

**“É um processo muito difícil”: narrativa e (re)construção
identitária de professora de Língua Portuguesa sobre o ensino
remoto emergencial**

***“It's a very hard process”: narrative analysis, positioning and identity
(re)construction about emergency remote education***

Tamires Puhl Pereira

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Anderson Carnin

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Caio Mira

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar narrativa oral de uma professora de Língua Portuguesa, a fim de compreender como ela (re)constrói sua(s) identidade(s) profissional(is) e se posiciona ao avaliar situações sobre o contexto de ensino remoto emergencial. Para tanto, o estudo é ancorado nos princípios teóricos da análise de narrativas, considerando os aspectos linguísticos-interacionais e discursivos a partir dos estudos de Labov ([1972] 2008); Moita Lopes (2001); Bastos; Biar (2015); Abreu; Nobrega (2020). Os dados foram gerados em um encontro de formação continuada realizado no ano de 2020, durante a pandemia de Covid-19. A metodologia do trabalho é de cunho qualitativo-interpretativista e se baseia nos conceitos dos estudos da narrativa oral. Os resultados sugerem que, ao construir a narrativa, a professora organiza as experiências narradas, avaliando as situações e se posicionando conforme as identidades assumidas, ora de uma professora preocupada que valoriza os benefícios do ambiente de ensino remoto, ora como alguém que se encontra em meio a um desafio pedagógico sem precedentes.

Palavras-chave: Análise de narrativa; (Re)Construção de identidades; Ensino remoto; Formação continuada

Abstract: This article analyzes the oral narrative of a Portuguese Language teacher and describes, how she has (re)constructed the professional identity(ies) and positions herself in assessments situations in the emergency remote education. This paper is anchored in the theoretical principles of narrative analysis and consider the linguistic-interactional and discursive assessments from the studies of Labov ([1972] 2008); Moita Lopes (2001); Bastos; Biar (2015); Abreu; Nobrega (2020). The data were generated in a continuing education meeting held in 2020, during the Covid-19 pandemic. The methodology is qualitative-interpretative and it is based on the concepts



of oral narrative studies. The results suggest that, when the teacher constructing the narrative, she organizes the narrated experiences, evaluating the situations and positioning herself according to the assumed identities, sometimes as a concerned teacher who values the advantages of the remote education environment, sometimes as someone who finds herself in the unprecedented pedagogical challenge.

Keywords: Narrative analysis; (Re) Construction of identities; Remote education; Continuing education

1 Introdução

Difícil, eis uma palavra utilizada com frequência por professores da Educação Básica quando se referem às suas vivências de sala de aula. Se o trabalho do professor já era constantemente permeado por desafios, com a chegada da pandemia da Covid-19, as dificuldades tornaram-se ainda mais explícitas. Em março de 2020, as aulas presenciais das instituições de ensino públicas e privadas foram suspensas e, para dar continuidade ao ano letivo, as escolas adotaram o modelo de ensino remoto emergencial. A partir desse momento, as interações de sala de aula passaram a acontecer por meio de telas, e o planejamento docente passou a contar com o uso de ferramentas baseadas nas tecnologias, em plataformas e ambientes digitais.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020), o ensino remoto se refere a uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento entre professores e estudantes. Este, portanto, foi o modelo adotado emergencialmente em razão das restrições impostas pela Covid-19, que impediam a presença física de professores e alunos, em um mesmo espaço geográfico, em atenção às normativas oficiais de cuidados sanitários durante a pandemia de coronavírus.

Ainda que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais recente documento prescritivo educacional do cenário brasileiro, enfatize o uso das tecnologias digitais em práticas pedagógicas (BRASIL, 2018), os professores não estavam preparados para migrarem repentinamente – em decorrência da pandemia – para o modelo de ensino adotado. De acordo com o referido documento (BRASIL, 2018), o componente curricular de Língua Portuguesa busca dialogar com documentos e orientações anteriores, a fim de atualizá-los quanto às pesquisas recentes e às transformações das práticas de linguagem atuais, devidas, em grande parte, ao desenvolvimento de tecnologias digitais da

informação e comunicação (BRASIL, 2018). Para a BNCC (BRASIL, 2018), há uma preocupação com os impactos sociais que se explicitam nas competências gerais para a Educação Básica, em que diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais são tematizadas considerando-se conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. (BRASIL, 2018). No modelo de ensino remoto emergencial, as tecnologias digitais emergiram como forma de suprir imediatamente as novas demandas educacionais visando a dar continuidade ao ano letivo e aos processos de ensino e de aprendizagem na escola. Todavia, ao mesmo tempo em que a adoção das tecnologias surgiu como uma aliada aos professores, também acentuou uma série de problemas que já existiam no cenário presencial, porém eram menos explícitos. Dentre eles, destacam-se o escancaramento das desigualdades sociais, a falta de recursos (materiais e simbólicos) e acesso às aulas, a falta de capacitação, tanto para professores quanto para estudantes, uma vez que ambos não estavam habituados para usufruírem dos recursos disponíveis para fins educacionais. Consequentemente, em muitos contextos, o ensino presencial foi apenas transposto para a modalidade remota, sem que houvesse o desenvolvimento de metodologias adequadas, que considerassem as tecnologias digitais no fazer pedagógico, em razão da falta de recursos para os estudantes – e, muitas vezes, para os próprios professores. A exemplo disso tem-se a criação de grupos de *Whatsapp* para comunicação professor/aluno, impressão de atividades, bem como a solicitação de fotografias para comprovação das tarefas realizadas. Trata-se do possível reflexo de um cenário cujo destaque se deu pela transferência de conteúdos e de metodologias das aulas presenciais para o contexto digital, sem espaço para reflexão sobre as (im)possibilidades atreladas às novas situações de ensino e de aprendizagem. (BUNZEN, 2020). Assim, diante do cenário exposto, a partir da análise de narrativas, buscamos compreender, neste artigo, como uma professora de Língua Portuguesa em formação continuada (re)constrói suas identidades e se posiciona ao avaliar o trabalho docente no contexto de ensino remoto emergencial. A professora parceira do estudo é uma das participantes da formação continuada vinculada ao projeto de pesquisa “Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua

Portuguesa na Educação Básica” (CARNIN, 2019)¹, conforme detalhamento a ser apresentado na seção de análise de dados.

Para Coscarelli (2020, p. 15), o ensino remoto emergencial se refere a “uma ação emergencial, são recursos presenciais, que, devido aos impedimentos impostos pela fácil disseminação do coronavírus, impedem os estabelecimentos de ensino de manterem as suas atividades presenciais”. Caracteriza-se ainda pela falta de um planejamento prévio em relação à preparação de estratégias pedagógicas adequadas. (COSCARELLI, 2020). Além disso, é uma modalidade de ensino que “utiliza-se de mediação tecnológica para ir ao encontro do aluno em formato síncrono”. (FERNANDES; RIBEIRO; SANTOS, 2021, p. 25).

A reflexão aqui empreendida considera que a experiência do ensino remoto emergencial constitui um contexto discursivo que permite analisar os efeitos dessa mudança na prática docente. Cada tentativa de exercer a docência nesse contexto é, potencialmente, também um momento que potencializa a reflexão docente sobre seu agir e em que as narrativas expressam as dificuldades do trabalho no ambiente virtual e o processo de (re)aprender a ser professor em um contexto tão delicado e complicado do ponto de vista sanitário, social e profissional como foi a pandemia de Covid-19. É nesse cenário em que o ato de narrar torna-se também uma forma de (re)construção identitária que está ligada às representações do que é ser professor.

Ao contar histórias, os indivíduos organizam suas experiências de vida e constroem sentidos sobre si mesmos no mundo social, e o olhar sob a lente da análise narrativa nos possibilita alcançar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social. (BASTOS; BIAR, 2015). Nessa perspectiva, entende-se que o ato de contar histórias é intrínseco ao papel do professor, não apenas no exercício de sala de aula. Ao contar histórias, os professores reverberam a própria prática em uma conversa informal na sala dos professores, ao narrar um acontecimento na reunião docente, ao dividir seus anseios profissionais com um colega de trabalho ou ao participar de momentos de formação inicial e/ou continuada. A partir desses princípios sobre as narrativas de docentes no contexto do ensino remoto emergencial, apresentaremos o referencial teórico, o contexto da pesquisa, os procedimentos metodológicos e a análise de dados para, finalmente,

¹ Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), por meio do Edital 05/19 – Programa Pesquisador Gaúcho.

traçarmos as considerações finais que o desenvolvimento deste artigo permitiu alcançarmos.

2 Análise de narrativas: princípios teóricos

Este artigo assume como ponto de partida os princípios teóricos do modelo canônico de análise de narrativas (LABOV; WALETZKY, 1967; LABOV, [1972] 2008), uma vez que, “na abordagem laboviana, a narrativa é definida como forma de recapitular discursivamente experiências passadas a partir de uma articulação sequencial de orações”. (BASTOS; BIAR, 2015, p. 100). Os estudos de Labov e Waletzky (1967) conceberam a narrativa pelo arranjo sintático dessa produção discursiva que, para os autores, consistia apenas no relato de eventos passados. No modelo canônico proposto pelos autores, a narrativa é constituída por sequências sintáticas que constroem a temporalidade do evento narrado, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Elementos da narrativa

Sumário	Resumo inicial que visa a introduzir o que será abordado na narrativa.
Orientação	Elementos que identificam e contextualizam a sequência do evento: personagens, tempo, lugar e atividades narradas.
Ação complicadora	Considerada um elemento fundamental para a caracterização de um discurso narrativo, se refere à sequência temporal das orações narrativas.
Avaliação	Explicitação da postura do narrador em relação à narrativa de forma a enfatizar a relevância de algumas de suas partes em comparação a outras.
Resultado	Revelação do desfecho da complicação narrativa.
Coda	Síntese de encerramento que avalia os efeitos da história e/ou retoma o tempo presente da interlocução.

Fonte: Labov e Waletzky (1967); Bastos e Biar (2015). Adaptado.

A concepção laboviana de narrativa(s) sofreu diversas críticas, especialmente pela falta de um olhar voltado ao processo interacional de produção da(s) narrativa(s) e ao contexto discursivo em que ela(s) emerge(m) (MIRA; CARNIN, 2017), mas também impulsionou novos estudos com abordagens interacionais. No campo de estudos da linguagem, analisar as narrativas significa investigar os recursos linguísticos e interacionais utilizados tanto na elaboração do enredo da história quanto no desempenho

de papéis dos personagens/agentes que são construídos por quem narra e por quem ouve as histórias. (DE FINA; GEORGAKOPOLOU, 2012).

A mudança da concepção de narrativa promoveu a compreensão de que o ato de contar histórias é uma prática social situada histórica e culturalmente, resultante de um processo de construção da relação do narrador com os outros e com o mundo em que ele vive. (OLIVEIRA; BASTOS, 2014). Portanto, o ato de narrar ultrapassa o formato determinado por arranjos sintáticos do enunciado e do relato de eventos passados (LABOV; WALETZKY, 1967) e constitui uma forma de usar a linguagem ou outro sistema simbólico para costurar eventos da vida em uma ordem lógica e temporal, para desmistificá-los e estabelecer coerência, por meio da experiência passada, presente ou ainda não realizada. (OCHS; CAPPS, 2001; CRUZ; BASTOS, 2015).

No âmbito deste artigo, buscamos articular o modelo canônico de Labov ([1972] 2008) acerca da estrutura narrativa a uma perspectiva interacional que não restrinja as análises à organização sequencial das sentenças, mas que possibilite um olhar voltado às contribuições possíveis ao processo de formação continuada, com o intuito de compreendermos como uma professora (re)constrói suas identidades e se posiciona ao avaliar as situações narradas. Abreu e Nobrega (2020) abordam um pouco da realidade do professor acerca da rotina de trabalho deste profissional, a qual parece dialogar muito proximamente com o período de atuação docente no ensino remoto emergencial vivido entre os anos de 2020-2021:

[...] passamos por desafios que nos causam tensões e conflitos no processo pedagógico, sobretudo no foco de atuação do professor, que acaba tendo uma sobrecarga maior de trabalho e de cobranças. Sobrecarga esta que pode fazer com que o docente se sinta responsabilizado por possíveis fracassos. (ABREU; NOBREGA, 2020, p. 573)

Partindo do trabalho docente, buscamos, por meio de uma perspectiva socioconstrucionista da análise das narrativas, destacar os processos interacionais e linguísticos envolvidos na experiência humana sobre ensino e aprendizagem e nos processos identitários que emergem desse contexto. Dessa forma, assumimos que o foco analítico do presente artigo recai para além da organização das orações, pois recorre-se ao viés dos aspectos interacionais a fim de compreender a (re)construção das identidades sociais. (MOITA LOPES, 2001). Narrar também constitui um ato performativo, sendo um espaço de performances discursivas e identitárias. Bauman (1986) define a

performance narrativa como um espaço situado em que os falantes agem em um espaço interacional e contextualmente delimitado. As práticas comunicativas ocorridas nesses cenários posicionam discursiva e interacionalmente os narradores e a audiência. (BAMBERG, 2002; MELO; MOITA LOPES, 2015). É nesse jogo que o evento narrativo constitui um *locus* teórico-analítico em que narradores e ouvintes estão construindo a vida e “performando suas identidades de modos específicos, que são definidos pelo que os participantes decidem focalizar, pelos posicionamentos que escolhem ocupar e pelo modo como os interlocutores se relacionam com eles na performance”. (MOITA LOPES, 2009, p. 135).

Compreendemos, portanto, no escopo teórico-analítico deste trabalho, a perspectiva socioconstrucionista em que as identidades sociais são constituídas na e pela atividade discursiva. As identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares. Pela abordagem socioconstrucionista, as identidades são uma prática de (re)construção intrinsecamente conectada aos processos linguísticos e comunicacionais. Nesse sentido, as identidades e o *self* não são considerados como pré-existentes, mas sim constituídos no contexto social em que a linguagem desempenha um papel central na maioria das práticas em que os seres humanos se engajam. (DE FINA; GEORGAKOPOLOU, 2012).

Estudos realizados por autores como Cortazzi e Jin (2001) consideram o elemento de avaliação como fator principal das narrativas, pois entendem que “avaliar não é apenas um componente estrutural, mas uma forma de reação a ela mesma”. (ABREU; NOBREGA, 2020, p. 574). Ou seja, a avaliação não desempenha funções apenas no texto, mas vai além dele, seja quando as avaliações são centradas no fato narrado em si, seja em momentos avaliativos sobre a história. (ABREU; NOBREGA, 2020). Logo, entende-se que há uma relação interacional intrínseca entre o elemento de avaliação e a construção das identidades. Nesse sentido, ao passo que se almeja compreender as identidades, o modelo laboviano de análise permite entender como a professora organiza e narrativiza sua experiência, construindo reflexões sobre a própria prática, uma vez que o ato de narrar é uma forma de ressignificar as experiências e reconstruir relações com ou outros. (BASTOS; 2005). Em nossas análises, a avaliação é um importante elemento a ser considerado com foco na construção das identidades, pois há um trabalho interacional para negociação da avaliação. (ABREU; NOBREGA, 2020).

Diante dos princípios expostos, percebemos, ainda, uma possibilidade de contribuição ao contexto de formação continuada de professores, pois, por meio das interações construídas entre formadores e professores em formação, materializadas muitas vezes em diferentes narrativas, podemos encontrar pistas sobre o(s) efeito(s) do processo formativo, de modo a buscar caminhos alternativos e construir estratégias que possam auxiliar o desenvolvimento profissional docente. (CARNIN; GUIMARÃES, 2016).

Apresentadas brevemente as bases teóricas principais, explora-se, na sequência, o contexto de estudo e os procedimentos metodológicos adotados neste artigo.

3 Contexto e procedimentos de análise de dados

Os dados analisados neste artigo se referem à narrativa oral de uma professora de Língua Portuguesa, participante da formação continuada desenvolvida pelo grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Desenvolvimento (LID), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Trata-se de um desdobramento do projeto de pesquisa intitulado “Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica”. (CARNIN, 2019). O foco do projeto assenta-se em questões languageiras relacionadas à formação continuada de professores, seu desenvolvimento profissional, bem como possíveis efeitos tanto em seu trabalho quanto na aprendizagem discente. Tal objetivo se conecta com o viés analítico aqui assumido, ao tentarmos compreender as identidades (re)construídas nas representações da professora parceira do estudo, e a avaliação acerca da prática como um possível impacto em sua atuação profissional.

A análise se debruça mais detidamente acerca de dois excertos de narrativa oral proveniente de um encontro da formação realizado em novembro de 2020. Estavam presentes os membros do grupo de pesquisa LID (o professor coordenador do projeto, mestrandos, doutorandas, uma bolsista de Iniciação Científica) e um grupo de seis professoras de Língua Portuguesa de um município situado na região metropolitana de Porto Alegre (RS) e suas respectivas coordenadoras pedagógicas – grupo ao qual é destinado a formação. Esta, em linhas gerais, é construída a partir da lógica de

comunidades de desenvolvimento profissional (GUIMARÃES; CARNIN, 2020), ou seja, em encontros mensais, professores e pesquisadores compartilham, produzem e/ou ressignificam saberes ligados à prática docente e refletem sobre ela, buscando coconstruir conhecimentos que possam fomentar o desenvolvimento profissional docente e a qualificação do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. A participação de todos os envolvidos é voluntária e está compreendida dentro da carga horária de trabalho mensal dos participantes, em uma parte do tempo destinado ao planejamento docente (hora atividade). Ainda que ligada a uma pesquisa e ao contexto universitário, essa formação continuada não é desenvolvida sob a lógica de cursos de extensão ou de atualização profissional. Os encontros são cogereenciados pelos participantes e seus papéis são negociados com vistas ao fortalecimento do senso de coletividade e de trabalho conjunto. A formação continuada, portanto, é construída coletivamente e impacta a todos, não apenas aos professores em atuação na Educação Básica.

A partir da implementação dos protocolos de distanciamento social exigidos pelo contexto pandêmico, em março de 2020, os encontros de formação – os quais no cenário presencial ocorriam no *campus* da universidade a qual o grupo de pesquisa é vinculado ou nas escolas em as professoras participantes atuam – passaram a acontecer mensalmente pela plataforma virtual *Microsoft Teams*, nas quintas-feiras pela manhã, durante os meses de março a dezembro de 2020. Posteriormente, as interações foram gravadas e transcritas com o consentimento dos participantes, de modo a respeitar as questões éticas de pesquisa².

Para fins de seleção dos dados para análise, a partir da transcrição do encontro de formação de novembro de 2020, fizemos a busca por segmentos discursivos nos quais fossem narrativizadas as dificuldades de ensino e aprendizagem atreladas ao contexto de ensino remoto emergencial, visto que objetivamos compreender como os professores em atuação na Educação Básica (re)constroem suas identidades e avaliam seu trabalho no contexto de ensino supracitado. A escolha pelo mês de novembro de 2020 e seu encontro se justifica pelo período do ano e pelo teor do encontro. À época, estávamos finalizando nove meses de pandemia e seis meses de ensino remoto emergencial na rede de ensino parceira (houve um período em que a rede suspendeu as aulas e não adotou o ensino

² Projeto de pesquisa registrado junto à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – Parecer – CAAE 32111019.4.0000.5344.

remoto emergencial). Também nesse encontro, dado o avançado do ano, predominou a avaliação do ano letivo, já que o encontro de dezembro se deu após a finalização deste.

Considerando tais critérios, para os fins deste artigo, e dadas as limitações de extensão deste texto, optamos por analisar a narrativa de apenas uma professora, a qual chamaremos de Eduarda (nome fictício). Eduarda é licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola e atua como professora há seis anos, sendo quatro destes na rede de ensino parceira do projeto. Possui Especialização em Informática Instrumental, Organização do Trabalho Pedagógico, Atendimento Educacional Especializado e Espaços e Possibilidades para Educação Continuada. Diferentemente dos demais participantes do encontro, Eduarda é a professora que há menos tempo tem interagido com o grupo LID e as propostas de pesquisa e de formação continuada desenvolvidas em parceria com a rede municipal de ensino desde 2011 (GUIMARÃES; CARNIN, 2020). Cabe ressaltar também que Eduarda é a docente com menor tempo de vínculo com a rede de ensino, de modo que sua inserção nas práticas escolares fomentadas pela Secretaria Municipal de Ensino da mantenedora é ainda muito recente. Por fim, na análise qualitativa das transcrições, foi possível observar que é a professora que mais topicaliza os efeitos da pandemia em seu trabalho e que expõe mais explicitamente as dificuldades experienciadas no modelo de ensino remoto, possibilitando uma discussão mais abrangente acerca dos processos de (re)construção identitária presentes em narrativas docentes de professores em formação continuada durante o período de ensino remoto emergencial.

Durante seu turno de fala, a professora Eduarda menciona sua colega de trabalho, Eneida (nome fictício). Ainda que as verbalizações de Eneida não façam parte do conjunto de dados analisados neste artigo, optamos por contextualizar seu perfil profissional, pois Eduarda faz menção a ela (sua colega de trabalho) ao longo da narrativa aqui apresentada. Eneida é licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, desde 2006, e atua na docência há 20 anos (ingresso na carreira com o curso profissionalizante de magistério). No município parceiro do projeto, Eneida trabalha há cinco anos, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, na mesma escola em que Eduarda. Possui Mestrado em Literatura Brasileira e participa das formações continuadas ofertadas pelo grupo LID desde 2018.

3.1 Análise de dados

Na transcrição do encontro do qual foi extraída a narrativa analisada neste texto, uma das formadoras propôs uma atividade interativa em que as professoras participantes deveriam responder – por meio de notas adesivas disponíveis em uma ferramenta digital tecnológica – como as propostas que vinham sendo desenvolvidas por elas durante as aulas remotas estavam, ou não, sendo acolhidas pelos estudantes. Na sequência, houve espaço para discussão acerca das respostas obtidas na atividade. Desse momento de interação, são extraídos dois excertos da professora Eduarda. Como mencionado, as análises são feitas com base nos elementos da estrutura canônica da narrativa proposta por Labov ([1972] 2008), atentando-se também para os aspectos interacionais dos dados (MOITA LOPES; 2001, BASTOS; BIAR, 2015; ABREU; NOBREGA, 2020).

Figura 1 – Acredito que não fomos felizes nessa escolha

01 Eduarda: bom assim falando das turmas aí então vou falar pelos
02 dois oitavos e pelo nono ano a da manhã que são meus
03 aí como eu coloquei ali gente os oitavos (.) já na
04 proposta inicial eles não receberam bem a ideia do
05 pdg e: uma coisa que: independente de ser pelo
06 ensino (.) remoto (.) ã: nós sabíamos que isso ia
07 acontecer pelo perfil das turmas e: eu estive hoje
08 agora pela manhã na escola conversando com a [nome da
09 coordenadora pedagógica da escola]
10 eu ainda comentei com ela que: eu tá acredito que nós
11 ã: tenhamos sido infelizes na escolha do gênero (.)
12 no contexto que estamos vivendo ã: é um gênero que
13 segundo a [nome da coordenadora pedagógica da escola] ã:
14 já fez trabalhos muito bons a:
15 contexto remoto realmente com o perfil das nossas
16 turmas eu acredito que não fomos felizes nessa
17 escolha (.) já o nono ano a da manhã que é uma turma
18 (.) tem bastante dificuldade na escrita mas eles já
19 estão com uma visão (.) de: futuro uma perspectiva do
20 ensino médio uma preocupação maior com a aprendizagem
21 eles no primeiro momento eles estiveram se mostraram
22 mais engajados (.) mas durante o processo né no
23 decorrer das aulas realmente eles foram perdendo
24 a motivação é: eu acredito que eles foram eles não
25 viram sentido e: não sei eu me pergunto se a: a
26 proposta né do pdg e: a prática social (.) né onde se
27 ã o retorno desse pdg pra eles não fez sentido e
28 talvez até a: colega que falou antes ã sem querer
29 tenha me respondido isso (.) porque eu penso que pra
30 eles as redes sociais já não têm mais a essa esse
31 glamour todo então eles não: imagino né que eles não
32 tiveram esse (.) essa vontade é ã faltou alguma coisa
33 ã nós não conseguimos afetá-los (.) e: realmente foi
34 feito de tudo tentamos de todas as formas através de
35 contato no privado com: aulas síncronas ã
36 encaminhamos materiais diversos e: realmente assim
37 não não o retorno foi (.) muito frustrante
(0.2)
(48:27-48:41)

Fonte: Acervo de dados do projeto de pesquisa.

Considerando a narrativa como um meio de recapitulação de experiências passadas (LABOV, [1972] 2008), Eduarda apresenta a sequência de ações temporalmente organizadas ao abordar o desenvolvimento de uma proposta para as aulas remotas que parece resultar na falta de engajamento por parte dos discentes. No início da verbalização, ela menciona que a proposta não teve uma boa aceitação já na primeira atividade (*já na proposta inicial eles não receberam bem a ideia do PDG*³) (linhas 3 a 5); em seguida, ela situa o decorrer do processo de desenvolvimento da tarefa (*no decorrer das aulas realmente eles foram perdendo a motivação é:*) e, na sequência, finaliza (*realmente foi feito de tudo tentamos de todas as formas*) (linhas 31 a 32).

Ao iniciar a narrativa, Eduarda faz uma antecipação e sugere aos interlocutores a abordagem da narrativa – o que constitui o sumário (*bom assim falando das turmas aí então vou falar pelos dois oitavos e pelo nono ano a da manhã que são meus*) (linhas 1 a 2). Esse recorte também apresenta a orientação da narrativa, quando Eduarda delimita os personagens (*dois oitavos e pelo nono ano a da manhã*) (linha 2) e o lugar do qual ela fala, qual seja o contexto de aulas remotas (*independente de ser pelo ensino (.) remoto*) (linha 5).

Segundo a proposta de Labov e Waletzky (1967), uma narrativa não precisa, necessariamente, apresentar todos os elementos⁴, entretanto a ação complicadora é considerada um elemento obrigatório. (ABREU; NOBREGA, 2020). No primeiro excerto, a ação complicadora se constitui quando ela menciona que os estudantes receberam de maneira pouco positiva a proposta da atividade (*já na proposta inicial eles não receberam bem a ideia do PDG e:*) (linhas 3 a 5). A ação complicadora configura um problema enfrentado por ela em sua prática pedagógica, o qual ela compartilha durante o encontro da formação. Diante desse ponto, identificamos momentos em que a professora reflete sobre o trabalho realizado, trazendo o elemento de avaliação – (*acredito que nós ã: tenhamos sido infelizes na escolha do gênero (.) no contexto que estamos vivendo ã: é um gênero que segundo a (nome da coordenadora pedagógica) ã: já fez trabalhos muito bons a: contexto remoto realmente com o perfil das nossas turmas eu acredito que não*

³ O termo projeto didático de gênero (PDG) se refere a um dispositivo didático utilizado como opção metodológica às aulas de Língua Portuguesa das professoras em formação continuada. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012).

⁴ O sumário e a coda são partes opcionais da narrativa. A orientação, a ação complicadora e a avaliação são partes essenciais, sendo a ação complicadora um elemento obrigatório. (ABREU; NOBREGA, 2020).

fomos felizes nessa escolha (.)) (linhas 9 a 17). Eduarda faz uma avaliação da proposta, ao mesmo tempo em que ela reflete sobre a escolha do gênero para o trabalho, como um fator que pode ter contribuído para o insucesso da ação pedagógica. De acordo com a professora, em outro contexto, o mesmo gênero resultou em uma experiência satisfatória. Desse modo, Eduarda compara os dois contextos de ensino (presencial e remoto) e atribui ao contexto remoto - considerando o perfil da turma - suas dificuldades para trabalhar com o gênero em questão (crônica) (*no momento que estamos vivendo*) (linha 12), ou seja, o ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19. Ao avaliar sua atuação, ela faz uso de uma modalização apreciativa, utilizando-se do adjetivo “infelizes” e reitera essa percepção na sequência (*acredito que não fomos felizes nessa escolha (.)*) (linhas 16 a 17), assumindo isso em relação estreita com o contexto da ação pedagógica (ensino remoto) e social (pandemia e distanciamento social).

Segundo Bastos (2008), a narrativa é uma forma básica de organização da experiência humana. Para a autora,

Contar histórias é uma ação, é fazer alguma coisa – ou muitas coisas simultaneamente – em uma determinada situação social. Uma dessas coisas é, necessariamente, a construção de nossas identidades. Ao criarmos cenários, personagens e sequências de ações, nos posicionamos diante de tais cenários, personagens e ações, sinalizando quem somos. (BASTOS, 2008, p. 77).

A partir da avaliação construída por Eduarda, observamos como ela se posiciona a respeito do cenário, personagens e ações, conforme proposto por Bastos (2008). Ochs e Capps (2001) e Abreu e Nobrega (2020) afirmam que um dos pontos que contribui para a construção da identidade é a forma como fazemos julgamentos dos outros e de nós mesmos, como padrões adequados a determinadas situações. Assim, Eduarda assume a identidade de uma professora que parece conhecer os alunos (*nós sabíamos que isso ia acontecer pelo perfil das turmas*) (linhas 6 a 7) e que se preocupa com a problemática exposta, sugerindo estar disposta a compreender sua atuação com vistas a construir estratégias que auxiliem o processo de aprendizagem dos estudantes. Do mesmo modo, ela assume um posicionamento discursivo que beira a um autojulgamento quando afirma que as professoras não “conseguiram afetar os alunos”, ou seja, não conseguem interagir produtivamente (do ponto de vista didático) com os aprendizes, fomentando seu engajamento em práticas escolares de ensino e de aprendizagem (*eu me pergunto se a: a proposta né do PDG e: a prática social (.) né onde se ã o retorno desse PDG pra eles*

não fez sentido [...] porque eu penso que pra eles as redes sociais já não têm mais a essa esse glamour todo então eles não: imagino né que eles não tiveram esse (.) essa vontade é ã faltou alguma coisa ã nós não conseguimos afetá-los (.) (linhas 25 a 33).

Ao finalizar seu turno de fala, o resultado, como elemento da estrutura narrativa, é identificado, revelando o desfecho da situação complicadora (*realmente foi feito de tudo tentamos de todas as formas através de contato no privado com: aulas síncronas ã encaminhamos materiais diversos e: realmente assim não não o retorno foi (.) mui:to frustrante*) (linhas 34 a 37). Eduarda, no início do excerto em análise, reverbera a aceitação pouco positiva que os estudantes tiveram em relação à proposta da atividade. Ao final da narrativa, ela faz uso de anáfora encapsuladora (“tudo”), sugerindo que uma série de estratégias foi proporcionada, mas que, ainda assim, o desfecho se deu de modo frustrante, pois não houve retorno por parte dos alunos.

As interações seguem ao longo do encontro da formação com a participação de Eduarda, dos formadores e das demais professoras participantes. Um segundo excerto foi selecionado para fins de análise. O tópico da interação aborda as dificuldades em relação ao contexto de ensino remoto emergencial. Nesse momento, Eduarda focaliza os conteúdos trabalhados em suas aulas como objeto de discurso.

Figura 2: É um processo muito difícil

01 Eduarda e aí nós estamos e e é um processo muito difícil tu
02 pegar aquela aquele conteúdo porque ele tá
03 internalizado em qualquer um que esteja há algum
04 tempo em sala de aula internalizou aquele processo de
05 ensino de transmitir ou de ((falha no áudio)) né a
06 aprendizagem e é pegar aquilo tudo e agora eu vou ter
07 que enxergar aquele conteúdo lá dentro do ambiente
08 virtual a:s figuras de linguagem (.) aí fomos né eu e
09 Eneida fomos planejar as figuras de linguagem pro pdg
10 tínhamos lá os nossos planejamentos né de de outros
11 anos os nossos conteúdos elencamos aquilo que seria
12 apropriado mas e aí como que nós vamos passar isso
13 pros nossos alunos de maneira que eles realmente
14 vejam com outros olhos aquilo que eles já viram em
15 anos anteriores o nono ano já viu e o que que a gente
16 pode fazer de diferente o que como que metodologia é
17 será essa que vai realmente afetar que vai realmente
18 fazer com que eles também vejam com os olhos da
19 tecnologia porque: e e às vezes eu acho que eu tô
20 parece uma cegueira é uma cegueira: sabe quando a
21 gente o o eu eu sou antiga tá gente então eu falo por
22 mim mas eu sabia números de telefones de praticamente
23 todas as pessoas que: ã eu precisava saber eu sabia
24 porque a gente ao tinha agenda do no celular então eu
25 sabia agora eu não sei às vezes nem o meu (.) ã: e é
26 esse sentimento que eu tenho com relação a: às aulas
27 remotas é: é uma cegueira eu eu a tecnologia está aí
28 ela nos ajuda são muitas possibilidades muito
29 valiosas porque realmente o que a gente pode fazer
30 no ambiente virtual é: é algo assim eu eu acho
31 maravilhoso mas o que eu faço com todas essas
32 informações? como que eu processo né os conteúdos
33 pessoal mais jovem tenha mais facilidade pra ter essa
34 visão mas eu às vezes me encontro cega sem conseguir
35 enxergar essas possibilidades

Fonte: Acervo de dados do projeto de pesquisa.

No início do excerto, identificamos (linhas 1 a 8) o sumário (*e aí nós estamos e e é um processo muito difícil tu pegar aquela aquele conteúdo porque ele tá internalizado em qualquer um que esteja há algum tempo em sala de aula internalizou aquele processo de ensino de transmitir ou de ((falha no áudio)) né a aprendizagem e é pegar aquilo tudo e agora eu vou ter que enxergar aquele conteúdo lá dentro do ambiente virtual*). Diante do sumário, Eduarda anuncia aos interlocutores a abordagem de sua segunda narrativa e menciona a dificuldade de adaptar os conteúdos presenciais no ambiente virtual. A partir desse ponto, a professora constrói a narrativa de sua experiência com as aulas remotas, tendo como ponto central os conteúdos trabalhados e a dificuldade em adaptar os planejamentos. A orientação se constitui pelo cenário do ensino remoto (*ambiente virtual*) (linhas 7 a 8) e pelos personagens: alunos (*nossos alunos*) (linha 13) e outra professora participante da formação (Eneida) (linha 9).

A dificuldade de adaptação dos conteúdos, anunciada no primeiro momento da narrativa da professora, desencadeia a ação complicadora no decorrer dessa, por meio de

uma sequência de ações passadas (*aí fomos né eu e Eneida fomos planejar as figuras de linguagem pro PDG tínhamos lá os nossos planejamentos né de de outros anos os nossos conteúdos elencamos aquilo que seria apropriado mas e aí como que nós vamos passar isso pros nossos alunos de maneira que eles realmente vejam com outros olhos aquilo que eles já viram em anos anteriores*) (linhas 8 a 15). Eduarda, portanto, relata a situação em que tentou planejar um conteúdo utilizado no contexto presencial, mas não conseguiu perceber uma forma para tornar o plano de aula atrativo aos discentes. Trata-se de um momento em que ela reflete sobre sua atuação, questionando-se sobre como encontrar maneiras para trabalhar com os estudantes que promovam mais engajamento e significado em relação às aprendizagens propostas.

Para Bastos (2005), a avaliação é entendida como um dos elementos mais complexos e fascinantes da narrativa. Abreu e Nobrega (2020, p. 574) reiteram essa aceção ao afirmarem que, “ao avaliar o mundo à sua volta, falantes se apresentam do modo como desejam ser identitariamente construídos, deixando claro o seu ponto de vista”. Eduarda evidencia sua percepção a respeito das tecnologias no ensino remoto ao construir a avaliação das ações narradas. Na primeira sentença, ela faz a avaliação do processo (*é um processo mui:to difícil*) (linha 1) e potencializa essa avaliação em outros momentos (*e às vezes eu acho que eu tô parece uma cegueira é uma cegueira:)* (linhas 19 a 20). A partir desse ponto, em que Eduarda avalia o contexto como um momento obscuro ao utilizar-se da metáfora “cegueira”, percebemos também a construção da identidade da professora ao se posicionar diante da situação, o que marca a diferença, para ela, entre seu “eu” do passado e seu “eu” atual. Segundo Moita Lopes (2001, p. 65), a análise de narrativas “possibilita detectar processos de construção de identidades sociais em seu desenvolvimento, ou seja, a análise das práticas narrativas dá acesso à socioconstrução das identidades no momento de sua realização”.

Desse modo, destacamos que Eduarda (re)constrói a identidade de uma professora que se constitui, também, por suas experiências não profissionais e que vão além do espaço de formação, visto que o “ato de narrativizar funciona como um elemento estruturador e estabilizador da vida social, sendo impossível separar a vida da narrativa (ABREU; NOBREGA, 2020, p. 575) (*eu eu sou antiga tá gente então eu falo por mim mas eu sabia números de telefones de praticamente todas as pessoas que: ã eu precisava saber eu sabia porque a gente ao tinha agenda do no celular então eu sabia agora eu*

não sei às vezes nem o meu (.). ã: e é esse sentimento que eu tenho com relação a: às aulas remotas é: é uma cegueira (linhas 20 a 27). Conforme Moita Lopes (2001), o relato das histórias vivenciadas é um ato de trazer à tona “como fomos construídos ou como estamos continuamente nos (re)construindo no próprio ato de narrar histórias. Eduarda se constrói perante os interlocutores como uma pessoa “antiga”, o que sugere ser uma tentativa de justificar suas dificuldades para lidar com o ensino remoto mediado por tecnologias digitais. Na sequência, a professora faz uma avaliação apreciativa sobre o uso das tecnologias (*a tecnologia está aí ela nos ajuda são muitas possibilidades muito valiosas porque realmente o que a gente pode fazer no ambiente virtual é: é algo assim eu eu acho maravilhoso*) (linhas 27 a 31). Diante dessa afirmação, Eduarda se assume como uma professora que, independentemente das dificuldades, valoriza as inúmeras possibilidades do ambiente virtual, especialmente aquelas ligadas à construção de outras formas de interação social. Percebemos, portanto, uma reconstrução constante das identidades assumidas pela professora (MOITA LOPES, 2001), ao avaliar a situação com o fim específico de tornar evidente seu ponto de vista. (ABREU; NÓBREGA, 2020). A respeito da construção de julgamentos a partir das avaliações realizadas (ABREU; NOBREGA, 2020), Eduarda constrói um autojulgamento em relação à sua idade. Em um primeiro momento, ela assume a identidade de uma professora “antiga”, justificando a influência de suas vivências pessoais em sua atuação docente. Ao final da narrativa, ela faz novamente um autojulgamento ao comparar sua idade com “um pessoal mais jovem” (*pessoal mais jovem tenha mais facilidade pra ter essa visão mas eu às vezes me encontro cega sem conseguir enxergar essas possibilidades*) (linhas 33 a 35). Esse excerto final também constitui o resultado (*às vezes me encontro cega sem conseguir enxergar essas possibilidades*), visto que a professora tem, no início da narrativa, uma ação complicadora que corresponde às dificuldades de construir práticas de ensino de Língua Portuguesa no contexto remoto que engajem os estudantes, e, como resultado das ações expostas, ela se sente “cega”, pois não consegue enxergar as possibilidades que o ambiente digital pode proporcionar ao seu trabalho docente. Ainda, resta evidente a questão identitária ligada às tecnologias digitais e ao ensino remoto emergencial como sendo algo mais fácil ao *pessoal mais jovem*, referindo-se aos mestrandos e às doutorandas que participavam do encontro e revelando um posicionamento que gera desalinhamento ao momento vivido – mas não apenas, visto que o trabalho do professor de Língua Portuguesa, desde a

homologação da BNCC (BRASIL, 2018), é instado a mobilizar saberes ligados à cultura digital e aos multiletramentos de forma cada vez mais premente.

Em linhas gerais, ainda que nossas análises devam ser expandidas, incorporando mais dados e ampliando o número de professoras e narrativas orais, observamos que tanto a discussão teórica sobre narrativas orais e construção de identidades é um profícuo instrumento de análise de interações formativas quanto, no contexto do ensino remoto emergencial, a (re)construção de identidades profissionais de professores é um processo custoso, não apenas pelos recursos ou incertezas do momento pandêmico, mas pela necessidade de ressignificar quase que simultaneamente seu agir docente. Na seção a seguir, adensamos essas reflexões, em modo de considerações finais deste artigo.

4 Considerações finais

Este artigo buscou analisar narrativa oral – proveniente de um encontro de formação continuada – de uma professora de Língua Portuguesa, a fim de compreender como a participante (re)constrói suas identidades ao se posicionar perante as situações narrativizadas acerca do contexto de ensino remoto. Para tanto, considerou-se os elementos canônicos da estrutura narrativa de Labov ([1972] 2008), atentando para os aspectos interacionais dos dados explorados (MOITA LOPES; 2001, BASTOS; BIAR, 2015; ABREU; NOBREGA, 2020).

As análises sugerem que, ao construir a narrativa, Eduarda organiza sua experiência e começa a refletir sobre a atuação docente, à medida que avalia a situação exposta e se posiciona perante ela. Além disso, Eduarda constrói e reconstrói suas identidades ao passo que suas experiências são postas em foco. Eduarda reflete sobre a prática desenvolvida e se posiciona como uma professora preocupada com a situação de aprendizagem dos alunos, assumindo-se como alguém que conhece o perfil dos estudantes e como uma professora engajada e aberta ao diálogo.

No segundo excerto, a construção e reconstrução das identidades da professora são ainda mais evidentes, conforme o ponto de vista que ela vai adotando no decorrer da narrativa. Eduarda se assume como uma professora que avista as múltiplas possibilidades de trabalho no ambiente digital, mas também se assume como uma profissional impactada por vivências que vão além da formação docente. Ao contar uma história, podemos recriar

uma realidade social (MOITA LOPES, 2001) e, desse modo, a professora se coloca por mais de uma vez como uma pessoa “antiga”, o que sugere ser um ponto que pode justificar as dificuldades que ela tem no ensino remoto, por não ser uma professora jovem. Por fim, Eduarda utiliza-se da metáfora “cegueira”, posicionando-se como uma professora que se encontra em um dilema com o ensino atual, ao avaliar a situação como um “processo muito difícil”. Com isso, ela concede pistas para os formadores que, por sua vez, podem identificar possíveis caminhos para auxiliar as demandas das professoras em formação e fomentar seu desenvolvimento profissional.

Para Abreu e Nobrega (2020, p. 585), “as narrativas surgem como pano de fundo para a discussão de problemáticas sociais, ao mesmo tempo em que contribuem para a manutenção das identidades coletivas”. Dessa forma, acredita-se que pesquisas que investiguem a formação continuada pelo viés da análise de narrativas podem contribuir para o campo educacional, pois “relatos de experiências pessoais são potenciais elementos para (re)conhecermos questões sociais que atravessam à prática docente e que, por serem sociais, são inúmeras e pouco prováveis de serem descritas em sua totalidade”. (ABREU; NOBREGA, 2020, p. 585). Logo, as reflexões realizadas pela professora impactam sua atuação, e as identidades construídas surgem como um ponto de partida no desenvolvimento da formação continuada e na busca por propostas e estratégias que considerem as avaliações da situação narrada.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pelo apoio concedido para a realização deste projeto de pesquisa, via edital Pesquisador Gaúcho (Edital 05/20219), ao segundo autor deste texto, Anderson Carnin. Somos gratos, também, à Capes, pela bolsa de doutorado modalidade Prosuc, concedida à primeira autora, Tamires Puhl Pereira.

Contribuição

Tamires Puhl Pereira: Investigação, metodologia, escrita – rascunho original, escrita – análise e edição; **Anderson Carnin:** Conceptualização, aquisição de financiamento, investigação, administração do projeto, escrita – análise e edição; **Caio Mira:** Investigação, metodologia, escrita – rascunho original, escrita – análise e edição.

Referências

- ABREU, Adriana Rodrigues de; NOBREGA, Adriana Nogueira Accioly. Os desafios do magistério: contribuições da avaliação para a socioconstrução de identidades em narrativas de sofrimento. **Calidoscópico**, v. 18, n. 3, p. 570–589. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.183.05>
- BAMBERG, Michael. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção de identidade aos 15 anos. *In*: MOITA LOPES, Luiz. Paulo; BASTOS, Liliana Cabral. (Org.). **Identidades: Recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020, p. 149-185.
- BASTOS, Liliana Cabral. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais –uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**. v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
- BASTOS, Liliana Cabral. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópico**, v. 6, n. 2, p. 76-85, 2008.
- BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. especial, p. 97-126, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>
- [BASTOS, Liliana Cabral; OLIVEIRA, Livia Miranda de](#). Aspectos da dinâmica interacional da narração de histórias por pessoas com afasia. **Calidoscópico**, v. 10, n. 2, p. 194-210, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2012.102.07>
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5. jul. 2021.
- BAUMAN, Richard. **Story, performance and event: contextual studies of oral narrative**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620935>
- BUNZEN, Clécio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura. (Org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo, Parábola, 2020, p. 21-30.
- CARNIN, Anderson. **Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**. Projeto de Pesquisa (*mimeo*), São Leopoldo, 2019.
- CARNIN, Anderson; [GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos](#). Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada.

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 16, p. 365-385, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201610276>

COSCARELLI, Carla. Viana. Ensino de Língua: Surtos Durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos. (Org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo, Parábola, 2020, p. 15-20.

CORTAZZI, Martin; JIN, Lixian. 2001. Evaluating evaluation in narrative. *In*: HUSTON, Susan; THOMPSON, Geoff. (Eds.). **Introduction. Evaluation in Text**. Oxford, Oxford University Press, 2001, p. 102-120.

CRUZ, Claudia Almada Gavina; BASTOS, Liliana. Cabral. Histórias de uma obesa: a teoria dos posicionamentos e a (re)construção discursiva das identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 15, n. 3, p. 367-384, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-150302-1415>

DE FINA, Anna; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. **Analyzing Narrative: Discourse and Sociolinguistic Perspectives**. Cambridge University Press, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139051255>

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson. (Org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa**: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar. Araraquara: Letraria, 2020.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. (Orgs.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. São Paulo: Mercado de Letras, 2012, p. 21-44.

LABOV, William.; WALETZKY, Joshua. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. **The Journal of Narrative and Life History**, v. 7, n. 1-4, p. 3-38, 1967. DOI: <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, [versão original publicada em 1972] 2008.

MELO, Glenda Cristina Valim; MOITA LOPES, Luiz Paulo. "Você é uma morena muito bonita": a trajetória textual de um elogio que fere. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 1, p. 53-78, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-18134345161352>

MIRA, Caio; CARNIN, Anderson. Histórias sobre o convívio com a Doença de Alzheimer: contribuições da noção de referenciação para a análise de narrativas no contexto de interações de um Grupo de Apoio. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 59, n. 1, p. 157-174, 2017. DOI: [10.20396/cel.v59i1.8648426](https://doi.org/10.20396/cel.v59i1.8648426)

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. **Revista da ANPOLL**, Brasília, n. 27, v. 2, p. 128-157, 2009. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v2i27.146>

MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana Cabral. A experiência identitária na lógica dos fluxos-uma lente para se entender a vida social. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana Cabral. (Org.). **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: UFMG, 2020, p. 9-23.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrutivista. *In*: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (Org.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001, p. 55-71.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 01-35, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>

OCHS, Elinor; CAPPS, Lisa. **Living Narrative**: creating lives in everyday storytelling. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

SANTOS, Edméa; RIBEIRO, Mayra; FERNANDES, Terezinha. Ciberformação docente em contexto de pandemia: multiletramentos críticos em potência. *In*: KERSCH, Dorotea et al. (Org.). **Multiletramentos na pandemia**: aprendizagens na, para a e além da escola. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p. 23-36.

Recebido em: 01 de novembro de 2021

Aceito em: 03 de março de 2021

Publicado em abril de 2022

Tamires Puhl Pereira
E-mail: tamirespp@edu.unisinos.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5035-0621>

Anderson Carnin
E-mail: acarnin@unisinos.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0940-9449>

Caio Mira
E-mail: cmira@unisinos.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4858-1743>