) quanto em nível micro (com protocolos de *lockdown* em cidades grandes e pequenas, uso de máscaras e álcool 70% como medidas profiláticas e distanciamento social) (Cruz, 2020). Esses efeitos também foram sentidos na educação básica e superior, pública ou privada, com a suspensão de aulas presenciais e implementação de aulas remotas, síncronas e/ou assíncronas, via internet.

Cada contexto educacional apresentou desafios distintos. Enquanto escolas públicas das redes municipais e estaduais tiveram que dar conta das discrepâncias sociais e econômicas entre seus alunos (discrepâncias essas que se refletem em acesso desigual a recursos tecnológicos), o ensino superior e os cursos de pós-graduação tiveram que pensar em formas de proporcionar condições para continuidade de pesquisas em desenvolvimento.

É este contexto que o presente trabalho objetiva destacar. Alunos de graduação e pós-graduação *stricto-sensu* não apenas participam de cursos e aulas, mas também desenvolvem, ao longo dos cursos de bacharelado/licenciatura, mestrado e doutorado, pesquisas e estudos e, conseqüentemente, escrevem trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Esse acúmulo de responsabilidades, integral à formação profissional e acadêmica dos discentes, gerou sentimentos diversos durante o período pandêmico. Considerando esse cenário, este estudo indaga: como os alunos de Ensino Superior se posicionam e constroem discursivamente suas experiências educacionais remotas / à distância em narrativas pessoais?

A fim de responder tal questionamento, é proposta uma breve contextualização teórica nas áreas de estudos da linguagem e de narrativas, resgatando conceitos e reflexões que contribuem para o entendimento da

relação entre linguagem e posicionamentos sociais. Em seguida, são analisadas, à luz de construtos teórico-analíticos que dialogam com o objetivo da investigação, duas narrativas de estudantes brasileiras: uma aluna de graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro e uma discente de mestrado na University College London. Por fim, são tecidas algumas considerações, não generalizantes, com base na análise situada dos dados e são propostos alguns encaminhamentos para futuros estudos tanto em Linguística e Linguística Aplicada quanto em Educação.

2. Estudando a linguagem

Estudar a linguagem não é um processo (apenas) contemporâneo. A linguagem vem sendo objeto de investigação há séculos e sobre ela diversas teorias e concepções foram tecidas e organizadas. Na Linguística, o estruturalismo saussureano costuma ser concebido como um grande marco - tanto que as distinções entre *langue* e *parole*, bem como a noção de língua como sistema fechado de signos e como “parte social da linguagem” (Saussure, 2006, p. 22), ainda permeiam alguns estudos na área.

Correntes linguísticas como Estruturalismo, Gerativismo e Linguística Cognitiva, entretanto, costumam ser criticadas à luz de eventos linguístico-sociais atuais. Ainda que tenham contribuições inegáveis, tais correntes ainda recorrem a uma visão representacionista e mimética de linguagem, i.e. a linguagem é usada como forma de representação da realidade que já existe *a priori*. Além disso, a comunicação é entendida como direta e sem “ruídos”, marcada por processos de codificação e decodificação mental de signos linguísticos, sem considerar o papel dos contextos situados na construção de significados.

A comunicação humana, obviamente, não se dá dessa forma. Nem mesmo os eventos comunicativos mais antigos ou simples são tão lineares como essas correntes linguísticas costumam argumentar. O advento de novas formas de comunicação e a constante reflexão acerca de teorizações sobre a linguagem têm apontado novos caminhos teórico-metodológicos. Com isso, pesquisas em Linguística Aplicada, por exemplo, apresentam estudos que se distanciam de uma visão mimética de linguagem e se aproximam de uma noção performativa.

Austin (1990) defende que os usos da linguagem são performativos, ou seja, indivíduos agem no mundo social ao falarem e escreverem. Alguns proferimentos, como o clássico exemplo do “Eu vos declaro marido e mulher”, são performativos *par excellence*. Não há a descrição de uma realidade, mas sua construção, pois o proferimento realiza a instituição casamento. Livia e Hall (2013) vão além e argumentam que “todas as elocuições acabam por ser

performativas” (p. 124). Não existem realidades anteriores aos usos da linguagem e, por isso, todo uso da linguagem é performativo e edifica o mundo social.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as identidades sociais dos sujeitos imbricados nas interações também não são estanques ou formuladas *a priori*. É na interação que os sujeitos se constroem enquanto sujeitos no que tange a gênero, sexualidade, raça, classe social, profissão e outras intersubjetividades. Identidade, portanto, é um processo discursivo e não um grupo de características mentais que pertencem aos indivíduos (De Fina, 2013).

O conceito foucaultiano de discurso, então, ganha extrema importância para estudos da linguagem. Para o filósofo, discursos “são práticas que sistematicamente formam os objetos de que falam” (Foucault, 1972, p. 49 apud Mills, 2004, p. 15). Tal conceito se distancia de uma visão frasal, estrutural e mentalista de linguagem, apontando para suas possibilidades de efeitos de sentidos. É a partir dessa perspectiva que se torna interessante reconstruir parte do referencial teórico sobre narrativas e pensar como práticas de contação de história possibilitam múltiplos posicionamentos e, como corolário, construção de intersubjetividades.

3. Estudando narrativas

A análise de narrativas sociais se estabilizou com uma área produtiva nos estudos da linguagem. Apesar de serem abordadas sob diferentes perspectivas e, conseqüentemente, diferentes definições, narrativas são entendidas, de forma geral, como eventos discursivos de suma importância no entendimento de usos da linguagem e construção de sociabilidades. Esta seção se dedica, nesse sentido, a explorar brevemente o conceito em foco, destacando sua relevância para os objetivos da pesquisa.

3.1. Narrativas como estruturas: algumas notas labovianas

No âmbito das narrativas, o trabalho de Labov pode e deve ser revisitado constantemente. O autor define a narrativa como uma recapitulação de eventos através de um sequenciamento lógico de orações (Labov, 1972). Na prática de contação de sua história, o narrador organiza os eventos recapitulados em relação ao espaço e ao tempo (Labov, 2013), engaja sua audiência e se posiciona quanto à história e seus interlocutores.

É possível se debruçar analiticamente sobre narrativas através de duas abordagens (distintas, porém interligadas): forma e função. Segundo

Gerstenberg (2019), “desde a infância, o desenvolvimento de memória autobiográfica está ligada ao fato de que nós compartilhamos essas memórias com outras pessoas; formas linguísticas de transmissão de eventos são aprendidas desde cedo.”. Nesse sentido, faz sentido pensarmos no desenvolvimento de formas genéricas de organização de histórias (idem). A estruturação proposta no trabalho seminal de Labov e Waletzky (1967) vai ao encontro desse pressuposto. Organizada em seções, uma narrativa envolveria as seguintes etapas: orientação, complicação, avaliação, resolução e coda.

Dessas seções, é interessante ressaltar o papel central da avaliação. Esta serve ao objetivo de destacar o porquê de a história estar sendo contada; é a seção mais fortemente conectada à questão da função da narrativa. É na avaliação que o narrador deixa evidente os motivos para o evento reportado ser um evento reportável e, por consequência, digno de atenção.

Ainda que muitas vezes seja realizada de forma indireta ou pulverizada ao longo de toda a estrutura narrativa, a avaliação, para Labov (1972), pode ser alcançada por meio de diferentes formas: avaliação externa (que envolve uma quebra narrativa), avaliação embutida (que está relacionada à citação de terceiros), a avaliação por ação (em que se narra o que foi feito como forma de se posicionar) e avaliação por suspensão (em que os eventos narrativos deixam de ser o foco e dão espaço a comentários avaliativos). Essa multiplicidade de possibilidades avaliativas sinaliza a importância dessa seção para a estrutura narrativa como um todo.

Faz-se relevante também destacar a função da coda: estabelecer um elo entre o evento narrado e o momento presente, em que a narração está acontecendo. Mais que encerrar a história, a coda encerra o turno de fala ou pelo menos indica que a estrutura narrativa chegou ao fim. Ainda que, em uma perspectiva laboviana, a narrativa seja antes de tudo um texto, o reconhecimento da existência da coda já sinaliza uma característica fulcral da contação de histórias: a interatividade.

Como é possível perceber, essa estrutura apresenta alguns problemas por abordar narrativas de maneira monológica e descontextualizada (De Fina, 2013). No entanto, atualmente, ela “é percebida com mais fluidez, muitas vezes, sem aberturas e fechamentos facilmente identificáveis” (SOARES, 2021, n.p.), apontando para o entendimento de que narrativas não são “apenas” textos, mas processos discursivos (De Fina, 2013).

3.2. Narrativas como interação: funções narrativas e posicionamentos

Por que contar uma história? Essa é uma questão fulcral nos estudos narrativos. Mais que uma estrutura rígida com seções hermeticamente delimitadas, a narrativa possui uma função social e interacional que deve ser reconhecida tanto no nível situado (em que a contação da história ocorre) quanto no nível macrossocial (a conjuntura política, econômica, social e cultural que alicerça o evento discursivo).

De acordo com Gerstenberg (2019), existem diversas funções atreladas à prática de contação de histórias, dentre elas: argumentação e ilustração, construção de identidades comuns e informação. Ainda que essas funções nem sempre sejam claramente identificáveis, é possível argumentar que existem aspectos diretamente relacionados a funções específicas. Tais aspectos vão além do conteúdo, visto que muitas vezes contar uma história é muito mais sobre a atividade em si do que o conteúdo da narrativa.

Narrativas são, nesse sentido, atividades interacionais, construídas por quem fala e quem ouve. A atividade narrativa e suas estratégias implicam o reconhecimento do contexto imediato e da presença de interlocutores (Gerstenberg, 2019). Contar uma história é um processo ativo, é uma prática determinada pelo trabalho interacional dos interlocutores; i.e. é uma atividade cuja forma, gênero discursivo e função não podem ser estudados sem considerar os contextos macrossocial e imediato (De Fina, 2013). Narrativa envolve engajamento dos sujeitos envolvidos no evento discursivo e, nesse sentido, é possível falar em construção de performances narrativas (idem).

Conforme argumenta De Fina (2013), identidades são forjadas nos eventos discursivos; assim, narrativas seriam um espaço de negociação de subjetividades. Em uma narrativa, o contador pode se posicionar na história narrada, recontextualizando categorias sociais, ou na interação com seus ouvintes. De acordo com Davies e Harre (1999), posicionamentos são processos discursivos, não necessariamente intencionais, de localização dos sujeitos nas práticas discursivas. Tais posicionamentos “são a força constitutiva de cada prática discursiva” (Davies; Harré, 1990, p. 46). São esses posicionamentos (de si e dos outros) que demarcam fronteiras, criam (ou reconstróem) categorias e geram (novas) identidades sociais.

Por fim, deve-se ressaltar que Mishler (1999) também descreve a narrativa como um ato social. Para o autor, ainda que estudemos uma narrativa individual, estamos igualmente estudando narrativas de uma comunidade. Isso porque a contação de uma história é uma prática que promove a construção de memória compartilhada, coletiva (Norrick, 2020). Uma narrativa pessoal está sempre em diálogo com outras narrativas e experiências; há sempre um elo entre os níveis microssocial e macrossocial, entre o individual e o coletivo.

4. Contexto de metodologia de pesquisa

Narrativas podem surgir em diferentes eventos discursivos, com diferentes funções e/ou estruturas e envolvendo diferentes interlocutores. Dessa forma, é relevante apontar minuciosamente o contexto em torno das narrativas em escrutínio e todo o processo de geração de dados. Assim, esta seção objetiva descrever os procedimentos éticos e metodológicos em torno da pesquisa em foco, além de apresentar detalhadamente as participantes cujas narrativas são analisadas.

4.1. Participantes e contextos

A primeira participante da pesquisa se chama Thaís (nome fictício), possui trinta anos de idade e é estudante de mestrado na University College London. O contato entre o pesquisador e a participante teve início há alguns anos enquanto ambos eram alunos de graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no curso de Letras: Português-Inglês, e monitores de Inglês no projeto Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC/UFRJ).

Thaís, além de bacharel em Letras, é também bacharel em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cursou pós-graduação em Bilinguismo em educação pela Universidade de Birmingham e ganhou uma bolsa Chevening para cursar o mestrado na UCL. Além da ampla trajetória acadêmica, possui vasta experiência profissional, trabalhando em cursos de idiomas, projeto de extensão universitária e escolas de Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, além de bolsista, Thaís é coordenadora de logística no *Brazil Forum UK* e ativista e colunista educacional na *Mapa Educação*.

A segunda participante da pesquisa se chama Bianca (nome fictício), possui vinte e dois anos de idade e é estudante de graduação em Farmácia na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bianca possui vínculo pessoal e acadêmico com o pesquisador. É aluna de graduação desde 2016 e já realizou pesquisas de Iniciação Científica em Virologia, com foco em detecção de rotavírus em cães e gatos.

Atualmente, a participante integra um projeto de extensão universitária voltado para divulgação científica em meios digitais e auxílio a pacientes do Hospital e da Farmácia universitária. Está em vias de iniciar a escrita de seu trabalho de conclusão de curso sobre tecnologia assistiva e finalizar os estágios curriculares obrigatórios, objetivando a colação de grau em 2022. Dentre seus

planos acadêmicos futuros, destaca-se o interesse em cursar Residência em Farmacologia Clínica e Mestrado na área Farmacologia.

4.2. Procedimentos de geração de dados

Os dados foram gerados através de micro entrevistas orais por meio do aplicativo *Whatsapp*. Entrevistas são instrumentos metodológicos instigantes e podem/devem ser entendidos como eventos interacionais legítimos (Pereira et ali., 2013). Uma entrevista, assim como toda prática discursiva, é “regulada e conduzida por normas de apropriação e relevância que fazem parte das competências compartilhadas por falantes como membros de uma comunidade” (Rosas, 2013, p. 142). Por meio desse instrumento, portanto, um pesquisador não gera apenas respostas, mas narrativas, *accounts* sobre/para/no mundo social (Pereira et al., 2013).

As entrevistas foram compostas por três perguntas simples cujo principal objetivo era gerar ou proporcionar um contexto propício para a contação de histórias pessoais. Seguem as perguntas abaixo, na ordem em que foram apresentadas às participantes.

1. Qual é a sua área de estudo?
2. De que formas a pandemia do COVID-19 afetou seus estudos e o desenvolvimento da sua pesquisa?
3. Existe algum episódio marcante desse período que te marcou enquanto aluno-pesquisador? Você poderia compartilhar?

Em oito de Março de 2021, o pesquisador entrou em contato com a participante Thaís por meio de uma mensagem de texto no aplicativo *Whatsapp*, convidando-a a participar da pesquisa. Essa mensagem apresentou a pesquisa e seus objetivos e evidenciou questões éticas com relação à participação. O texto, na íntegra, está recontextualizado a seguir.

Olá, [Thaís]! Tudo bem? Seguinte: Eu estou fazendo uma disciplina sobre narrativas da vida social e tenho que escrever um trabalho final. Quero coletar narrativas orais de alunos de pós-graduação em tempos pandêmicos para entender os desafios da conjuntura atual para os estudantes-pesquisadores. Se você puder/quiser participar, vai ser bem simples: 3 perguntinhas que podem ser respondidas aqui pelo *WhatsApp* (ou outra plataforma que você venha a preferir). E eu posso te enviar mais informações por meio de um "termo de

compromisso" que garante anonimato ;) Sinta-se à vontade para dizer não, viu?

Após aceitar participar, Thaís recebeu um áudio do pesquisador/entrevistador com as três perguntas. Estas também foram também enviadas através de mensagem de texto. Em dois dias, mais precisamente, onze de Março de 2021, Thaís respondeu às perguntas com uma mensagem de áudio única, que contemplou os questionamentos e apresentou uma narrativa sobre suas experiências atuais. Tal narrativa foi transcrita com base em convenções adaptadas da Análise da Conversa (Sacks et al, 1974), com incorporação de Loder e Jung (2009) e esta transcrição se encontra anexada, de forma parcial, ao presente artigo (anexo I).

Em 21 de Março de 2021, a participante Bianca também foi convidada a participar da entrevista através de uma mensagem de texto via Whatsapp idêntica àquela recontextualizada acima e enviada à Thaís. Após o aceite, a participante respondeu às três perguntas de forma síncrona através de mensagens de áudio; ou seja, cada pergunta recebeu uma resposta específica. As mensagens de áudio da participante foram igualmente transcritas com base na Análise da Conversa (et al, 1974), com incorporação de Loder e Jung (2009), e se encontram parcialmente anexadas ao presente artigo (anexo II).

4. 3. Questões éticas

A resolução nº 466, datada de dezembro de 2012, e a resolução nº 510, datada de abril de 2016, são documentos importantes na prática de desenvolvimento de pesquisas com seres humanos. Indo de encontro a possíveis "excessos, irregularidades e desmandos" (ARAÚJO, 2012, p. 71) éticos, essas resoluções são bastante pontuais em uma questão: não existe participação em pesquisa sem risco. É necessário, portanto, que o pesquisador conduza um estudo claro, deixando seus participantes informados sobre os objetivos da investigação, seus riscos e medidas adotadas para reverter (parte d)esses riscos.

Considerando essas questões, as participantes deste estudo foram informadas sobre o tema da pesquisa, bem como seus riscos e canais de divulgação. Ficou assegurada, através de um termo de compromisso a confidencialidade dos dados e o uso destes apenas para fins de pesquisa e investigações acadêmicas.

4.4. Construtos analíticos

A fim de responder a pergunta proposta na introdução deste artigo, é necessário mobilizar alguns construtos teórico-analíticos. Wortham (2001) descreveu cinco categorias de análise de pistas indexicais em narrativas. Tais categorias são: referência e predicação, modalizadores epistêmicos, descritores metapragmáticos, citação e índices avaliativos (idem). Aqui, serão apenas usadas as duas primeiras categorias, que podem ser definidas como:

- Referência e predicação: elementos linguísticos que indicam os objetos do mundo material referidos e caracterizados no discurso;
- Modalizadores epistêmicos: elementos linguísticos que sinalizam o status epistemológico dos sujeitos, i.e. posicionamento deles face aos conhecimentos em jogo.

Para fins de operacionalização de análise, essas categorias serão diferenciadas por cor, conforme a seguinte proposta: **referência** (azul), **predicação** (vermelho) e **modalizadores epistêmicos** (laranja). Esses recursos, quando mobilizados conjuntamente em estudos narrativos, possibilitam que os posicionamentos dos sujeitos na prática discursiva sejam identificados e interpretados.

5. Análise dos dados

5.1. Narrativas como estruturas

As narrativas aqui analisadas foram geradas a partir de um grupo de três perguntas enviadas no aplicativo Whatsapp. No caso da participante Thaís, as respostas estão organizadas em um único áudio, porém, ainda assim, a mensagem da participante segue a ordem das perguntas propostas. Ao longo do áudio, é possível notar que, em alguns momentos, Thaís retoma as perguntas oralmente antes de continuar sua fala, como acontece em (T1).

(T1) E se tem um momento específico que me marcou? ↓

Ademais, não é possível identificar a estrutura proposta por Labov e Waletzky (1967). Ou melhor, não é possível identificar a estrutura idealmente proposta pelos autores. Como Soares (2021) argumenta, aberturas e fechamentos de narrativas se encontram cada vez mais diluídas no todo discursivo e isso é perceptível na mensagem de Thaís.

Um momento relevante de ser ressaltado é o *account* relativo à terceira pergunta. Neste, Thaís narra a sua experiência mais específica e é correto

argumentar que há uma orientação (T2 - T4), uma ação complicadora (T5 - T7) e uma coda (T8 - T9).

(T2) Eu acho que são momentos da disciplina <disciplinas mesmo>

(T3) assim quando eu comecei a escolher quais cursos com os módulos::

(T4) como quais módulos cursar.

(T5) >Eu não tinha muita ideia do que eu ia aprender< e,

(T6) por causa da pandemia,

(T7) eu consegui pegar mais módulos do que eu poderia

(T8) E tem sido muito desafiador

(T9) porém interessante aprender sobre novas coisas ↓

Ainda que a narrativa não apresente uma resolução clara, pode-se perceber um movimento ao “momento presente”, caracterizando um coda. Além disso, é relevante frisar que a avaliação não se dá em uma seção específica, mas ao longo de toda a história contada. São expressões como “eu acho que” e “desafiador”, como veremos na análise dos posicionamento adiante, que marcam a avaliação nessa narrativa.

Fluidez estrutural também se faz presente na narrativa de Bianca. Assim como Thaís, a participante também inicia seus *accounts* com respostas diretas às perguntas, como é possível perceber em (B1) e (B12).

(B1) Tá ↓

(B12) (.) Deixa eu pensar (4)

Em sua resposta à terceira pergunta, a participante também esboçou uma estrutura narrativa semelhante, ainda que não hermeticamente fechada, àquela proposta no estudo de Labov e Waletzky (1967). Com uma orientação aberta (B13 - B5), a participante apresenta o pano de fundo da situação e logo transfere o foco para a complicação (B16 - B19). O que é interessante de notar neste *account* é que a avaliação se dá de forma mais evidente, com comentários que apreciam explicitamente a situação recontextualizada (B20 - B23).

(B12) (.) Deixa eu pensar (4)

(B13) Eu acho que o que mais me chamou a atenção foi quando eu me senti um pouco do outro lado

(B14) Porque:: por causa da monitoria _

(B15) Porque aí eu tinha que explicar as coisas para os alunos

(B16) E eu não tava do lado deles , eu não podia desenhar , eu não podia rasbicar , no caso eu não podia nem falar

(B17) Porque minhas atividades eram todas assíncronas

(B18) Então eu tinha que responder dúvida de forma teórica

(B19) E algumas coisas são muito difíceis de explicar , e de fazer o outro entender sem tá ali

(B20) Então o que foi marcante para mim (.) o que (.) foi ter visto também o outro ângulo

(B21) Não que eu seja professora ↑

(B22) Longe disso ↓

(B23) Mas deu um pouquinho a sensação de que não é só o aluno que tem dificuldade nisso

(B24) >Acho que foi isso< hh

Considerando essas semelhanças e diferenças estruturais, é interessante nos voltarmos para os objetivos desta investigação, posicionamentos interacionais, a partir dos construtos teórico-analíticos propostos por Wortham (2001) e retomar a questão que orienta este estudo: como os alunos de Ensino Superior se posicionam e constroem discursivamente suas experiências educacionais remotas / à distância em narrativas pessoais? Dois caminhos interpretativos, cada um relacionado a uma narrativa de uma participante, são delineados a seguir.

5.2. Narrativas como interação: estudo remoto como oportunidade

A narrativa de Thaís apresenta, em geral, um tom mais positivo, sinalizando os ganhos que a conjuntura de estudo remoto no exterior proporcionou apesar das adversidades. As referências “disciplinas” (T2), “disciplina” (T10; T12), “cursos” (T3) e “módulos” (T3) são acompanhadas de predicados como “desafiador” (T8), “interessante (aprender sobre novas coisas)” (T9) e “marcante” (T13).

Tais predicções positivas ganham força ao serem justapostas a modalizadores epistêmicos como “eu não tinha muita ideia” (T5) e “mais (módulos) do que eu poderia” (T7), que mostram a incerteza da participante face ao novo contexto de aprendizagem. Ademais, a referência “pandemia” (T6)

entextualiza toda conjuntura atual e aponta para discursos relacionados aos efeitos da quarentena, como o isolamento social e suas dificuldades físicas e psicológicas.

(T1) E se tem um momento específico que me marcou? ↓

(T2) Eu acho que são **momentos da disciplina** <disciplinas mesmo>

(T3) assim quando eu comecei a escolher quais **cursos** com os **módulos**::

(T4) como quais módulos cursar.

(T5) >Eu não tinha muita ideia do que eu ia aprender< e,

(T6) por causa da **pandemia**,

(T7) eu consegui pegar **mais** módulos **do que eu poderia**

(T8) E tem sido muito **desafiador**

(T9) porém **interessante aprender sobre novas coisas** ↓

(T10) ... Essa **disciplina** por exemplo

(T11) >**que eu estou usando**< **como motivador para minha dissertação**

(T12) não é uma **disciplina obrigatória** para mim.

(T13) Mas ela foi bem **marcante** ?

(T14) no sentido de que existe muito mais coisas do que do que eu imaginava.

Por fim, é interessante pontuar que, ainda que tenha narrado sua experiência ao longo do período pandêmico, Thaís não escolhe, em sua fala, um evento específico mais reportável para desenvolver ao longo da resposta. A referência “momentos” (T2) indica que mesmo se tratando de um evento, o momento de escolha das disciplinas, este é conceptualizado como plural, como parte de toda uma experiência pandêmica que não teve início na escolha dos cursos e nem se encerrou ali.

5.3. Narrativas como interação: o lugar do outro

A narrativa de Bianca é fortemente marcada pela referência ao outro: “outro lado” (B13) e “outro ângulo” (B20). Essa predicação “outro” sinaliza a construção de um binarismo entre duas categorias no âmbito educacional: professores e alunos. As referências às atividades da categoria professor “explicar” (B15),

“desenhar” (B16), “rabiscar” (B16) e “falar” (B16) estão associadas à referência “monitoria” (B14), que, por sua vez, circunscreve o campo de atuação da participante e possibilita seu posicionamento em relação à narrativa.

Os modalizadores epistêmicos “eu acho que” (B13), “me senti” (B13), “o que foi marcante para mim” (B20) e “ter visto” (B20) evidenciam o posicionamento de Bianca em relação à narrativa e ao seu interlocutor. A participante parece adotar uma postura externa à situação, recontextualizando os eventos e os avaliando.

Diferentemente de Thaís, Bianca não focaliza ganhos em sua narrativa. A predicação “difíceis” (B19) se relaciona à referência “algumas coisas” (B19), que, por sua vez, entextualiza toda uma gama de matérias que devem ser ensinadas nos cursos de graduação. A predicação “assíncronas” (B17), aqui associada à referência “atividades” (B17), recontextualiza a atual conjuntura de ensino-aprendizagem e traz consigo uma conotação negativa para a situação.

(B13) **Eu acho que** o que mais me chamou a atenção foi quando eu **me senti** um pouco do **outro lado**

(B14) Porque:: por causa da **monitoria** _

(B15) Porque aí eu tinha que **explicar** as coisas para os alunos

(B16) E eu não tava do lado deles , eu não podia **desenhar** , eu não podia **rabiscar** , no caso eu não podia nem **falar**

(B17) Porque minhas **atividades** eram todas **assíncronas**

(B18) Então eu tinha que responder dúvida de forma teórica

(B19) E **algumas coisas** são muito **difíceis** de explicar , e de fazer o outro entender sem tá ali

(B20) Então **o que foi marcante para mim** (.) o que (.) foi **ter visto também** o **outro ângulo**

Deve-se reforçar que a narrativa de Bianca é semelhante à narrativa de Thaís no que tange à ausência de um momento específico, com início e fim delimitados. Aqui o evento relatável é também parte de toda a experiência pandêmica, sem início ou fim esgotados aos momentos de monitoria.

6. Algumas considerações

A fim de finalizar este estudo, é necessário retomar o questionamento inicial, tecendo comentários a partir das análises propostas: como os alunos de

Ensino Superior se posicionam e constroem discursivamente suas experiências educacionais remotas / à distância em narrativas pessoais? Questões estruturais e interacionais podem e devem ser aqui revisitadas.

Nem a narrativa de Thaís nem a narrativa de Bianca segue o modelo clássico proposto por Labov e Waletzky (1967). Nenhuma das participantes recontextualiza um evento único e fechado mais reportável; as duas relatam episódios que estão conectados a uma narrativa maior relacionada à vida acadêmica em quarentena. Ambas, no entanto, trazem orientações, ações complicadoras e codas em suas histórias.

A avaliação, possivelmente a seção importante na estrutura de Labov e Waletzky (1967), está também presente em ambos os casos, porém de formas diferentes. Ao passo que Thaís traz avaliações mais indiretas, Bianca apresenta suas apreciações de modo explícito, com expressões que avaliam claramente a situação em foco. Essas formas de avaliar estão diretamente associadas aos posicionamentos das participantes quanto às suas experiências em ensino remoto.

Tanto Thaís quanto Bianca performam um posicionamento interacional externo, i.e. as participantes se colocam no contexto imediato da interação recapitulando o passado com um “olhar de fora”. A partir desse posicionamento, elas trazem referências e predicações distintas que, justapostas, constroem suas experiências em relação ao ensino remoto durante a pandemia. Tais experiências são diferentes (até opostas entre si): enquanto Thaís focaliza os ganhos, Bianca traz à tona as dificuldades. Pode-se interpretar essa oposição como um possível traço definidor do ensino à distância: ao passo que apresenta desafios aos alunos e professores, possui ou possibilita forças propulsoras (ou vice-versa).

A análise de duas narrativas, entretanto, não esgota a temática nem inviabiliza estudos mais amplos que tragam arcabouços metodológicos e análises tanto qualitativas quanto quantitativas. O ensino remoto e suas repercussões nos diferentes níveis educacionais é um tópico frutífero para exploração e sobre ele devem ser produzidas novas pesquisas. As narrativas de docentes e discentes dos mais diversos contextos educacionais enriquecerá o debate e tornará as práticas educacionais situadas mais ricas e a conjunturas em nível macro mais compreensível.

Referências bibliográficas

AUSTIN, J. L. 1990. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médica.

- CRUZ, L. D. 2020. A retórica do arrependimento. In: *Blog CONTXT*.
- De FINA, A. 2016. Narrative as practices: negotiating identities through storytelling. In: BARKHUIZEN, G. *Narrative Research in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 154-175.
- GERSTENBERG, A. 2019. Generational styles in oral storytelling: What can be learned from narrative priming? *Narrative Inquiry*, 29(1). John Benjamins Publishing Company: 1-28.
- LABOV, W. 1972. The transformation of experience in narrative syntax. In: *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. 2013. *The language of Life and Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIVIA, A & HALL, K. 1997. “É uma menina!”: a volta da performatividade à linguística. In: OSTERMANN, A. C. & FONTANA, B. *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial. 109-127.
- MILLS, S. 2004. Introduction. In: *Discourse: the new critical idiom*. Nova York: Routledge.1-25.
- MISHLER, E. 1999. *Storylines – Craftartists’ Narratives of Identity*. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.
- NORRICK, N. R. 2020. The Epistemics of narrative performance in conversation. In: *Narrative Inquiry*, 30(2). John Benjamins Publishing Company: 211-235.
- PEREIRA, M. das G. D. & LIMA, R. de A. de & BASTOS, C. R. P. 2013. Experiências de migração: construções identitárias e ressignificação de sonhos em narrativas de um porteiro nordestino no Rio de Janeiro. In: BASTOS, L. C. & SANTOS, W. S. dos. *A entrevista na Pesquisa Qualitativa – Perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ. 137-158.
- ROSAS, S. M. de S. 2013. A construção do estigma na fala sobre doença. In: BASTOS, L. C. & SANTOS, W. S. dos. *A entrevista na Pesquisa Qualitativa – Perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ. 137-158.
- SACKS, H. & SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*, 50(4): 696-735.
- SAUSSURE, F. 2006. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.
- SANTOS, W. S. dos. 2020. O tempo narrativo, o general e as memórias de nossos tristes futuros. In: *Blog CONTXT*.
- WORTHAM, S. 2001 *Narratives in action: a strategy for research and analysis*. Nova York: Teacher College Press.

ANEXO I: TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA NARRATIVA DE THAÍS

Pergunta 3: Existe algum episódio marcante desse período que te marcou enquanto aluno-pesquisador? Você poderia compartilhar?

(T1) E se tem um momento específico que me marcou? ↓

(T2) Eu acho que são momentos da disciplina <disciplinas mesmo>

(T3) assim quando eu comecei a escolher quais cursos com os módulos::

(T4) como quais módulos cursar.

(T5) >Eu não tinha muita ideia do que eu ia aprender< e,

(T6) por causa da pandemia,

(T7) eu consegui pegar mais módulos do que eu poderia

(T8) E tem sido muito desafiador

(T9) porém interessante aprender sobre novas coisas ↓

(T10) ... Essa disciplina por exemplo

(T11) >que eu estou usando< como motivador para minha dissertação

(T12) não é uma disciplina obrigatória para mim.

(T13) Mas ela foi bem marcante ?

(T14) no sentido de que existe muito mais coisas do que do que eu imaginava.

(T15) E tem muito mais coisas para gente se preocupar.↓

(T16) Além de:: (.) Qual a metodologia usada numa determinada atividade.

(T17) Não que isso não seja importante ?

(T18) mas é realmente menos importante frente a outras coisas.

ANEXO II: TRANSCRIÇÃO PARCIAL DA NARRATIVA DE BIANCA

Pergunta 1: Qual é a sua área de estudo?

(B1) Tá ↓

(B2) No momento, eu estudo a parte de atenção farmacêutica que são hh

(B3) É tipo:: ... Os recursos que eu posso usar para

- (B4) facilitar:: o tratamento do paciente
- (B5) No sentido de informação mesmo
- (B6) De você fazer com que aquele paciente fique autônomo
- (B7) Porque você vai explicar para ele
- (B8) Como é que ele vai usar o medicamento
- (B9) se é com água::
- (B10) se é com jejum ?
- (B11) A que horas e tudo mais

Pergunta 3: Existe algum episódio marcante desse período que te marcou enquanto aluno-pesquisador? Você poderia compartilhar?

- (B12) (.) Deixa eu pensar (4)
- (B13) Eu acho que o que mais me chamou a atenção foi quando eu me senti um pouco do outro lado
- (B14) Porque:: por causa da monitoria _
- (B15) Porque aí eu tinha que explicar as coisas para os alunos
- (B16) E eu não tava do lado deles , eu não podia desenhar , eu não podia rasbicar , no caso eu não podia nem falar
- (B17) Porque minhas atividades eram todas assíncronas
- (B18) Então eu tinha que responder dúvida de forma teórica
- (B19) E algumas coisas são muito difíceis de explicar , e de fazer o outro entender sem tá ali
- (B20) Então o que foi marcante para mim (.) o que (.) foi ter visto também o outro ângulo
- (B21) Não que eu seja professora ↑
- (B22) Longe disso ↓
- (B23) Mas deu um pouquinho a sensação de que não é só o aluno que tem dificuldade nisso
- (B24) >Acho que foi isso< hh