



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO
CRONOTOPO DA PANDEMIA DE COVID-19**

Ana Rita Costa de Souza Lobo Braga

Brasília, março de 2026



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA
NOS CRONOTOPOS DE EVENTOS DE TRANSIÇÃO**

Ana Rita Costa de Souza Lobo Braga

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, na área de concentração Desenvolvimento Humano e Cultura.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato

CO ORIENTADORA: Profa. Dra. Gisele Cristina Resende

Brasília, março de 2026

Banca Examinadora

Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato – Presidente

Universidade de Brasília (UnB) – Brasil

Profa. Dra. Valéria Marques de Oliveira – Membro externo

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – Brasil

Profa. Dra. Adria Lima de Sousa – Membro externo

Universidade Federal do Amazonas (UFAM) – Brasil

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mietto – Membro interno

Universidade de Brasília (UnB) – Brasil

Profa. Dra. Patrícia Cristina Campos Ramos – Membro suplente

Universidade Estácio de Sá - Brasil

AGRADECIMENTOS

À minha filha Isabel, presença luminosa durante estes anos, que aprendeu cedo a dividir a mãe com livros, textos e longas horas de estudo. Foi ela quem muitas vezes me ofereceu abrigo quando eu precisava de força. Seu carinho silencioso sustentou meus dias e me lembrou, continuamente, do sentido maior de cada conquista.

Ao meu parceiro de vida, Stênio, que chegou no início do percurso e trouxe serenidade às tempestades. Sua confiança inabalável, seu cuidado e sua capacidade de tornar leve o que parecia pesado foram fundamentais para que eu seguisse adiante, mesmo quando as mudanças e transformações pareciam maiores do que eu.

Aos meus pais, irmãos e amigas, pela presença constante, pelo apoio discreto e pelo amor que não vacila, nos dias de celebração e nos momentos de incerteza. Cada palavra de incentivo e cada gesto de carinho foram parte invisível, mas essencial, desta construção.

À minha co orientadora Profa. Gisele Resende, pela contribuição generosa a este trabalho, pela interlocução teórica cuidadosa e pela capacidade de iluminar caminhos conceituais com serenidade e precisão. Sua tranquilidade mostrou-me que os encontros entre diferentes áreas do conhecimento não apenas são possíveis, mas fecundos.

À minha orientadora, Profa. Silviane Barbato, mulher de força tranquila e inteligência refinada, dona de uma escuta atenta e firmeza sensível, que transformaram esta travessia em experiência de crescimento profundo. Sua generosidade intelectual, sua delicadeza na condução e sua postura ética ensinaram-me muito além da pesquisa: ensinaram-me modos de ser pesquisadora e de ser mulher no mundo acadêmico. Sou imensamente grata por sua presença, orientação e confiança.

Nota de reconhecimento

O projeto foi desenvolvido no âmbito do PROCAD Amazônia (CAPES/FAPEAM) e do COPEI/DPI/UnB e contou com apoio financeiro do Instituto de Psicologia IP/UnB (Edital no 001/2020) para execução de projetos de pesquisas científicas, tecnológicas e de inovação realizada por discentes da Pós-Graduação Stricto Sensu.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LB813ap Lobo Braga, Ana Rita
A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA
NOS CRONOTOPOS DE EVENTOS DE TRANSIÇÃO / Ana Rita Lobo
Braga; orientador Silviane Barbato; co-orientador Gisele
Resende. Brasília, 2026.
132 p.

Tese(Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar) Universidade de Brasília, 2026.

1. Pandemia de COVID-19. 2. Estudantes universitários. 3.
Significados. 4. Narrativas. I. Barbato, Silviane, orient.
II. Resende, Gisele, co-orient. III. Título.

Resumo

Este estudo analisou os significados produzidos por estudantes de graduação acerca de si e do mundo durante a pandemia de COVID-19. Participaram 19 estudantes do sexo feminino, com idades entre 18 e 23 anos, matriculadas do 1º ao 6º semestre do curso de Terapia Ocupacional de uma universidade pública da região Centro-Oeste do Brasil. A pesquisa adotou delineamento qualitativo longitudinal, com seis entrevistas em grupo realizadas mensalmente, em formato virtual, ao longo de seis meses, abrangendo períodos de distanciamento social e fases iniciais de retorno às atividades presenciais. Os dados foram analisados por meio de abordagem dialógico-temática, fundamentada na Psicologia Cultural e no dialogismo. Os resultados evidenciaram a produção de sistemas polifônicos de significados, marcados por ambivalências e pontos de mutação narrativa. Destacaram-se temas como medo e ansiedade diante da incerteza, dificuldades de adaptação ao ensino remoto, sobrecarga associada ao acúmulo de funções acadêmicas, profissionais e familiares, autoexigência e reorganização das rotinas. Observou-se que as mudanças cronotópicas provocadas pelo contexto pandêmico impactaram processos identitários, trajetórias formativas e projeções de futuro. Conclui-se que a pandemia atuou como evento de impacto capaz de reconfigurar posicionamentos subjetivos e transformar os modos de significar a experiência acadêmica e social.

Palavras-chave: pandemia de COVID-19; estudantes universitários; significados.

Abstract

This study analyzed the meanings constructed by undergraduate students about themselves and the world during the COVID-19 pandemic. Nineteen female students, aged 18 to 23, enrolled from the first to the sixth semester of an Occupational Therapy program at a public university in the Central-West region of Brazil, participated in the research. The study adopted a longitudinal qualitative design, comprising six monthly virtual group interviews conducted over a six-month period, encompassing both social distancing and the initial phases of return to in-person activities. Data were analyzed using a dialogical-thematic approach grounded in Cultural Psychology and dialogism. Findings revealed the emergence of polyphonic systems of meaning marked by ambivalences and narrative turning points. Prominent themes included fear and anxiety related to uncertainty, difficulties adapting to remote learning, overload resulting from the accumulation of academic, professional, and family responsibilities, self-demand, and the reorganization of daily routines. Chronotopic changes triggered by the pandemic context impacted identity processes, academic trajectories, and future projections. The study concludes that the pandemic functioned as an impactful event capable of reconfiguring subjective positioning and transforming the ways students constructed meaning about their academic and social experiences.

Keywords: COVID-19 pandemic; university students; meaning-making.

Carta ao leitor

Esta tese nasce de um percurso que não se construiu de forma linear, mas no entrelaçamento de experiências acadêmicas, profissionais e pessoais que, ao longo do tempo, foram delineando meus interesses de investigação. Minha trajetória inicia-se na formação e atuação profissional, voltadas ao campo do desenvolvimento humano, onde o contato direto com pessoas, contextos educacionais e situações de mudança sempre despertou questionamentos sobre como indivíduos constroem sentidos diante de experiências de transição, ruptura e reorganização de suas vidas cotidianas.

Ao longo de minha atuação profissional como docente de Terapia Ocupacional, fui me aproximando progressivamente de questões relacionadas às trajetórias e transformações dos estudantes ao longo do curso de graduação na Universidade. Essas inquietações se intensificaram ao observar como a pandemia de COVID-19 produziram impactos singulares nas experiências individuais, mobilizando sentimentos, expectativas e novas formas de posicionamento diante do futuro, transformando as narrativas. Foi nesse cenário que emergiu o interesse central que orienta esta pesquisa: compreender como pessoas, inseridas em contextos de mudança, produzem significados, interpretações de si e do mundo em diferentes cronotopos, e organizavam suas trajetórias de desenvolvimento.

Mais do que investigar eventos isolados, busquei compreender processos em movimento, acompanhando longitudinalmente as narrativas de participantes estudantes que eu, como docente, percebia, ao longo das aulas remotas no período de pandemia, as transformações significativas em suas rotinas acadêmicas, sociais e pessoais. Essa perspectiva permitiu observar não apenas os impactos imediatos das mudanças vividas, mas também os modos pelos quais os sentidos atribuídos às experiências foram sendo reconstruídos ao longo do tempo, revelando trajetórias complexas de adaptação, continuidade, resiliência e transformação.

Esta tese também reflete um compromisso com a compreensão das experiências vividas em sua complexidade, reconhecendo que os desafios enfrentados pelos estudantes devem ser analisados, considerando as múltiplas dimensões, pessoais, sociais, acadêmicas e institucionais, que atravessam as trajetórias, evidenciando como diferentes contextos e acontecimentos se entrelaçam na constituição das experiências individuais.

Escrever esta pesquisa foi, igualmente, um processo de transformação pessoal e acadêmica para mim. Ao acompanhar as narrativas das participantes e refletir sobre suas experiências, revisei meus próprios percursos, aprendizados e posicionamentos diante das mudanças que atravessam a vida. Portanto, esta tese não representa apenas o resultado de um percurso acadêmico, mas também um exercício contínuo de escuta, reflexão e construção de conhecimento compartilhado.

Espero que este trabalho contribua para ampliar o entendimento sobre as experiências de impacto e transição vividas em contextos educacionais e sociais, e que possa inspirar novas perguntas, novos olhares e novas investigações sobre os modos pelos quais construímos sentidos ao longo de nossas trajetórias.

Sumário

1. **Introdução***Erro! Indicador não definido.*
2. **Capítulo 1 - Referencial teórico***Erro! Indicador não definido.*
 - 2.1. *Fase de preparação**Erro! Indicador não definido.*
 - 2.2. *Fase aguda**Erro! Indicador não definido.*
 - 2.3. *O impacto da pandemia**Erro! Indicador não definido.*
 - 2.4. *Tempo e espaços em narrativas**Erro! Indicador não definido.*
 - 2.5. *Linguagem e significados**Erro! Indicador não definido.*
 - 2.6. *Relações dialógicas e polifônicas**Erro! Indicador não definido.*
 - 2.7. *Self, narrativas e posicionamentos**Erro! Indicador não definido.*
3. **Capítulo 2 - A universidade na pandemia***Erro! Indicador não definido.*
4. **Metodologia***Erro! Indicador não definido.*
 - 4.1. *Contexto**Erro! Indicador não definido.*
 - 4.2. *Participantes**Erro! Indicador não definido.*
 - 4.3. *Procedimentos**Erro! Indicador não definido.*
 - 4.4. *Análise**Erro! Indicador não definido.*
5. **Resultados***Erro! Indicador não definido.*
 - 5.1. *Síntese dos resultados**Erro! Indicador não definido.*
 - 5.1.1. *Sessão 1**Erro! Indicador não definido.*
 - 5.1.2. *Sessão 2**Erro! Indicador não definido.*
 - 5.1.3. *Sessão 3**Erro! Indicador não definido.*
 - 5.1.4. *Sessão 4**Erro! Indicador não definido.*
 - 5.1.5. *Sessão 5**Erro! Indicador não definido.*

*5.1.6.Sessão 6***Erro! Indicador não definido.**

6. Discussão**Erro! Indicador não definido.**

6.1. A pandemia como reorganização cronotópica.....	85
6.2. Posicionamentos reflexivos e reconfiguração do self.....	86
6.3. Resiliência, ambivalência e reorganização do cotidiano	88
6.4 O retorno presencial como nova ruptura	91
6.5. Reconstrução do self acadêmico e profissional	92
7. Considerações finais.....	97
8. Referências Bibliográficas.....	100

Lista de tabelas

Tabela 1. Organização analítica dos cronotopos, processos semióticos e reposicionamentos do <i>self</i> na transição pandêmica.....	39
Tabela 2. Participação longitudinal, intensidade discursiva e pontos de mutação narrativa.....	42
Tabela 3. Temas polifônicos por sessão.....	46
Tabela 4. Ambivalências identificadas nas narrativas.....	47
Tabela 5. <i>Appraisals</i> e as frequências nas narrativas.....	48
Tabela 6. Quadro de significados Sessão 1 - Ruptura inicial e desorganização do cotidiano.....	50
Tabela 7. Quadro de significados Sessão 2 - Ajustamento inicial e aprendizagem do remoto.....	59
Tabela 8. Quadro de significados Sessão 3 - Reorganização do cotidiano e reconstrução das relações sociais.....	66
Tabela 9. Quadro de significados Sessão 4 - Transição para o retorno presencial.....	69
Tabela 10. Quadro de significados Sessão 5 - Reconstrução da identidade acadêmica e profissional.....	74
Tabela 11. Quadro de significados Sessão 6 - Consolidação das transformações e projeções futuras.....	80

1. Introdução

Desastres naturais, pandemias, ataques de guerra e terroristas, ocorrem em larga escala e afetam comunidades inteiras e podem ser associados a consequências devastadoras. São eventos traumáticos, repentinos e experimentados coletivamente, com potencial de desorganizar a vida das pessoas, famílias e comunidades em vários níveis, imediatamente após sua ocorrência, e a longo prazo (Gil-Rivas & Kilmer, 2016). Esses e outros eventos de transição podem interromper significativamente as trajetórias de vida, assim como as trajetórias educacionais (Lassa et al., 2023), impactando as escolhas dos estudantes de se matricular, persistir ou se formar no ensino superior.

A pandemia pode ser reconhecida, em um primeiro plano, como um evento biológico e epidemiológico. No entanto, seus efeitos ultrapassam a esfera sanitária e se manifestam também como força transformadora nas dimensões simbólica, relacional e institucional da vida social. Essa compreensão implica considerar que crises não são apenas fatos objetivos, mas processos socialmente construídos, definidos pelo modo como são interpretados, nomeados e enfrentados. Tal construção envolve relações de poder e a agência dos sujeitos e instituições, elementos centrais para compreender como uma crise se configura e se desdobra (Vinke et al., 2020). Ao admitir que crises são socialmente produzidas, torna-se evidente que seus efeitos não incidem de forma homogênea sobre todos os indivíduos e grupos. Em vez disso, suas reverberações atravessam corpos, coletividades, rotinas e trajetórias de maneira desigual, moduladas por fatores como políticas públicas, condições materiais e acessos desiguais a recursos, bem como pela distribuição assimétrica de poder.

Os primeiros meses do ano de 2020 foram marcados pela eclosão do Novo Coronavírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19, uma enfermidade respiratória (*World Health Organization*, 2020). O surto da doença foi caracterizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) primeiramente como emergência de saúde pública de importância nacional, mas devido ao alto nível de contágio do vírus em abrangência global e territorial, no mês de março decretou-se a pandemia (*World Health Organization*, 2020). Essa emergência de saúde teve repercussões profundas em múltiplos domínios da sociedade contemporânea, incluindo a Educação.

Inicialmente, a pandemia de COVID-19 foi enquadrada em diversos discursos institucionais e midiáticos como um período transitório, ou uma pausa necessária antes do retorno ao cotidiano pré-estabelecido. Veiculada em manchetes e colunas de grandes jornais, essa narrativa projetava o horizonte de um retorno rápido ao normal. Um exemplo emblemático pode ser encontrado no editorial do jornal Folha de S. Paulo, que, em março de 2020, descrevia o distanciamento físico como um intervalo que permitiria a retomada das rotinas habituais assim que o vírus estivesse controlado (Folha de S. Paulo, Editorial, 22/03/2020). Narrativas semelhantes circularam em meios internacionais, como no jornal *The New York Times*, que caracterizou o início do isolamento social como um *shutdown* temporário para impedir o colapso do sistema de saúde antes da normalização da vida econômica e social (Mervosh, Lu & Swales, 2020).

A mudança de categorização de emergência de saúde pública para pandemia por parte da OMS, representou um marco crucial de disseminação generalizada e global da doença. A pandemia da COVID-19 foi caracterizada como um fenômeno de impacto pessoal, familiar, público e que marcou a ciência contemporânea e a história mundial (Teixeira et al. 2020), ao deslocar todas as atividades sociais para dentro das casas e outros espaços seguros. Esse período

modificou os modos de comunicação entre as pessoas por inserir um novo conjunto de conceitos como os de distanciamento social, isolamentos, EPI (equipamento de proteção individual) e *lockdowns* em praticamente todo o mundo (*World Health Organization*, 2020).

Enquanto essa compreensão linear e provisória ganhava força no debate público, estudantes universitários e trabalhadores enfrentavam transformações profundas e disruptivas em seus modos de existir e fazer, envolvendo reorganizações materiais, cognitivas e simbólicas. Os ritmos cotidianos tornaram-se difusos, os espaços privados passaram a acumular funções do trabalho e do estudo, e os vínculos familiares precisaram ser renegociados sob novas regras de convivência e cuidado. Como observam Gonzalez e Barbato (2023), no evento da pandemia, o cotidiano deixou de ser apenas um cenário, tornando-se o terreno de disputas adaptativas, reinvenções e tensões entre demandas acadêmicas, profissionais e emocionais. Em estudos de desenvolvimento humano, um dos interesses da Psicologia Cultural focaliza as produções de significados em eventos que impactam as condições de socialização e aprendizagem, que promovem transições orientadas a transformações pessoais e identitárias.

A Psicologia Cultural estabelece-se como um campo que rejeita a dicotomia entre indivíduo e sociedade, definindo a cultura não como uma variável externa, mas como a precondição profunda e o próprio tecido que permite o desenvolvimento humano. O foco recai sobre a unicidade da pessoa, compreendendo que cada sujeito é um ser histórico que experiencia o mundo, sonha e sente a partir de uma localização específica em um ambiente simbólico e material (Zittoun & Iannaccone, 2014). Diferente de perspectivas puramente cognitivas, investiga como o social é internalizado para organizar a atividade psicológica interna, permitindo que a pessoa aja e transforme o seu entorno.

O processo de atribuição de sentido (*sense-making*) ocorre na intersecção entre o que Park (2010) denomina de sentido global e sentido situacional, no artigo *Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events*. O sentido global refere-se aos sistemas de orientação geral do indivíduo, suas crenças fundamentais e objetivos de vida, enquanto o situacional emerge do encontro com eventos específicos, muitas vezes estressantes ou disruptivos. A Psicologia Cultural observa o esforço dinâmico para reduzir as discrepâncias entre esses níveis, seja pela assimilação do evento às estruturas mentais existentes ou pela acomodação, que envolve a mudança das próprias crenças globais para restaurar a percepção de que o mundo e a existência possuem significado (Zittoun & Grossen, 2012).

Em uma dimensão mais fluida e profundamente humana, a Psicologia Cultural propõe que o curso da vida é navegado através de diversas esferas de experiência, onde a pessoa lida com rupturas e transições constantes. Nesses momentos a imaginação se revela um processo de desenvolvimento vital, permitindo que o indivíduo realize *loops* para fora do aqui-e-agora (esferas proximais) em direção a esferas distais, revisitando memórias ou explorando futuros possíveis. Assim, o ser humano pode ser visto como um criador ativo de trajetórias únicas que, ao utilizar recursos simbólicos para mediar a sua dor e as suas ambições, exerce sua agência para tecer novos caminhos de desenvolvimento ao longo de toda a vida.

Ao provocarem a ruptura de estruturas previamente organizadas, as crises tendem a deflagrar mudanças que podem assumir caráter profundamente transformador. A desestabilização de mecanismos sociais, culturais e institucionais fundamentais para a continuidade da vida cotidiana não apenas expõe, mas frequentemente amplia vulnerabilidades e desigualdades já existentes. Nesse sentido, a crise é compreendida como fenômeno materializado ou

circunstancial e como processos inerentemente construídos socialmente: por meio de discursos, interpretações e enquadramentos coletivos que um determinado evento passa a ser percebido e vivido como crise (Brinks & Ibert 2020). Essas construções moldam a forma como as perturbações são legitimadas, priorizadas e enfrentadas, influenciando tanto sua duração quanto seus efeitos subjetivos e sociais. A depender da forma como é interpretada e administrada, uma crise pode tanto reforçar a linearidade de sistemas já instituídos, quanto catalisar processos não lineares de transformação estrutural.

O impacto psicológico das crises orienta-se a ultrapassar a esfera de perdas concretas e diretamente experienciadas. Mesmo na ausência de danos tangíveis, como morte ou adoecimento no círculo pessoal, as pessoas podem sofrer intensa sobrecarga emocional decorrente da empatia com aqueles que vivenciam a crise de forma mais severa ou da percepção ampliada de instabilidade coletiva (Weir, 2020). Tal constatação tornou-se particularmente evidente na pandemia de COVID-19. Estudos apontam que os efeitos psicológicos associados ao contexto pandêmico, incluindo ansiedade, incerteza, desgaste emocional e esgotamento, foram, em muitos casos, mais prevalentes e persistentes do que o próprio adoecimento infeccioso (Ornell, Schuch, Sordi, & Kessler, 2020; Schmidt, Crepaldi, Bolze, Neiva-Silva, & Demenech, 2020), indicando a premência de avançarmos na compreensão de crises, como fenômenos multifacetados que produzem desdobramentos duradouros para o desenvolvimento humano, especialmente em momentos vulneráveis de transição individual e coletiva.

Poucos fenômenos alteram tanto as vidas humanas como os desastres naturais que ocorrem e cessam, assim como as pandemias, que historicamente se estendem por aproximadamente 2 anos de crise, seguidos por um terceiro ano de vigilância intensa, podendo exigir até 10 anos de cuidados. Historicamente, surtos pandêmicos dizimaram populações

inteiras, abrindo, paradoxalmente, caminho para inovações e avanços nas ciências, economia e sistemas políticos (Huremović, 2019). Nesses eventos de impacto, de crise e transição, a saúde física e mental das diferentes populações é atingida diretamente pelo alto número de perdas de vidas (Hayes, 2005; Kahn; Parwez, 2022) afetando crianças, jovens e adultos em diferentes momentos. Por mais que as eclosões de doenças infecciosas, ao longo da história, sejam um dos fenômenos que mais repercutem nas mudanças e transformações que moldam a humanidade, poucos estudos sobre suas consequências são desenvolvidos nas ciências do comportamento, humanas e sociais, como, por exemplo, na medicina, na psiquiatria e psicologia em suas vertentes culturalistas, buscando avançar na compreensão das suas repercussões na vida a longo prazo, sobretudo na educação e no trabalho.

Vivenciar uma crise implica a emergência de disputas simbólicas em torno daquilo que foi, e continua sendo narrado sobre ela. Governos, universidades e meios de comunicação constroem versões oficiais que buscam estabilizar sentidos e organizar respostas institucionais, enquanto sujeitos e coletivos elaboram significados a partir de experiências concretas, marcadas por tensões, transformações e reinvenções do cotidiano. O significado parece particularmente importante ao confrontar experiências de vida altamente estressantes (Park, 2010). As interações, constituídas pelas múltiplas vozes, valores e expectativas, geram sentidos polifônicos (Volochnikov, 2014) em reflexividades que emergem do confronto entre o conhecido e o novo, o público e o privado, o individual e o coletivo, reorientando agencialidades. Desconsiderar essa dimensão experiencial significa não apenas silenciar desigualdades produzidas e aprofundadas no contexto da crise, mas também obscurecer capacidades humanas fundamentais, como a criatividade, a resiliência e a contestação. É precisamente nesse território de experiências contraditórias e de respostas inventivas que a pesquisa qualitativa encontra seu campo

privilegiado, ao possibilitar a compreensão não apenas das mudanças ocorridas, mas dos modos pelos quais elas foram vividas, significadas e mobilizadas por diferentes sujeitos ao longo de suas trajetórias.

Considerando-se o ineditismo insólito e coletivo, e as experiências de graduandos na pandemia, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os significados produzidos por estudantes de graduação em relação a si mesmos e ao mundo durante o período da pandemia de COVID-19, observando-se que as mudanças no cronotopo são vivenciadas nos contextos educacional e pessoal neste evento de impacto. Os objetivos específicos são: identificar posicionamentos do *self* nas narrativas, analisar ambivalências na produção de significados, identificar pontos de mutação narrativa e compreender transformações ao longo do tempo.

Assim, buscamos responder à seguinte questão: Quais os significados produzidos por estudantes de graduação em relação a si e ao mundo durante o período da pandemia do COVID-19? A suposição central é que durante o cronotopo de transição ocasionado por essa pandemia, os estudantes enfrentaram mudanças, que impactaram de formas diferentes suas produções de significados sobre si mesmos, sobre o outro e o mundo.

2. Capítulo 1-Referencial teórico

Desde a Praga de Justiniano e a Peste Negra até a Gripe Espanhola de 1918, a história registra numerosos surtos de doenças que produziram impactos sociais duradouros, capazes de influenciar políticas públicas, reconfigurar relações sociais e, em alguns contextos, gerar instabilidade social. Um exemplo expressivo desse tipo de repercussão foi a Revolta da Vacina, ocorrida em 1904 no Rio de Janeiro, considerada um das mobilizações populares do Brasil no início do século XX, (Pôrto & Pontes, 2003) marcada por um movimento de resistência à vacinação. Esse episódio tem sido interpretado, em parte, como resultado de manipulações

políticas promovidas por setores da elite insatisfeitos com os rumos da República. De modo mais amplo, surtos de doenças contagiosas historicamente também estiveram associados ao agravamento de tensões entre grupos étnicos, religiosos e classes sociais, intensificando conflitos já existentes (Barrett et al., 2021). Percebe-se que a pandemia de COVID-19, assim como outras crises sanitárias anteriores, configurou-se como um evento prolongado, seguindo padrões temporais semelhantes aos observados em epidemias anteriores na história da humanidade (Wald, 2008).

2.1 Fase de preparação

O impacto inicial de crises e desastres são marcados por uma mudança repentina e inesperada, geralmente com perda de recursos materiais, sociais e emocionais (Shing, Jayawickreme & Waugh, 2016). A primeira fase deste impacto, denominada de preparação, envolve as ações dos governos, organizações, comunidades e pessoas para antecipar e prever os impactos de desastres prováveis, de modo a tentar reduzir seu risco e aumentar a capacidade de resposta (Paton, 2019). Nesta fase é o momento nos quais são passadas, para a população em geral, as principais informações quanto à existência do problema de saúde pública, além das possíveis consequências relacionadas ao evento (Faro et al., 2020).

Durante os primeiros momentos da pandemia de Covid-19 no Brasil, o Estado assumiu uma posição central na construção da narrativa predominante sobre a crise. Essa narrativa foi fortemente ancorada na voz da ciência, com foco em especialistas da área médica (Willi et al., 2020). O principal argumento era que seria necessário fazer certos sacrifícios imediatos para que a vida pudesse, em algum momento, voltar ao normal. Autoridades governamentais e profissionais da saúde desempenharam um papel fundamental na definição do discurso público, já as organizações da sociedade civil e as ONGs tiveram participação limitada nesse início, com

pouca visibilidade ou espaço para influenciar a forma como a pandemia estava sendo compreendida e enfrentada.

Com informações sobre a implicação do vírus à saúde e para contenção do contágio, governos dos diferentes continentes precisaram implementar medidas de segurança sanitária e ações emergenciais. A falta de equipamentos de ventilação mecânica, de oxigênio, de insumos necessários e equipamentos de proteção para o pessoal de saúde, de segurança e pessoas de todas as idades, juntou comunidades e profissionais de vários ramos que produziram, costuraram, criaram e pesquisaram para apoiar os sistemas de saúde, que colapsava um após o outro, dependendo do aumento da demanda.

Para que os países reduzissem o número de pessoas contaminadas, medidas rigorosas foram adotadas globalmente, como o *lockdown*, o distanciamento social e uso obrigatório de máscaras. Essas medidas tiveram impactos profundos nas sociedades e na vida cotidiana das pessoas, gerando desafios e demandando adaptações significativas em vários aspectos da vida cotidiana e dos sistemas públicos e privados de atendimento (Chen, 2020). O Brasil seguiu a tendência mundial, especialmente nas regiões que apresentaram um alto contágio das populações locais. As projeções indicavam que as medidas de controle da pandemia poderiam se prolongar por 2 ou 3 meses. No entanto, análises científicas divulgadas a partir desse período apontaram para a exigência de serem estendidos os períodos de quarentena, mesmo que de maneira intermitente.

2.2 Fase aguda

A segunda fase, período inter crise, chamada de fase aguda, é o momento no qual os problemas são instalados e há a constatação da gravidade, vulnerabilidade ao adoecimento e reconhecimento de riscos eventuais (Faro et al., 2020). A rápida propagação da doença resultou

em um aumento significativo de pessoas em isolamento, tanto em suas residências quanto nos hospitais, muitas necessitando de tratamentos e recursos, como oxigênio e respiradores artificiais. Esse cenário, junto ao aumento de óbitos, gerou diferentes desdobramentos. Conforme dados do IBGE (2023), no ano de 2021, o segundo ano da pandemia de COVID-19, foi registrado um aumento de 18% no número de óbitos no Brasil, alcançando aproximadamente 1,8 milhão de mortes. Esses números representam recordes anuais de crescimento e total de óbitos desde o início da série histórica em 1974. Em paralelo a essa realidade, observou-se uma queda de 1,6% no número de nascimentos, totalizando cerca de 2,6 milhões, o menor valor registrado desde 2003.

O aumento dos óbitos ocorreu especialmente no 1º semestre de 2021. O mês de março destacou-se com o maior número de óbitos (202,5 mil), valor 77,8% superior ao registrado em março de 2020. A partir de julho de 2021, observou-se uma tendência de queda e, de setembro em diante, o número de óbitos começou a cair em comparação ao mesmo mês do ano anterior (IBGE, 2023). O segundo ano concretizou-se como período crítico, com momentos de crise extensa, colapso dos sistemas rurais, urbanos e estaduais de saúde, e com a perda de muitas vidas humanas. Observou-se momentos de alternância entre crises gravíssimas e estabilização do número de contágios e mortes, atingindo-se momentos críticos. Isso fez com que as interações e atividades, até então conhecidas, como profissões, estudos, divertimento, inclusive a economia do país, mudasse subitamente e continuamente, ao longo de pouco mais de 36 meses.

À medida que a crise se estendia e a sensação de urgência diminuía, novas narrativas começaram a ganhar espaço no debate público, mudando o quadro anteriormente instalado. Grupos civis e pessoas contribuíram ativamente na construção de sentidos e reflexões sobre o momento vivido. O discurso, que antes estava centrado em uma só visão, ficou mais

diversificado, incorporando por exemplo, críticas sobre a necessidade de mudanças nas estruturas sociais e outras reflexões. A Organização Mundial da Saúde sugeriu que o retorno às atividades presenciais fosse realizado de forma controlada, visando a minimização dos riscos de contágio (Kissler et al., 2020). No Brasil, esse processo de readaptação teve início após a vacinação contra a COVID-19, em 17 de janeiro de 2021, com a reabertura do comércio e a retomada das aulas presenciais, acompanhadas de medidas de cuidado e monitoramento de sintomas da doença.

2.3 O impacto da pandemia

Globalmente, a vida cotidiana das pessoas foi influenciada pelas restrições implementadas no âmbito da contenção da pandemia de COVID-19. Importante notar que, embora o impacto tenha se estendido a todos, as camadas mais vulneráveis da sociedade, que enfrentavam adversidades socioeconômicas substanciais antes das medidas de isolamento, foram ainda mais afetadas pela crise sanitária (Santos Cruz & Bizelli 2021). Para Miranda (2022) a adaptação das pessoas durante aquele momento de ruptura, não somente pessoal, mas global, ocorreu com as quebras de expectativas do cotidiano, em atividades que envolviam ações conhecidas e novas sobre o que esperar, o que era conhecido até então, e os futuros possíveis, aonde ir, o que fazer em cada momento.

Eventos que afetam a preservação da vida vivida publicamente têm o potencial de modificar profundamente crenças e valores, influenciando a maneira como as pessoas sentem, refletem e agem no mundo. Nesse processo dinâmico, posições podem ser estabelecidas ou eliminadas em meio às tensões dialógicas que contrapõem experiências cronotópicas à urgência de salvaguardar a vida. Essas interações complexas são essenciais para a compreensão das

mudanças sociais e culturais em curso (Bakhtin, 1981; Marková & Novaes, 2019; Ritella & Ligorio, 2021).

Quando uma crise desencadeadora de mudanças nas transições persiste continuamente ao longo do tempo, as transformações nos cronotopos tornam-se palpáveis (Gonzalez & Barbato, 2023). Neste sentido, a dinâmica cronotópica se manifesta na negociação entre perspectivas individuais, comunidades de prática e sociedades, possibilitando avanços na compreensão de como as pessoas interpretam a si mesmas, aos outros e ao mundo.

As tensões entre o que é conhecido e as situações novas e inesperadas favorecem processos de mudança, que frequentemente são mediados por incertezas expressas sob a forma de ambivalências (Abbey, 2012; Barbato, 2022). Essas ambivalências podem ser entendidas como indícios de que os significados estão em processo de atualização e de que o interlocutor, ao se expressar, encontra-se em movimento de transformação. Mudanças e transformações estão intrinsicamente vinculadas às condições de socialização, à inauguração de novas formas de ser, pensar, sentir e atuar, nas intensidades das reverberações nas interações do que era até então conhecido, e passa a se modificar.

Durante a pandemia de COVID-19, tais incertezas se manifestaram em diferentes esferas da vida, especialmente no trabalho e nos estudos, que foram impactados de maneira abrupta. No campo educacional, esse cenário resultou em profundas alterações nas formas de ensinar e aprender, exigindo reorganizações rápidas das rotinas, dos vínculos e das práticas pedagógicas. O estudo *The Reflections of Earthquakes on Education: Insights From School Managers* (Mavi & Tuti, 2023) apontam que após desastres naturais, é preciso investir em condições educacionais, práticas pedagógicas, modelos pedagógicos diversificados, infraestrutura e apoio profissional e estudantil. Mavi & Tuti (2023) investigaram como os terremotos impactaram nas condições,

práticas e expectativas educacionais, e aponta como resultado a importância de uma interpretação holística das crises.

A pandemia do COVID-19 expôs a fragilidade da infraestrutura tecnológica nas escolas, principalmente as públicas, apesar do uso de recursos digitais ter se tornado uma realidade inovadora. Este cenário evidenciou a ausência de formação do docente, da limitação de recursos e, principalmente, a ausência de políticas públicas efetivas e o despreparo dos países (Magnago, et. al., 2025) diante de uma crise educacional. Professores e estudantes foram compelidos a se adaptarem aos novos recursos, com o uso massivo das plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, avaliações online, e atividades práticas, que anteriormente eram executadas em laboratórios e externamente ao campus físico, e passaram a compor o campus virtual.

Sendo assim, a maioria das universidades não estava preparada para explorar plenamente o potencial das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), enfrentando as dificuldades de converter o ambiente de ensino presencial em espaço remoto de aprendizagem (Silva, Goulart & Cabral, 2021), enquanto estudantes, professores e famílias alteravam suas casas para torná-las ambientes adequados às novas condições de socialização, estudo e trabalho. Para Magnago et al. (2024), o uso das tecnologias sem planejamento ou suporte adequado tende a reforçar desigualdades e provocar desinteresse nos estudantes que já enfrentam dificuldades no processo escolar.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) impactou diretamente a trajetória acadêmica, expondo as desigualdades socioeconômicas do país. Estudantes em situação de vulnerabilidade enfrentaram barreiras para acessar tecnologias e recursos digitais, como *internet* de qualidade e equipamentos adequados, o que, somado à falta de suporte pedagógico específico ao ensino a distância, gerou um ambiente de desmotivação, (Silva, 2021; Gusso et al., 2020) principalmente

diante do afastamento das aulas práticas e estágios. A necessidade de conciliar os estudos com as demandas do trabalho e os cuidados domésticos intensificou ainda mais os sentimentos de cansaço, ansiedade e estresse, elevando o risco de evasão dos cursos de graduação em todo o país (Nunes, 2021). Desastres naturais não afetam apenas a infraestrutura escolar, mas podem impactar profundamente a permanência, na motivação e no *continuum* educativo (Kırılma & Erkal, 2023), desde início até a conclusão dos estudos, e geram efeitos duradouros sobre a saúde mental, a coesão comunitária e a equidade social. Esse estudo indica ainda que as crises sanitárias impactam vários aspectos do processo de matrícula, como inscrição, aceitação, frequência das aulas, retenção e graduação no ensino superior, devido a impactos infraestruturais e psicológicos.

Dados da UNESCO (2020a) indicam que, devido a pandemia, as iniciativas de educação à distância e híbridas interromperam as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo, incluindo o ensino superior, que historicamente se fundamentava em interações presenciais em sala de aula e nos campos de prática e estágio curricular. Para que as Universidades continuassem a ofertar disciplinas e ações com a mesma qualidade do período anterior à pandemia, a formação profissional precisou ser reinventada. Essa mudança drástica suscitou uma série de indagações sobre como preservar a eficácia do processo educacional, assegurando que os estudantes continuassem a receber uma educação enriquecedora e significativa (García-Álvarez & Cobo-Rendón, 2020).

Embora haja pouca literatura sobre o estado pós-pandêmico das mudanças curriculares em comparação com o estado pré-pandêmico, muitas pesquisas documentam as mudanças feitas durante a pandemia. O artigo *Pandemic Pedagogy: Evaluating Remote Education Strategies during COVID-19* (Russo, 2023) aponta que, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)

causado pela pandemia, os fatores mais impactantes para a satisfação dos estudantes foram a comunicação clara e empática, o engajamento ativo em sala virtual, a construção de relações pedagógicas sólidas e a organização consistente dos cursos. Embora o uso eficaz da tecnologia também tenha contribuído significativamente para os resultados de aprendizagem, aspectos como flexibilidade de prazos e *feedback* rápido tiveram pouca influência tanto no desempenho acadêmico quanto na satisfação geral. O estudo de Magnago et al. (2025) pós pandemia expôs fragilidades estruturais do sistema educacional, principalmente nas redes públicas e em regiões de maior vulnerabilidade social. A ausência de políticas eficazes de inclusão digital, o acolhimento emocional e a recomposição de aprendizagens podem ter comprometido a permanência e o engajamento dos alunos na escola.

Com as fragilidades educacionais expostas pela pandemia, somadas aos novos modos de interação social, pode-se alegar que um novo cronotopo estava sendo instaurado, e que este exigiria novas posturas, por isso, compreender o significado de cronotopo é essencial.

2.4 Tempo e espaços em narrativas

Nas últimas décadas, as ideias de cronotopo e polifonia (Bakhtin, 2014; Volochinov, 1929/2014) têm sido aplicadas de forma crescente nas ciências humanas e sociais, especialmente na Psicologia e na Educação, como ferramentas conceituais e analíticas. Essas abordagens têm enriquecido as investigações sobre processos culturais e sociocomunicativos. Estudos abordam uma variedade de tópicos, explorando as categorias de tempo, temporalidade, espaço, lugar e território de várias perspectivas. No entanto, essas perspectivas nem sempre convergem, refletindo a diversidade das interpretações (Gonzalez & Barbato, 2023) e compartilhando o interesse em compreender como as dimensões espaço-temporais, seja como categorias analíticas,

seja como recursos metafóricos, permitem interpretar as transformações aceleradas do mundo contemporâneo e seus efeitos sobre indivíduos, grupos sociais, instituições e cultura.

Cronotopo refere-se a uma unidade que engloba tempo, espaço e axiologia (Bakhtin, 2003); ou seja, um conjunto de valores, relações, regras e expectativas que existem dentro de um determinado espaço-tempo. O conceito foi aplicado inicialmente à literatura, descrevendo-o como a conexão intrínseca entre tempo e espaço e as produções de significados de uma época é artisticamente expressa. Para Bakhtin (1998), o cronotopo interliga as relações e a inseparabilidade de espaço e tempo. Isso implica que o espaço se torna carregado e responsivo aos movimentos do tempo, história e enredos. Estudos recentes sobre cronotopo passam a aplicar o conceito para o cotidiano e para atividades específicas (Barbato & Beraldo, 2021; Gonzalez & Barbato, 2023). Assim, cronotopo, como tempo-espaço de uma época, é evento e atividade que produz os chãos semióticos do qual reverberam os significados e polifonia, como o conjunto das vozes que perfazem a época, os coletivos e as pessoas em suas histórias de vida (Aristizabal & Barbato, 2025).

Conforme argumentado por Grossen & Orvig (2011), o espaço-tempo da construção de significados vai além de situações reais, abarcando experiências passadas, eventos futuros e espaços-tempos imaginativos, narrativos. Esses elementos estão interconectados por meio de mecanismos específicos. A concepção do tempo como um fluxo não necessariamente quebra a lógica linear, unidirecional e cronológica dos eventos humanos, que orientam a criação de significados a partir da duração ou sequência de acontecimentos. Eventos de impacto, frequentemente vividos em contextos coletivos, tendem a produzir deslocamentos em crenças e valores, instaurando novos modos de autorregulação, organização das atividades e exercício da agência reflexiva.

A Psicologia Cultural sustenta que a experiência humana e os contextos sócio-históricos são mutuamente construídos (Rosa & Valsiner, 2018). Quando ocorrem alterações nesses contextos, isso influencia as formas como as pessoas vivenciam e agem no mundo. Essas mudanças podem também influenciar como as pessoas percebem, pensam, agem e se comunicam de maneiras diversas, em um ambiente de interação multifacetada. A abertura de um novo espaço-tempo, como no caso de uma crise sanitária global, modifica as formas pelas quais os sujeitos simbolizam, interpretam e representam a realidade que os afeta, ainda que essas mudanças se expressem de maneira heterogênea entre diferentes pessoas e contextos (Rohling, 2020; Gonzalez & Barbato, 2023).

No contexto do prolongado período de distanciamento social, as experiências liminares descritas por Ritella, Rajala e Renshaw (2021) e por Miranda e Barbato (2024) emergem de forma abrupta e se situam em zonas pouco definidas do desenvolvimento humano, distintas das transições mais claramente delimitadas (Fonseca et al., 2018). Tais experiências se constroem no movimento entre a intensificação e a posterior redução das preocupações sanitárias, articulando vivências marcadas pela possibilidade de adoecer, permanecer com sequelas ou morrer, bem como pela alternância entre continuidade e transformação da vida cotidiana. Nesse cenário, os sujeitos enfrentam simultaneamente a permanência e a perda: da saúde, das pessoas queridas e das vidas em diferentes regiões do país e do mundo, configurando um campo de significações atravessado pela incerteza, pela ameaça e pela reconfiguração das relações consigo, com os outros e com o futuro.

A criação de sentido envolve a interligação entre a situação presente e eventos anteriores ou previstos ao longo do processo semiótico. Chamamos esse campo de investigação de análise cronotópica (Ritella & Ligorio, 2016), que incluem os processos narrativos que emerge a

intricada teia de significados e ações que o jovem elabora ao se autodescrever e posicionar no âmbito do presente, enquanto interpreta sua trajetória passada e projeta-se no futuro. Desse modo, a valoração desempenha um papel crucial, representando unidades de significado carregadas de valências positivas, negativas ou ambíguas (Hermans & Hermans-Jansen, 2001). É, portanto, nos complexos tecidos narrativos que os significados são forjados, sob a influência das ideologias, ou seja, os significados sociais transmitidos por discursos predominantes na sociedade (Gramsci, 1999; Martins, 2013). Além disso, os interesses concretos moldados historicamente pelas contradições também desempenham um papel relevante nesse processo (Chauí, 2006), assim como as emoções (Santos & Barbato, 2007).

2.5 Linguagem e significados

Eventos históricos podem alterar positiva ou negativamente o curso do desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista individual quanto populacional (Bronfenbrenner, 2011). Na pandemia do COVID-19 a população mundial enfrentou uma experiência adversa prolongada devido à grave ameaça à sobrevivência provocada pelo vírus, testando os recursos e limites do ser humano. Entende-se que esse evento adverso, de potencial contaminação em larga escala, provocou um contexto caótico e altamente estressor (Linhares & Enumo, 2020), que se reflete sobremaneira nos significados do contexto de vida individual e em grupo.

A língua é um fenômeno social, fundamentado na necessidade de comunicação (Bakhtin, 1997) e a palavra é uma ponte que conecta o indivíduo ao seu interlocutor, refletindo a natureza social intrínseca da linguagem. Bakhtin valoriza a fala e a enunciação, enfatizando sua natureza social, que está intrinsecamente relacionada às condições de comunicação e às estruturas sociais.

No contexto linguístico, o autor argumenta que a fala diz respeito às pessoas; ela é a arena na qual os valores sociais contraditórios entram em conflito. Os conflitos linguísticos

refletem os conflitos de classe dentro do sistema, e a comunicação verbal está intimamente relacionada a outras formas de comunicação, envolvendo as relações de dominação, resistência, adaptação e o uso da língua para fortalecer o poder da classe dominante.

A relação entre linguagem e sociedade é tão intrincada que ambas se moldam mutuamente. Conforme Orlandi (2012) destacou, o sujeito não se apropria da linguagem de forma isolada, mas sim de maneira social, refletindo as interpretações ideológicas que permeiam o ato de comunicar-se. A linguagem é muito mais do que um simples meio de comunicação; ela carrega consigo conceitos, ideias, significados e pensamentos, refletindo a natureza complexa e multifacetada da vida humana. A Psicologia do corpo social é exteriorizada na palavra, no gesto, no ato. Tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal (Bakhtin, 1979).

Bakhtin argumenta que a linguagem é inerentemente dialógica e intrincada, pois reflete historicamente as relações dialógicas presentes nos diversos discursos presentes na sociedade, como os discursos das diferentes classes sociais, famílias, igrejas, escolas, entre outros. Cada um desses discursos carrega consigo seus valores ideológicos, princípios e crenças. Assim sendo, o dialogismo representa o contínuo intercâmbio entre as diversas vozes discursivas que moldam uma sociedade. Isso envolve a interação e confronto entre as várias manifestações discursivas que surgem no contexto histórico e social, bem como a confrontação entre os valores e ideologias do eu e os valores e ideologias do outro. Essa constante interação e contraposição entre discursos contribui para a dinâmica da comunicação e da construção de significados na linguagem.

A atividade verbal, que ocorre por meio da interação dialógica entre as pessoas, é uma necessidade vital, essencial para o desenvolvimento da habilidade argumentativa das pessoas

(Bezerra & Araújo, 2013). As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva, determinam todos os contatos verbais possíveis entre pessoas, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala.

A compreensão da linguagem acontece através da construção histórica que se desenvolve nas interações sociais e nos diálogos, vivos e é essencial para apreender sua importância na construção da consciência e na compreensão das ações humanas (Kramer, 1999). A linguagem desempenha um papel central em todos os aspectos da existência, moldando a identidade das pessoas por meio da influência da cultura e das experiências de vida (Bakhtin, 1995). Essa conexão entre linguagem e identidade revela-se essencial para a compreensão do mundo e a interação com outros seres humanos.

Os significados associados a cada posição, quer ela seja de natureza pessoal ou social, são moldados por meio das interações dialógicas que se estabelecem entre elas ao longo do tempo (Silva, 2013). Esses significados, por sua vez, variam de acordo com as características dos contextos socioculturais e relacionais. As experiências vivenciadas com diferentes perspectivas exigem que o indivíduo esteja constantemente envolvido em um processo de (re)posicionamento. Esse dinamismo contínuo implica a tomada de decisões, contribuindo para estimular e enriquecer a constante evolução inerente à natureza humana.

Dentro dessa interação de forças e influências, uma fronteira distintiva se delineia entre os antigos e os novos significados, orientando o ser humano a um equilíbrio dinâmico entre aceitação e resistência. Participando ativamente das interações socioculturais, o indivíduo molda

sua agência, que neste contexto é definida como sua capacidade e habilidade para agir de maneira reflexiva e intencional no mundo (Bruner, 2009).

2.6 Relações dialógicas e polifônicas

O processo de desenvolvimento acontece nas relações dialéticas interpessoais e intrapessoais, nas tensões entre os significados sociais compartilhados e os significados produzidos sobre si mesmos (Carlucci & Barbato, 2011). Considera-se que toda fala é dirigida ao outro em uma relação tu és-eu sou (Volochinov, 2014) do outro-para-mim, eu-para-outro e do eu-para-mim em uma interação verbal (Bakhtin, 1997). Nessa conjuntura, toda expressão verbal é direcionada ao outro em um contexto de relações que inclui o eu em relação a mim mesmo, o outro em relação a mim e o eu em relação ao outro. O diálogo é compreendido como um processo interacional coletivo, uma atividade cujo objeto é moldado nas interações ao longo do desenvolvimento, transformando tanto os sujeitos interagentes quanto os meios mediadores (Wells, 2002).

O desenvolvimento da atividade dialógica é impulsionado por motivos que podem variar durante a transformação das mediações entre sujeitos e objetos, incorporando, ao mesmo tempo, as demandas instrumentais da comunicação. Especificamente, a atividade dialógica emancipadora pressupõe que os sujeitos reconheçam a identidade como um acoplamento dialético da alteridade, ou seja, o reconhecimento de si mesmos nos outros. Essa perspectiva enfatiza a dimensão política da atividade dialógica, apontando para a necessidade de um posicionamento e de uma oposição em relação aos modos como os sujeitos, coletivamente (Santiago & Matos, 2023), se inserem no mundo.

De acordo com Bakhtin, o diálogo é também o confronto dos sistemas de valores nas mais variadas visões de mundo. Cada indivíduo, no seu tempo, vive de acordo com os valores e

princípios de sua época e, que por sua vez, são confrontados com os princípios que o antecederam. É como se fosse uma réplica, um campo de batalha onde se confrontam as nossas ideias e as ideias dos outros (Campos, Souza & Stieg, 2011). Nesse sentido, o locutor e o interlocutor são ativos. O primeiro antecipa o que o outro vai dizer, isto é, experimenta ou projeta o lugar de seu ouvinte. Do outro lado, o interlocutor, diante de uma enunciação significativa, elabora réplicas: concorda, aprecia, age, discorda etc.

Os enunciados são construídos sob a orientação da palavra do outro, ao sentido de todo discurso e Tezza (2005) expõe que a palavra que pronunciamos não é nossa, é do meio, do outro, só se torna nossa quando a povoamos com nossas intenções. Essas, por sua vez, não se encerram aí, seguem adiante carregando outras intenções que também, por sua vez, nunca se perdem. As palavras estão carregadas de intenções do outro que a pronunciou. Numa relação dialógica, está posta a condição de compreensão do outro e de participação na vida do outro. Por isso, a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. O sentido se constrói a partir da palavra do outro, que carrega os elementos necessários para a compreensão. Engloba interações verbais, convocando diversas vozes, tanto a voz interior do eu quanto as vozes dos outros, em uma abordagem polifônica.

O discurso é constitutivamente dialógico (Bakhtin, 2011) pois toda enunciação se constrói em relação a outras vozes, explícitas ou implícitas, que coexistem e entram em tensão no processo de significação. A polifonia refere-se à presença simultânea dessas vozes, das perspectivas e posições de sentido em um mesmo discurso, evidenciando que a linguagem é atravessada por diferentes orientações sociais, históricas e subjetivas (Bakhtin, 2011; Ducrot, 1987). Nessa perspectiva, a polifonia não se reduz à soma de falas individuais, mas expressa a

convivência de consciências relativamente autônomas, cujos sentidos não se fundem em uma única posição hegemônica.

Nos estudos contemporâneos da Psicologia Cultural e das narrativas, a polifonia é compreendida como a articulação de vozes sociais e posições do *self* que se manifestam nas falas dos sujeitos, indicando processos de negociação, conflito e transformação de significados (Abbey, 2012; Barbato, 2022). Assim, a polifonia não se configura apenas como um recurso analítico do discurso, mas como um princípio constitutivo da produção de sentido e da dinâmica de mudança subjetiva em contextos de transição.

2.7 Self, narrativas e posicionamentos

O *self* pode ser compreendido como uma construção que emerge da ação do sujeito no mundo e de sua participação em interações sociais mediadas por signos e práticas culturais (Rosa & Blanco 2007). O *self* não é uma entidade fixa ou puramente interna, mas resulta da capacidade do indivíduo de tomar a si mesmo como objeto de experiência, reconhecendo-se como alguém que age, sente e se transforma ao longo do tempo. Essa autorreferência é produzida nas relações com os outros e nas situações em que o sujeito se posiciona como agente, ator e autor de suas próprias ações, articulando continuidade e mudança em sua trajetória (Rosa & Blanco 2007). O *self* é caracterizado como um autor e ator, o que permite que o eu construa uma narrativa em que o mim é o protagonista principal (Souza, 2005).

Em um mesmo indivíduo existem várias posições do eu que coexistem, ocupando espaços imaginários, dialogando e negociando entre si para formar o *self*. Essas negociações acontecem em campos dinâmicos que surgem das mobilizações do eu, em que múltiplos significados são construídos. Essas diversas posições do eu habitam a dimensão interativa que se

situa entre o que é considerado interno e externo e funcionam de maneira relativamente independente (Moreno & Branco, 2014).

Estudos que se concentram no desenvolvimento do *self* e nas complexas relações entre identidade e narrativas frequentemente utilizam tanto as narrativas quanto as autorrepresentações como ferramentas comuns para explorar questões relacionadas à mudança e à continuidade ao longo da vida (Barbato, 2019). Narrar e explicar são atividades humanas interligadas com os processos de identificação pessoal social. Por meio dessas atividades, as pessoas interpretam a si mesmas, aos outros e ao mundo que as rodeia. Essas interpretações são moldadas pela dinâmica entre as dimensões coletivas e individuais da experiência humana. Nessa dinâmica, são produzidos significados que abordam questões de continuidade e descontinuidade, particularmente em situações de crise, transição e transformação significativas na vida das pessoas (Overton, Molenaar, & Lerner, 2015).

Nas narrativas encontramos o sentido do *self* negociado nas relações dialógicas entre os posicionamentos, nas atividades cotidianas e na narrativa que o *self* elabora sobre sua história de vida (Anh, 2013; Arvaja, 2016). Especialmente as histórias de vidas narradas, fornecem uma maneira de manter o senso de continuidade através da temporalidade vivida. Isso implica na capacidade de posicionar o *self*, independentemente das mudanças pelas quais as pessoas passam em situações diversas. Em cada contexto, o *self* se adapta e se posiciona dinamicamente em múltiplos lugares (Akkerman & Meijer, 2011).

Os posicionamentos participam de um diálogo constante e, às vezes, conflituoso, do *self*. Esse diálogo é viabilizado pela criação de espaços de interlocução que permitem ao indivíduo preservar seu sentido de si, através das negociações entre os seus diversos posicionamentos. O espaço interlocucional transcende a conceituação do *self* como discurso interno, pois engloba a

multivocalidade como uma expressão de multiplicidade, diversidade e interação de vozes (Bakhtin, 1997), cada um carregado de suas próprias intenções.

As identidades são concebidas nos termos do processo dialógico com múltiplos posicionamentos de si (Anh, 2013) e pode ser compreendida como uma espécie de estetização particular do ser, já que envolve a interação de, pelo menos, duas perspectivas, duas percepções, relacionadas a si mesmo e ao outro. Assim como todo processo psicológico e social, tem um componente ideológico, que envolve os posicionamentos de si, mediados pela linguagem. Conforme a perspectiva de Bakhtin (1997), a interação dialógica constitui o cenário onde a construção da identidade ocorre, em que a dinâmica do não eu *versus* eu ocorre na fronteira dialógica e semiótica das relações interpessoais, abrangendo dimensões éticas e estéticas na interação com o outro.

A noção de voz está intrinsecamente ligada à ideia de que existe uma relação entre pensamento, sentimento e ação. Essa relação, quando se manifesta nas experiências, se traduz na concretização do *self*. Nas narrativas pessoais, cada voz pode ser identificada através das palavras utilizadas para discutir tópicos, atitudes, objetos e relacionamentos, no entanto, a maneira como essas palavras são expressas carrega consigo significados, sentimentos e emoções. Esses aspectos, por sua vez, informam sobre a experiência ou conjunto de experiências do *self*. A produção de significados está relacionada ao processo de vivência e abrange os tempos presente, passado e futuro por meio de novas relações entre símbolo e experiência.

3. Capítulo 2-A universidade na pandemia

Após o decreto de distanciamento social devido a pandemia, a educação remota passou a ser o único modo de aprendizagem viável em várias partes do mundo. Esse período propiciou transformações significativas no ensino universitário, impulsionando a rápida adoção de práticas

de ensino a distância e reconfigurando o relacionamento entre professores e estudantes inauguradas no ensino remoto.

Os professores, mesmo os que tinham experiência no ensino a distância, precisaram se reciclar, fazer cursos, e tiveram que adaptar suas formas de ensinar, avaliar e promover o conhecer junto com os estudantes. Medidas como a reorganização da equipe administrativa e a colaboração com outras instituições foram implementadas para enfrentar os impactos da pandemia. Diversas estratégias foram adotadas, incluindo a formação continuada dos professores em serviço para que aprendessem desde o básico do uso das plataformas de aprendizagem até atividades mais sofisticadas, que pudessem apoiar no desenvolvimento de novas pedagogias *online*, e ferramentas utilizadas em videoconferências.

Apesar das Instituições de Ensino Superior (IES) se esforçarem para manter a conexão entre professores e estudantes, redesenhando o conceito de sala de aula em um espaço virtual (Alvi & Gupta, 2020), a falta de familiaridade de alguns estudantes com tecnologias educacionais e a carência de acesso a recursos tecnológicos, especialmente aqueles pertencentes a comunidades menos privilegiadas, agravaram as disparidades já existentes no acesso à educação (Hodges et al., 2020). A adaptação a um ambiente de aprendizagem *online* também trouxe obstáculos relativos à motivação dos estudantes, à participação em atividades virtuais, presenciais e à manutenção de interações significativas com colegas e professores (García-Álvarez & Cobo-Rendón, 2020).

Para enfrentar esses desafios, as instituições de ensino adotaram uma diversidade de estratégias também relacionadas à saúde mental com foco no suporte psicológico aos estudantes e professores, reconhecendo o estresse e as incertezas decorrentes da pandemia (Son et al., 2020). Políticas de flexibilização acadêmica também foram implementadas, englobando a

extensão de prazos, a adaptação de métodos de avaliação e a criação de canais eficazes de comunicação entre alunos e professores (Gupta et al., 2020), como *WhatsApp* e redes sociais.

A fim de planejar, organizar e viabilizar a implementação de projetos de pesquisa, extensão e inovação, voltados para oferecer soluções à pandemia, a Universidade onde o estudo foi realizado, estabeleceu um Comitê de Combate à COVID-19. Paralelamente, criou-se outro Comitê com o objetivo de planejar as iniciativas institucionais na fase de recuperação pós-pandemia. Esse, além de reunir informações das unidades acadêmicas e administrativas, consolidou as diretrizes do Comitê de Crise, responsável pela gestão do plano de contingência da COVID-19, para alinhar as estratégias no contexto pós-pandêmico.

Antes mesmo do início das aulas virtuais na universidade, foi lançada uma campanha de inscrição para estudantes que não dispunham de equipamentos adequados para o ensino remoto em casa. Além disso, tanto a universidade quanto a cidade local realizaram uma campanha de doação de equipamentos. Surgiu, então, uma discussão sobre como dar continuidade à educação e ao trabalho em meio à crise acentuada, marcada por perdas significativas de vidas.

Com a intensificação das medidas de contenção e o isolamento social, a universidade, por meio de tecnologias de comunicação, começou a promover ações para estimular a conscientização e o acolhimento à comunidade acadêmica e iniciativas, que promovem apoio psicossocial *online* por meio de atendimento psicológico/psicossocial, terapia comunitária, práticas integrativas, oficinas e até rodas de conversa sobre clássicos literários.

A universidade federal onde foi realizada a pesquisa suspendeu as aulas por seis meses após o decreto da pandemia, com o objetivo de organizar novos métodos de ensino remoto e conceder mais tempo aos estudantes para que conseguissem recursos de acesso aos equipamentos para aulas virtuais, acompanhando assim, o movimento de outras Universidades brasileiras. O

calendário acadêmico dos três anos, desde o decreto da pandemia, foi alterado com a inclusão de um terceiro semestre letivo no segundo ano da pandemia, reduzindo-se os dias de descanso acadêmico. Com a alteração do calendário universitário, os cinco primeiros semestres durante o auge da pandemia ocorreram de forma remota, e os estudantes realizaram as disciplinas teóricas e práticas no formato *online* (síncrona e assíncrona), com exceção de estágios e outras atividades essenciais. Essa dinâmica foi mantida com regras sobre a possibilidade de suspensão por um período curto, do ensino presencial caso houvesse casos de contágio na turma.

Uma pesquisa do Ministério da Educação (2022) com 2.457 IES que finalizaram o preenchimento do Censo da Educação Superior 2020, apontou que 2.225 IES suspenderam alguma aula presencial. Nas federais, o número de IES em que houve suspensão corresponde a 94,1%, ou 111 IES; nas Estaduais, a 98,4%, ou 127 IES; nas Municipais, a 96,5%, ou 55 IES; e, nas IES Privadas, a 89,7%, ou 1.932 IES. A imposição de deslocar o ensino de salas de aula presenciais em escolas e outras instituições devido à pandemia de COVID-19 gerou complexos contextos educacionais que demandam exploração e atenção por parte dos educadores e estudantes (Santos Cruz & Bizelli 2021).

Verificou-se que, em média, após a suspensão das aulas presenciais, as IES do Brasil permaneceram 15 dias sem aula remota, sendo que, em relação à categoria administrativa, da menor para a maior quantidade de dias sem aula remota, encontram-se as instituições municipais (nove dias), seguidas das privadas (13 dias), estaduais (57 dias) e federais (116 dias). Sem aula presencial, por sua vez, as instituições ficaram, em média, 221 dias, podendo-se observar que as instituições privadas foram as que permaneceram o menor período nesta condição (217 dias), seguidas das municipais e federais (277 dias) e das estaduais (379 dias). Na média geral, o

desvio-padrão do número de dias sem aula remota é de 53 dias, e o desvio-padrão do número de dias sem aula presencial é de 123 dias (INEP/MEC 2022).

A mudança de paradigma tanto no ensino quanto na vida cotidiana pode ter suscitado modificações na forma como os estudantes percebem a si mesmos e o mundo durante o período de distanciamento social. É possível que essas percepções se distingam das identificadas em pesquisas realizadas antes da pandemia. Segundo Lu & Giuliano (2023) a escala e a duração da COVID-19 podem ter gerado impactos mais dramáticos e duradouros do que os observados em crises sanitárias anteriores.

Dado que a pandemia representou um evento de impacto contínuo, a investigação das narrativas dos estudantes de graduação envolveu a análise das práticas que ocorreram antes das medidas de distanciamento social, os esforços para regular as atividades durante o período de ensino remoto, e as expectativas para o futuro. A reflexão sobre o agora, o antes e o imaginado futuro desencadeia dinâmicas de permanência, de inovação nas narrativas e argumentos dos estudantes sobre si e sobre o mundo.

4. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza analítica-interpretativa e processual, com delineamento longitudinal, estruturada como estudo de múltiplos casos, adequada à investigação de eventos contemporâneos complexos, nos quais fenômeno e contexto se constituem de forma indissociável. O enfoque nas falas individuais e trocas coletivas permitiu a análise aprofundada dos dados (Yin, 2001). A análise da sequência temática das narrativas enfoca a dinâmica temática central gerada na sequência longitudinal dos encontros.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAAE nº 15366619.1.1001.5020, atendendo as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional

de Saúde, e integra um projeto de cooperação entre três universidades brasileiras, tendo como referência estudos direcionados para os processos de desenvolvimento humano e educação dentre os cenários referenciais de universidades de duas regiões brasileiras. Todas as participantes foram informadas, no primeiro encontro, sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os riscos e benefícios, bem como sobre a garantia de anonimato, confidencialidade e liberdade de desistência a qualquer momento. A participação ocorreu mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.1 Contexto

A graduação em Terapia Ocupacional da universidade federal do Centro-Oeste onde foi realizada a pesquisa, é integralizada em 8 semestres, e entre o quarto e sextos semestres, os estudantes participam de aulas práticas em disciplinas específicas do curso, em contato direto com pacientes. Os estágios ocorrem no 7º e 8º períodos em contextos diversos, como hospitais, Unidades Básicas de Saúde, Clínicas, Equipamentos de Saúde Mental, dentre outros. Nos estágios obrigatórios dos últimos dois semestres, os estagiários são responsáveis pelos planos de tratamento e intervenção com os pacientes.

4.2 Participantes

Estudantes do curso de Terapia Ocupacional foram convidados a participarem de 5 encontros mensais com narrativas individuais e discussão, organizados como atividade para-acadêmica. O convite aos estudantes para participação da pesquisa foi efetuado através da rede social Instagram, divulgado pelo Centro Acadêmico de Terapia Ocupacional – CATO. Após 4 semanas de divulgação, foram selecionadas 19 (dezenove) estudantes, matriculadas entre o 1º e o 6º semestres, que aceitaram participar, e excluídas 4 estudantes, por serem possíveis formandas, matriculadas nos 7º e 8º períodos.

4.3 Procedimentos

A pesquisa foi iniciada entre o 24º e o 30º mês após a decretação da pandemia de COVID-19, abrangendo os três últimos meses de vigência do ensino remoto e os dois primeiros meses do retorno ao ensino presencial, possibilitando o acompanhamento longitudinal do processo de transição. A pesquisa foi desenvolvida em 3 etapas:

Etapa 1 – Convite aos estudantes de Terapia Ocupacional, por meio de redes sociais, para participação voluntária da pesquisa. Para serem incluídos no estudo, os participantes teriam que cursar entre o 1º ao 6º semestre do ano corrente.

Etapa 2 – três encontros (meses 25º, 26º e 27º da pandemia) para coleta de narrativas espontâneas com temáticas e perguntas norteadoras não estruturadas sobre ensino remoto, rotina e cotidiano durante o distanciamento social, e as perspectivas do retorno presencial.

Etapa 3 – três encontros (meses 28º, 29º e 30º da pandemia) para coleta de narrativas espontâneas com temáticas e perguntas norteadoras não estruturadas sobre o período de retorno às aulas presenciais, estudo, rotina e cotidiano.

Os encontros do grupo ocorreram por meio da Plataforma *TEAMS* da *Microsoft* e foram gravados em áudio e vídeo, com duração de 60 minutos cada, totalizando 360 minutos, ou 6 horas, de gravação. Preservou-se o sigilo e a confidencialidade das participantes. Tópicos centrais relacionados à pandemia e à vida cotidiana das estudantes foram definidos e conduzidos pela pesquisadora, com perguntas abertas e não estruturadas a fim de elucidar as narrativas.

Os três primeiros encontros foram realizados durante o período de distanciamento social, iniciando-se no 25º mês após a declaração de emergência sanitária global pela OMS. O quarto encontro ocorreu quinze dias após o retorno às atividades acadêmicas presenciais; o quinto, trinta dias após o retorno; e o sexto, quarenta e cinco dias depois da retomada presencial. Ao término

de cada sessão, foi conduzida uma avaliação conjunta com duas colaboradoras da pesquisa especificamente designadas para essa função, com a finalidade de registrar sistematicamente as narrativas emergentes e destacar os conteúdos considerados mais significativos para a análise subsequente.

As gravações das sessões começavam pontualmente no horário marcado, com a quantidade de estudantes presentes na sala virtual. No primeiro encontro, foram apresentadas as duas observadoras que fariam as anotações sobre o grupo, esclarecidos os objetivos da pesquisa e, por último, assinados os Termos de Consentimento.

Os encontros seguiram a mesma dinâmica: iniciava-se uma conversa aberta e informal por cerca de cinco minutos sobre como estavam se sentindo naquele mês, e então começava o diálogo. Eram apresentadas às participantes as questões relativas à pandemia e à temática escolhida. A mediadora solicitava que alguém se voluntariasse para falar, levantando a mão (virtualmente pela plataforma), seguindo a ordem da fila para que uma estudante não interrompesse a narrativa da colega.

A participante voluntária poderia falar livremente sem tempo definido, e aquelas estudantes que não se sentissem à vontade para usar o microfone, podiam escrever seu relato no Chat do *TEAMS*. Nesse caso, a mediadora fazia a leitura do que foi escrito na íntegra, para que fosse possível a gravação pela plataforma. Quando havia um fato diferenciado ou considerado importante pela mediadora, a narrativa (falada ou escrita) era interrompida para que o fato fosse explicado com maiores detalhes ou complemento. A pergunta seguinte referente ao tema era feita somente após o esgotamento de todas as narrativas voluntárias. Após o encontro virtual, as anotações dos pontos considerados mais relevantes pelas observadoras eram discutidas com a mediadora a fim de complementar as informações.

4.4 Análise

As sessões foram transcritas na sua integridade e organizadas num texto sequencial único, mantendo-se as divisões entre uma sessão e outra. Para a análise das narrativas foi aplicada a Análise Dialógico-Temática, que é um método analítico qualitativo utilizado em pesquisas da área de Psicologia. Este método não ocorre de forma linear, mas envolve um constante ir e vir de leituras do material transcrito, evidenciando um caráter dialógico. Para a análise das experiências narradas, enfocaram-se as polifonias (as múltiplas vozes produzidas recursivamente), concretizadas em redundâncias, ambivalências, marcadas por *appraisals* (ou avaliações relacionadas às emoções) que são expressões que o narrador utiliza para manifestar seu ponto de vista sobre acontecimentos, personagens e situações. Houve assim: (a) definição dos enunciados sequenciais como unidade analítica; (b) a leitura intensiva e extensiva do material transcrito; (c) a organização dos enunciados em temas e subtemas (análise das recorrências, relações e similaridades de significados nas enunciações); (d) a elaboração da síntese dos significados que regularam as participações de cada estudante.

A frequência das narrativas foi classificada segundo critérios quantitativo-descritivos que visaram tornar visível a intensidade da participação discursiva ao longo das sessões. Considerou-se baixa frequência quando a estudante realizou poucas intervenções pontuais, com enunciados breves ou esporádicos; frequência moderada quando houve participação regular, ainda que não contínua, com contribuições distribuídas ao longo do encontro; alta frequência quando a estudante apresentou intervenções recorrentes, articuladas e tematicamente desenvolvidas; e muito alta frequência quando a participante assumiu papel central na dinâmica dialógica, produzindo narrativas extensas, retomando temas e mobilizando interlocuções com outras

colegas. Essa categorização não teve caráter avaliativo, mas analítico, permitindo compreender a intensidade da circulação de vozes e a configuração polifônica do grupo.

Foram identificadas as mudanças e transformações nas narrativas das estudantes durante o período da pandemia, e analisadas como construíram significados durante este período, além de analisar suas dinâmicas polifônicas durante o distanciamento social no processo formativo e as mudanças nos cronotopos. Preservou-se o que foi dito e como foi dito pelas acadêmicas, com análise enfocada nos sentidos construídos em cada enunciado e variações em traços de significação que ocorreram durante a discussão, aplicando os princípios de disponibilidade, ou seja, a primeira informação enunciada no início de cada resposta ou de cada assunto, a frequência e a ênfase em que ocorreram certos significantes e significados ao longo da narrativa. Considerando que os enunciados são unidades temáticas, reconhece-se que variam em sua extensão e que há um jogo entre significantes e significados, podendo haver tanto uma relação próxima com pouca variação em diferentes trechos, como também a conservação de um significado central com variações mínimas, relacionadas a diferenciados significantes.

Esta análise possibilitou a definição de significados reguladores e pontos de mutação que ocorreram nas narrativas e nas discussões. Os significados reguladores foram marcados pelos atos de identificação nos posicionamentos-Eu. Os pontos de mutação foram evidenciados nos momentos discursivos nos quais foram observados deslocamentos significativos na orientação de significados, nos posicionamentos identitários ou nas interpretações atribuídas às experiências vividas, indicando transformações nos processos de construção de sentido ao longo do tempo (Abbey, 2012; Zittoun, 2006). Esses pontos se tornam analiticamente visíveis quando as participantes organizam a forma de compreender acontecimentos passados, redefinindo

expectativas futuras ou introduzem novos marcos interpretativos que reorientam suas narrativas, revelando mudanças nas relações entre *self*, contexto e trajetórias de desenvolvimento.

5. Resultados

A análise da sequência temática das narrativas das seis sessões evidencia um percurso narrativo caracterizado por três movimentos principais: (1) ruptura inicial das estruturas de estabilidade cotidiana, (2) processos progressivos de adaptação e reorganização simbólica do cotidiano, e (3) reconfiguração dos posicionamentos identitários e das projeções de futuro. Esses movimentos ocorreram de forma não linear e foram gerados por ambivalências que indicam processos contínuos de negociação de significados. Os resultados demonstram que a pandemia operou como um evento de ruptura-transição desencadeando transformações nas condições objetivas de participação educacional, e também nos modos pelos quais as estudantes compreendem a si mesmas, o outro e o mundo, suas trajetórias formativas e seus projetos de vida.

A análise longitudinal das seis sessões de encontros permitiu identificar que a experiência pandêmica foi narrada pelas participantes como um processo caracterizado por mudanças nas condições de vida cotidiana, seguidas de movimentos progressivos de reorganização dos significados atribuídos ao estudo, ao trabalho e às relações sociais. Esses processos foram marcados por sentimento de insegurança e possibilidades de adaptação, indicando a dinâmica de negociação contínua entre estabilidade e transformação que marcou o período. As narrativas configuraram um cronotopo específico de experiência, no qual tempo e espaço foram reorganizados, deslocando as estudantes para novos modos de participação familiar, acadêmica e social.

As narrativas apresentaram diferentes níveis de intensidade discursiva ao longo das sessões, porém todas contribuíram para a interlocução coletiva do grupo, inclusive aquelas cujos enunciados foram breves ou realizados via Chat. Os pontos de mutação narrativa identificados refletem transformações progressivas nos significados atribuídos à experiência pandêmica, indicando movimentos de reorganização do cotidiano, reconstrução identitária e redefinição dos projetos acadêmicos e profissionais.

O foco no processo de desenvolvimento, baseado na autorregulação e no axioma do tornar-se, é coerente com a Psicologia Cultural. Esta abordagem reconhece tanto a estabilidade quanto as mudanças inesperadas no desenvolvimento. Estudos de linguagem, Psicologia Social e Sociologia, que abordam a questão identitária, partem do pressuposto de que as identidades são construídas socialmente por meio do discurso, em uma perspectiva sócio construcionista inerente à condição humana.

As transformações observadas não se restringem às mudanças nas condições objetivas de vida, mas refletem processos mais amplos de realocação cultural, produção de novos significados, como a redefinição do papel de estudante, a ressignificação das relações familiares e acadêmicas, a reorganização das rotinas de estudo e trabalho e a reformulação das expectativas profissionais, e reconfiguração das trajetórias de desenvolvimento das participantes durante o período investigado.

Ao longo das sessões, observou-se que as participantes mobilizaram diferentes vozes, como por exemplo, os papéis de estudante, trabalhadora e cuidadora, e posicionamentos discursivos, como o movimento *Black Lives Matter*, para interpretar suas experiências, expressando simultaneamente perdas, desafios e aprendizagens decorrentes do contexto vivido.

Esse movimento narrativo indica processos de reconstrução identitária, nos quais as estudantes passaram gradualmente de posições desorganização do cotidiano, alteração do sono, ansiedade e depressão, marcadas pela desorganização inicial, para posicionamentos como ajustes no cotidiano e no método de estudo, orientados à agência, à reorganização das rotinas e à redefinição de projetos pessoais e profissionais e busca de diferentes formas de lazer.

A experiência de rupturas-transições envolve mudanças em três dimensões intimamente ligadas e interdependentes nas diversas esferas da experiência: processos de aprendizagem (relocação cultural), processos identitários e construção de significados. Esses processos são mutuamente exclusivos e frequentemente se entrelaçam, refletindo a complexidade da identidade humana como um fenômeno dinâmico e multifacetado.

A análise temática indicou que em termos de posicionamentos a identidade pessoal foi apresentada através da relação de singularidade e individualidade; nos traços de personalidade, valores, crenças, habilidades e experiências pessoais distinguindo uma estudante das outras. O sentido das narrativas orientou-se à autorreflexão e à construção da história pessoal. A identidade social concretizou-se nas narrativas de estudantes que se aproximaram da identificação com grupos sociais no ensino médio e na graduação. Identificou-se relatos associados a etnia, grupos profissionais e culturais, quando as estudantes narraram sobre o sentimento de pertencimento, posicionando-se em relação a um ou outro grupo.

Destaca-se a identidade étnica e racial apresentada pela estudante E5 quando se posicionou na condição de pertencimento a um grupo étnico e racial durante o movimento *Black Lives Matter*, ocorrido nos Estados Unidos, após a morte de um homem negro. O acontecimento despertou inquietação, tirando a estudante do foco dos estudos. “Eu fiquei muito impactada e

inquieta (*appraisal*). Fiquei pensando se não tinha algo mais que eu poderia fazer e não consegui mais voltar ao foco de antes dos estudos”.

Nas diversas narrativas os posicionamentos relacionados à identificação profissional estão relacionados ao desenvolvimento de um senso de si mesmo no contexto do trabalho e da carreira. Os episódios se alinham a valores e competências profissionais no futuro e a identificação com a área da Terapia Ocupacional. Identificou-se que este posicionamento foi construído por experiências sociais, históricas e contextuais, que pode ter envolvido o enfrentamento de preconceitos ou discriminação.

Como exemplo, destacamos a narrativa de E4 sobre as expectativas para o futuro -

Tenho muito medo [*appraisal*] não sei se eu serei uma boa profissional. Acho que isso no futuro vai ser um tipo de apelido: “ah, isso daí é profissional da pandemia, estudante da pandemia.” Quando encontro outros colegas, falo: “sou estudante pandêmica porque eu entrei na pandemia.” Então, vai que isso no futuro pode ser um julgamento em questão de profissional? “Ah, ela não sabe fazer as coisas porque foi da pandemia”, Isso gera um medo bem grande [*appraisal*]. (E4)

A identidade narrativa foi apresentada nos relatos nos quais as histórias pessoais eram conectadas a eventos e experiências, focando principalmente na maneira como as estudantes se organizavam e iam dando sentido à própria trajetória. Destaca-se aqui o relato de E12 após o retorno das aulas presenciais - “Agora tenho uma rotina cansativa, mas significativa e gratificante, porque as aulas presenciais me dá a sensação de ser mais produtiva”.

As narrativas geraram significados sobre suas vivências ao longo da transição, sendo direcionadas para os seguintes temas: a) rotina antes e durante a pandemia (nas sessões 1, 2 e 3), e no retorno das aulas presenciais (nas sessões 4, 5 e 6); b) o ensino antes e durante a pandemia

(sessões 1, 2 e 3), e ensino no retorno das aulas presenciais (sessões 4, 5 e 6); c) o lazer antes e durante a pandemia (sessões 1, 2 e 3), e no retorno das aulas presenciais (sessões 4, 5 e 6).

Para tornar visual o que foi descrito anteriormente, foi criada uma tabela para melhor compreensão.

Tabela 1

Organização analítica dos cronotopos, processos semióticos e reposicionamentos do self na transição pandêmica.

Dimensão Analítica	Cronotopo da Pandemia e Distanciamento Social	Cronotopo Pós-Distanciamento Social
Recorte temporal do desenvolvimento	Meses 25º, 26º e 27º após a declaração de emergência sanitária global (OMS)	Meses 28º, 29º e 30º após a segunda dose da vacina, quando o afastamento social foi flexibilizado
Sessões correspondentes	Sessões 1, 2 e 3	Sessões 4, 5 e 6
Configuração espaço-temporal dominante	Distanciamento social, ensino remoto, restrição da circulação e reorganização do cotidiano	Retorno progressivo ao presencial e ampliação das interações sociais e acadêmicas
Eixo temático: Rotina	Ruptura da organização cotidiana anterior; emergência de novas formas de autorregulação	Reconfiguração e negociação de rotinas diante das demandas híbridas e presenciais
Eixo temático: Ensino	Ensino remoto como espaço de tensão entre autonomia e insegurança no aprender	Reapropriação da experiência acadêmica e reconstrução do vínculo com a formação profissional

Eixo temático: Lazer	Restrição das práticas coletivas e ressignificação do lazer em espaços privados	Retomada parcial das experiências sociais e renegociação dos usos do tempo livre
Processos semióticos predominantes	Produção de sentidos marcada por ruptura, incerteza e reorganização simbólica da experiência	Produção de sentidos orientada pela continuidade, reconstrução e integração das experiências

Os cronotopos foram organizados a partir de marcos temporais: antes da pandemia, durante a pandemia e no retorno às aulas presenciais, após a segunda dose da vacina, quando o afastamento social foi flexibilizado. A intersecção entre os cronotopos da escola e de casa reverberou polifonicamente nas ambivalências onde as responsabilidades como estudantes se entrelaçaram com as responsabilidades de filha/cuidadora e relacionadas a atividades domésticas e financeiras, para complementar a renda familiar. Ora essas responsabilidades eram interessantes por trazer maturidade, ora essas responsabilidades eram pesadas e causavam medo do futuro, quando as aulas presenciais voltassem, pois a rotina teria que ser mais uma vez modificada.

Foi identificado, nesse sentido, o movimento das tentativas de regular a rotina, da autorregulação, além da reflexividade das narrativas, trazendo o desenvolvimento da consciência do cronotopo vivenciado.

O novo formato de aulas síncrona e assíncrona, a dificuldade com a *internet*, a adaptação do espaço em casa, a complexidade das disciplinas e as atividades domésticas, e em outros espaços como estágios e trabalho, acabaram por sobrecarregar as estudantes. O impacto do afastamento social levou a transformação e a autorregulação no momento que as estudantes se

tornaram conscientes de suas narrativas, fazendo em seguida a transição para a ressignificação do momento.

As transformações de si emergiram em novas formas de agencialidade, cuja reflexividade foi direcionada à organização do tempo de estudos, aprendizado de novas habilidades em casa, meditação, realização de atividade física, encontro com os amigos virtualmente para assistir filmes, em festas e jogos *online*.

Longitudinalmente, o processo de mudança e transformação ao longo da transição temporal nas dinâmicas cronotópicas produziram significados de si que modificaram reflexividade, identificação, posicionamentos, maturidade, transformação, responsabilidade e crescimento durante os seis encontros. O sentido dessas narrativas ocorre quando nasce o encontro do eu com o outro, onde o interlocutor é ouvinte no momento que ouve este discurso, adota uma atitude responsiva ativa, concordando, discordando, completando e adaptando formando assim uma relação dialógica. Sobre este encontro, destaca-se a narrativa de E8.

Sobre isso que a E7 falou [volta às aulas presenciais] eu entrei no presencial, só que a turma migrou logo em seguida. Eu tenho muito receio também por isso. Acredito que vai ter um choque bem grande, porque assim, igual a E2 falou, esse semestre eu preferi deixar para assistir todas as minhas aulas de forma assíncrona. (E8)

Para clareza analítica da participação das estudantes, foi desenvolvido o quadro longitudinal das 19 participantes, integrando os indicadores de intensidade de participação, os temas mobilizados nas narrativas e os pontos de mutação identificados ao longo das seis sessões da coleta. A participação das estudantes variou ao longo dos encontros, característica esperada em estudos longitudinais com grupos voluntários. Mesmo as estudantes com enunciados breves

foram consideradas participantes ativas da interlocução, pois contribuíram para a construção coletiva das narrativas e para a dinâmica dialógica das sessões.

A frequência de participação foi operacionalizada a partir de dois níveis: participação alta, caracterizada por intervenções orais realizadas por meio do microfone durante os encontros síncronos, e participação moderada, correspondente às contribuições registradas predominantemente via Chat. Os resultados foram direcionados conforme as narrativas iam se moldando e transmutando ao longo dos encontros, diante das transições e autorregulação das estudantes.

Tabela 2

Participação longitudinal, intensidade discursiva e pontos de mutação narrativa.

Participante	Intensidade de participação	Temas centrais mobilizados	Pontos de mutação narrativa ao longo das sessões
E1	Alta	Rotina acadêmica > trabalho > amadurecimento	Transição de estudante dependente → maior autonomia profissional
E2	Alta	Estudo intensivo > autocuidado > atividade física	Consolidação de estratégias pessoais de regulação emocional
E3	Moderada	Dificuldades acadêmicas > adaptação ao remoto	Reorganização gradual do estudo autônomo

E4	Alta	Vida doméstica > reorganização do cotidiano	Ajuste progressivo das rotinas familiares
E5	Alta	Isolamento social > estresse emocional	Retomada gradual das interações sociais
E6	Alta	Ansiedade > fobia social > reorganização familiar	Superação parcial do isolamento e retomada do convívio social
E7	Moderada	Ensino remoto > responsabilidades familiares	Consolidação de estratégias de organização do tempo
E8	Moderada	Estudo remoto > dificuldades tecnológicas	Ajuste progressivo às demandas acadêmicas
E9	Moderada	Rotina doméstica e estudo	Adaptação gradual às mudanças do cotidiano
E10	Alta	Socialização virtual > lazer digital	Reinvenção das formas de interação social

E11	Alta	Trabalho e estudo simultâneos	Reorganização da identidade acadêmica e profissional
E12	Alta	Bem-estar psicológico > meditação > atividade física	Integração de práticas de autocuidado à rotina permanente
E13	Alta	Relações sociais e isolamento	Retomada progressiva das interações presenciais
E14	Moderada	Dificuldades emocionais	Reconstrução gradual da rotina acadêmica
E15	Moderada	Organização do cotidiano	Ajuste gradual às novas demandas acadêmicas
E16	Moderada	Reorganização doméstica	Consolidação de novas rotinas familiares
E17	Moderada	Estudo remoto > gestão do tempo	Desenvolvimento de maior autonomia acadêmica

E18	Moderada	Experiência universitária remota	Reinterpretação da formação acadêmica durante a pandemia
E19	Moderada	Expectativas acadêmicas > futuro profissional	Redefinição de projetos futuros

As participantes produziram significados, interpretações de si e do mundo em diferentes cronotopos, marcando reflexividades, agencialidade, autorregulação e transformações de si mesmo, gerando autoconhecimento. Destacam-se os posicionamentos como “eu-estudante”, “eu-trabalhadora”, “eu-cuidadora”, “eu-filha”, “eu-irmã”, “eu-amiga” e “eu-namorada”, conforme a ilustração em nuvem de palavras, com os Eus produzidos nas interlocuções.

Os movimentos de continuidade e ruptura de si foram inseridos na produção dialética e dialógica dos cronotopos em dinâmicas polifônicas com temas e significados, introduzindo em suas narrativas pessoais, falas com posicionamentos de familiares, de professores e de colegas sobre as dificuldades do ensino remoto. Destacam-se os temas “ensino médio”, “faculdade”, “ensino remoto”, “*internet*”, “desafios”, “rotina”, “dupla jornada”, “consequências da pandemia”, “adaptação à nova realidade”, “afastamento social”, “lazer”, “medo”, “retorno às aulas presenciais” e “readaptação”.

Ao longo dos seis meses percebeu-se que os encontros foram reflexivos no sentido de repetir falas, levando a uma autorregulação. As narrativas mostraram significados baseados no presente da interlocução, narrando a experiência recordada e em alguns casos, antecipando as

expectativas de futuro. Nesse espaço, as estudantes foram se aproximando e se reorganizando conforme os cronotopos se modificava no tempo estendido da pandemia.

No quadro a seguir destacamos os principais temas polifônicos (repetição e convergência de temas entre narrativas) produzidos pelas estudantes.

Tabela 3

Temas polifônicos por sessão

Sessão	Tema Polifônico	Estudantes
Sessão 1	Rotina	E1, E2, E3, E5
	Dupla jornada	E1, E2
	Volta às aulas presenciais	E2, E3
Sessão 2	Ensino remoto vs. Presencial	E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10
	Avaliações no ensino remoto	E4, E5, E7, E9
	Dificuldades com plataformas	E4, E8
	Excesso de conteúdo	E4, E9
Sessão 3	Isolamento social e distanciamento	E2, E3, E5, E7, E8, E9
	Medo de contágio e cuidado com familiares	E2, E3, E7
	Reinvenção do lazer (estratégias virtuais)	E3, E5, E7, E8, E9
	Reorganização da rotina doméstica	E3, E5, E7
	Ambivalência entre medo e necessidade de socialização	E3, E7, E8
Sessão 4	Transporte público como desafio	E1, E5, E10, E16, E17
	Acúmulo de atividades	E2, E4, E9, E16
Sessão 5	Adaptação à nova rotina	E5, E7, E11, E12, E15, E18
	Produtividade e procrastinação	E7, E12
	Cansaço físico	E11, E12, E18
Sessão 6	Insegurança profissional futura	E4, E6, E9, E11, E12, E18
	Déficit no aprendizado prático	E4, E11, E18

As ambivalências correspondem a significados em processo contínuo de atualização, emergindo quando o interlocutor, ao narrar suas experiências, revela movimentos simultâneos de transformação e tensão. Esses processos expressam a coexistência de sentidos positivos e

negativos associados às mudanças vividas, refletindo a complexidade das transições experienciadas. Podemos afirmar que as ambivalências estão vinculadas à emergência de novas formas de ser, pensar, sentir e atuar, que se constroem nas reverberações das interações entre o que era previamente conhecido e aquilo que passa a se modificar. O quadro a seguir apresenta essas ambivalências, evidenciando, de um lado, os sentidos positivos atribuídos às mudanças, associados a ganhos, adaptações e possibilidades, e de outro, os sentidos negativos, relacionados às dificuldades, perdas e tensões que acompanharam o processo de transformação.

Tabela 4

Ambivalências identificadas nas narrativas

Ambivalência	Sentido Positivo	Sentido Negativo	Estudantes
Ensino remoto	Flexibilidade > otimização do tempo > possibilidade de trabalhar	Isolamento social > deficit de aprendizado prático > sobrecarga	E2, E4, E5, E7, E9
Permanência em casa	Maior convivência familiar > autoconhecimento	Sensação de aprisionamento > solidão > desmotivação	E3, E5, E7
Dupla jornada (estudo + trabalho)	Maturidade > responsabilidade > autonomia financeira	Cansaço > acúmulo de funções > estresse	E1, E2, E9, E16
Retorno às aulas presenciais	Reencontro > retomada do aprendizado prático > motivação	Medo de contágio > insegurança > adaptação difícil	E2, E3, E8
Lazer virtual	Manutenção de vínculos > criatividade > reinvenção	Frustração pela ausência de contato físico	E3, E5, E8
Autoexigência acadêmica	Organização > produtividade; foco	Ansiedade > culpa > sensação de insuficiência	E7, E12
Insegurança profissional	Reflexão sobre formação > busca por aprimoramento	Medo de despreparo > dúvida sobre competência	E4, E11, E18

Os *appraisals* impulsionam os sujeitos em direções diversas, criando espaços de tensões e negociações identitárias, consigo mesmo e com o outro, qualificando as transformações percebidas. As narrativas das vivências produziram *appraisals* marcados por dificuldades enfrentadas, modificadas e/ou superadas, destacando-se: “muito medo”, “bem complicado”, “muito desafiador”, “muito triste”, “fiquei muito mal”, “rotina muito intensa”, “rotina muito pesada”, “muito cansativo”, dentre outros. Destacamos no quadro a seguir os principais *appraisals* com superlativos intensificadores e suas frequências em que foram narradas baixa quando a estudante realizou poucas intervenções pontuais, moderada, quando houve participação regular, ainda que não contínua, com contribuições distribuídas ao longo do encontro, alta, e muito alta quando a estudante apresentou intervenções recorrentes, articuladas e tematicamente desenvolvidas; e muito alta frequência quando a participante assumiu papel central na dinâmica dialógica, produzindo narrativas extensas,.

Tabela 5

Appraisals e as frequências nas narrativas

<i>Appraisal</i>	Frequência nas narrativas	Contexto	Estudantes
“muito medo”	Alta	Incerteza sobre o futuro, retorno presencial, insegurança profissional	E1, E3, E4, E5
“muito difícil” / “bem difícil”	Muito alta	Adaptação ao EAD, aprendizado de disciplinas práticas	E4, E5, E8
“muito cansativo”	Alta	Dupla jornada, deslocamento, rotina intensa	E2, E4, E11, E18
“muito triste”	Moderada	Perda de convívio social, despedidas não realizadas	E2, E4
“desespero” / “desesperada”	Moderada	Acúmulo de atividades, insegurança no estágio	E2, E4, E9

“caos”	Alta	Situação financeira familiar, morte do pai	E4
“sofrimento”	Moderada	Aulas de anatomia <i>online</i> , acúmulo de responsabilidades	E5, E16
“péssimo”	Moderada	Transporte público, qualidade da internet	E2, E4
“inquieta” / “inquietude”	Moderada	Busca por sentido, movimento <i>Black Lives Matter</i>	E5
“terror”	Baixa	Provas presenciais após EAD	E7

O afastamento social e a exclusão das vivências coletivas de apoio e transformação de si e dos espaços estudantis geraram sentimento de desamparo e sofrimento psíquico levando a quadros de ansiedade e depressão, mencionados pelas estudantes em suas narrativas. Como exemplo, podemos destacar E2 que, segundo seu relato, ela “só estudava” (no período da pandemia) ficando “quase careca de tanto estresse”, e também o relato de E7 -

A minha rotina era bem aleatória, e eu não fazia muitas coisas, porque a depressão e ansiedade pioraram na época e eu entrei em um quadro bem delicado [*appraisal*]. Minha rotina não tinha nada demais, era só ficar deitada na cama. (E7)

5.1 Síntese dos resultados

A seguir, os quadros anteriormente apresentados são descritos com o objetivo de sintetizar os resultados de cada sessão. Para favorecer a clareza analítica, foram selecionados excertos narrativos considerados representativos na análise longitudinal, sem a intenção de abarcar de forma exaustiva os enunciados de todas as participantes.

5.1.1 Sessão 1

Na sessão 1 o tema norteador era tema “pandemia e universidade: antes, durante e depois”, as estudantes que participaram foram E1, E2, E3, E4 e E5. Estavam presentes, mas não participaram de forma efetiva, as estudantes enumeradas entre E6 e E19. Nesta sessão os episódios identificados foram os seguintes:

E1 – rotina > vai passar > novos desafios > dupla jornada > temor pela volta das aulas presenciais.

E2 – terceiro > rotina da escola > lazer > internet > rotina > eu organizada > dupla jornada > rotina por água abaixo > consequências da pandemia.

E3 – penso no semestre que vem > perdi o hábito > nova rotina > volta às aulas presenciais.

E4 – ensino médio > suspensão das aulas > dificuldade de adaptação > falecimento do pai > foi uma barra > eu não queria mais fazer faculdade > estudo para ficar bem > as amigas voltaram > eu estava por mim mesma > eu estava fraca para continuar > auxílio saúde mental da > terapia familiar > mais leve > expectativas profissionais > medo do futuro > estudante pandêmica.

E5 – várias fases > *Black Lives Matter* e a mudança de rotina > curso de Pedagogia > Inquietude > curso de Terapia Ocupacional > fiz vários amigos no curso > o foco piorou no ensino remoto > atividades manuais ajuda a ter foco nas aulas > aulas remotas comparadas a sofrimento > vai ser muito difícil não poder voltar para casa.

Tabela 6

Sessão 1 – Ruptura inicial e desorganização do cotidiano

Temas gerais	Ruptura da rotina acadêmica Ensino remoto como experiência de perda Dupla jornada e reorganização doméstica Incertezas sobre o futuro acadêmico
--------------	--

Polifonias e ambivalências	Expectativa de continuidade dos estudos × perda de motivação Segurança sanitária × prejuízos acadêmicos Permanecer no curso × dúvida sobre permanência
Significados reguladores	“Vai passar” “Preciso continuar estudando” “Tenho que me reorganizar”
Pontos de mutação	Suspensão das aulas presenciais Experiências de adoecimento e perdas familiares
Transformações	Narrativas centradas na ruptura e no sentimento de fragilidade diante das mudanças abruptas.

Nesta sessão, a polifonia foi apresentada em alguns episódios entre uma narrativa e outra. As estudantes 1, 2, 3 e 5 fazem polifonia quando relatam a rotina. E1 e E2 fazem polifonia com os episódios sobre dupla jornada. E2 e E3 fazem polifonia nos episódios sobre a volta das aulas presenciais.

De forma voluntária a estudante 1 (E1) iniciou a narrativa relatando que no período pré-pandemia ela ficava o dia todo na faculdade e que a “universidade era mais aconchegante que sua casa”, devido interação social no campus, ao acesso aos livros e as reuniões com colegas para estudar e fazer trabalhos, indicando a importância da convivência em espaço físico do campus. Durante a pandemia ela se adaptou à nova rotina, aprendendo habilidades e colaborando com as responsabilidades em casa, que incluía cuidar de sua irmã, pessoa com deficiência, e ajudar nas tarefas domésticas. Relatou que começou a trabalhar em uma clínica de reabilitação infantil para contribuir com a renda familiar, aumentando assim as suas responsabilidades e a “carga pessoal” o que gerou autocobrança em “ser boa profissional e boa estudante”, além de sentir pressionada pela família “em relação ao dinheiro” para ajudar nas despesas. E1 expressou preocupação com o retorno às aulas presenciais, e utilizou os *appraisals* “temor” e “medo” para

expressar o sentimento por não saber se iria conseguir ajustar os cuidados de casa, trabalho e os horários de estudos. À época, ela esperava se formar em dois anos e se preparava para fazer a prova de Residência na área da Terapia Ocupacional, mas a graduação teve um semestre a mais devido a pandemia, o que fez com que ela atrasasse sua formatura.

Os significados mediadores e reguladores do tema “aulas presenciais” foram produzidos em tensão com os significados de “flexibilidade” e a ambivalência entre os dois temas direciona o processo de desenvolvimento da estudante para o retorno às aulas presenciais na medida em que produz sentimentos como “temor”, “medo”, e problemáticas enfrentadas como “questão financeira” e “ajudar em casa” em oposição à expressão “quero que o presencial volte”.

A narrativa da estudante 2 tem início no primeiro ano da pandemia, quando cursava o terceiro ano do ensino médio. Seu relato aponta que ela se sentiu triste com a mudança de rotina, e utiliza superlativos para descrever seus sentimentos, produzindo *appraisals*:

Veio a pandemia e a gente se sentiu muito triste [*appraisal*] comecei a ter uma rotina muito intensa [*appraisal*] a rotina ficou muito pesada [*appraisal*] porque logo comecei a trabalhar. Minha rotina mudou bastante [...] continuei trabalhando e minha rotina melhorou com o ensino remoto [...] estou nessa expectativa para conhecer pessoas, mudar de ambiente e começar a explorar o campus. Eu estou bem animada quanto a isso. (E2)

Com a transição para o ensino remoto, ela se adaptou bem à rotina individual e faz autorreflexão quando conclui que sempre foi uma pessoa que se adapta facilmente ao estudo individual, por isso conseguiu render mais nos estudos no período de distanciamento social. Aproveitou o tempo extra para estudar, fazer atividade física e se preparar para o vestibular, apesar dos desafios de convivência familiar e a dificuldade de organização para dividir os

aparelhos digitais e *internet* [que era lenta] com os irmãos - “a gente se perguntava ‘quem vai ficar com o computador agora?’ Tivemos dificuldade de organização.”

Após ingressar na graduação, no segundo ano da pandemia, continuou tendo aulas de forma síncrona e assíncrona, mas conseguiu conciliar os estudos com um trabalho no em um hospital de reabilitação, onde adquiriu experiência prática na área de Terapia Ocupacional. Usou superlativos quando falava da rotina dessa época, produzindo *appraisals* como “muito pesada” - “Consegui manter isso [organização de estudo], mas a rotina ficou muito pesada porque logo comecei a trabalhar.”

E2 expande a ambivalência baseada em um jogo entre presente e passado antes da pandemia, para o presente e expectativas sobre o futuro. Embora tenha sentido falta de interação social e de vínculos com colegas, a volta ao presencial é vista com otimismo como uma oportunidade para expandir seu círculo social e explorar o campus, apesar dos desafios da readaptação que terá que fazer. Afirma que a pandemia afetou sua a vida como ser humano e como estudante, produzindo afirmativas em ambivalências:

Eu sempre fui uma pessoa que se adapta facilmente ao estudo individual, então, para mim, não foi tão desafiador como foi para a maioria dos meus colegas. [...] A questão social eu perdi bastante no meu terceirão. Todo aquele vínculo social que a gente estava começando a construir se perdeu. [...] Acredito que a volta ao presencial será impactante no início, mas será benéfico para ampliar meu círculo social, conhecer novas pessoas que fazem o mesmo curso. (E2)

Em sua narrativa percebe-se que a regulação emocional gerenciou as emoções de maneira adaptativa, pois envolve a identificação, compreensão e modificação das emoções para alcançar objetivos pessoais e manter o bem-estar psicológico. Na última parte do seu relato, a estudante

descreve a expectativa no retorno às aulas presenciais e reflete sobre como o afastamento social a impediu de conviver com os colegas da universidade, fazendo polifonia da palavra “impactante” e produzindo ambivalência sobre os benefícios sociais das voltas às aulas.

A estudante 3 relata que durante a pandemia, perdeu o hábito de acordar cedo e ir à faculdade, demonstrando preocupação com o retorno às aulas presenciais, as novas mudanças de hábitos e as novas realidades que aconteceram durante a pandemia. Utiliza os *appraisals* “sofrer” e “medo” repetidas vezes numa dinâmica polifônica indicando demonstrar como se sente quando pensa sobre a adaptação no futuro. Toda a narrativa da estudante foi durante a pandemia, porém, sua preocupação com o futuro é algo que se destaca. Sente que perdeu o hábito, e até esqueceu como era a rotina na universidade. Um exemplo importante de mudança de rotina durante a pandemia é o cuidado diário que, na época, tinha com a prima (uma criança) e que ocupava uma parte da sua manhã. E3 demonstra que o papel de cuidadora era significativo para ela, e por isso, faz uma reflexividade da sua expectativa no retorno às aulas presenciais, já que iria ter que conciliar seu papel de estudante e cuidadora.

[...] comecei a cuidar de uma primazinha minha, pequenininha. Ela vem aqui para casa todos os dias e eu tomo conta dela, pelo horário da manhã. Então, quando as aulas voltarem, eu sei que vou ter bastante aula de manhã e a ideia de não ter essa parte da minha rotina parece meio estranha [...] ela não estará mais aqui. Eu estarei na faculdade.
(E3)

A estudante 4 narra sua transição do ensino médio para a universidade, marcada por intensa rotina social com amigos, seguida pela chegada da pandemia. Passou para o curso de Terapia Ocupacional, mas apenas três dias depois do início das aulas, a Universidade fechou e o mundo decretou o afastamento social.

No último ano do Ensino Médio, eu estava namorando, tinha muitos amigos, [...] passava o dia todo na escola. Eu tive muita dificuldade de me adaptar [*appraisal*] à pandemia porque sempre tive uma rotina próxima dos meus amigos, de forma presencial. (E4)

A estudante utiliza o *appraisal* “muito difícil” para demonstrar como foi se adaptar ao convívio integral com a família. Antes da pandemia, os pais trabalhavam o dia todo e se reuniam apenas para jantar e após o afastamento social, todos tiveram que passar o tempo todo juntos em casa. Quando o comércio fechou, seus pais ficaram desempregados e o medo do desconhecido (*appraisal*) e do futuro afetou a todos. Utiliza o *appraisal* “caos” para descrever a situação financeira da família no início da pandemia. Seu pai foi infectado com o vírus da COVID-19 e faleceu - “Quando começaram a liberar o comércio, meu pai voltou a trabalhar e pegou COVID e acabou falecendo. E como ele era o provedor da casa, isso gerou mais caos e medo na gente, né?”

O óbito do pai causou instabilidade emocional e financeira para a família. Os *appraisals* caos e medo sobre este episódio fazem polifonia com o episódio anterior que ela narra sobre a situação financeira da família após o fechamento do comércio.

A morte do pai trouxe muitas barreiras emocionais. A estudante tentou usar os estudos para ficar bem, mas ficou chateada porque não se adaptou ao formato de aula *online* da Universidade. No decorrer do ano pensou em trancar a faculdade e sua mãe a encorajou a persistir, reforçando a importância de honrar a memória paterna. Enfrentou momentos de desmotivação, especialmente no terceiro semestre – “Eu não queria mais fazer faculdade, e aí minha mãe conversou muito comigo. Ela disse: seu pai ficou muito feliz porque você passou, então se esforça pra realizar a vontade do seu pai.”

Na narrativa a estudante faz uma comparação do ensino médio com a faculdade relatando que na graduação, diferente do ensino médio, ela estava se sentindo desamparada (*appraisal*), sendo responsável por suas ações no estudo, pois não tinha mais professores para cobrar que ela estudasse.

Ainda tentando se adaptar à pandemia, buscou ajuda psicológica por meio de um auxílio da Universidade, o que a ajudou a reorganizar sua rotina e melhorar seu desempenho acadêmico.

No terceiro semestre, fiquei muito mal [*appraisal*] em relação ao início da pandemia, foi o pior semestre em relação pessoal e familiar. A Universidade lançou um edital de auxílio-saúde mental, tentei e consegui. Graças a Deus tive acompanhamento. [...] Agora, já estou conseguindo fazer tudo tranquilo, está sendo mais leve [*appraisal*] pra mim de certa forma. (E4)

Apesar disso, ela ainda sentia grande frustração por não ter vivenciado práticas presenciais no curso, e temia ser estigmatizada como uma “profissional da pandemia”. No entanto, continua na expectativa de um futuro mais promissor e deseja recuperar as experiências perdidas para se sentir preparada profissionalmente. Usa superlativos, *appraisals* e polifonia para demonstrar sentimentos sobre o futuro profissional – “me frustra muito”, “gera muito medo”, “medo do futuro”.

Estou no quarto semestre, metade da graduação sem ter feito nada. Isso me frustra muito [*appraisal*]. Isso me gera muito medo [*appraisal*] em questão profissional. Sempre comento com meus amigos: ‘não me sinto pronta profissionalmente [*appraisal*], não me vejo como uma profissional boa, porque a gente perdeu tanta coisa.’ Ainda tenho medo [*appraisal*] do futuro, mas acredito que o próximo semestre seja melhor. (E4)

A estudante apresenta um processo de transição e autorreflexão ao longo da narrativa, representada pela ambivalência no final do relato. Apresenta medo do futuro, e ao mesmo tempo demonstra otimismo e esperança.

E5 relata que a pandemia foi um período bem complicado e “difícil” (*appraisal*) porque se enxergava como um ser muito social (quase dependente dos amigos) e lidar com pandemia foi difícil, pelo isolamento social. Entrou em várias novas fases para se autorregular. Aparentemente a rotina a sobrecarregou, e neste período ela se envolveu com o movimento “*Black Lives Matter*”. Depois deste episódio, ficou impactada, inquieta e não conseguiu mais focar nos estudos –

Eu queria estar conectada, entender o que estava acontecendo. Comecei a entrar nas redes sociais pelo computador e depois disso fiquei muito impactada e inquieta [*appraisal*].

Fiquei pensando se não tinha algo mais que eu poderia fazer e não consegui mais voltar ao foco de antes.” (E5)

Fez vestibular para Pedagogia na cidade onde morava, mas pensava em mudar de curso, apesar de amar a graduação que estava fazendo, mudou para o curso de Terapia Ocupacional durante a pandemia. A estudante dá significado a palavra “inquieta” no sentido de estar sempre buscando algo. O curso de Terapia Ocupacional não era na cidade dela, por isso, sua escolha implicaria ir morar com o primo em Brasília - “Vai ser muito difícil não poder voltar para casa. Tenho medo de incomodar.”

A estudante relata sobre a dificuldade em aprender anatomia no formato remoto e utiliza o *appraisal* “sofrimento” para demonstrar isso - “Quero muito que as aulas presenciais voltem logo, principalmente anatomia, que é um sofrimento pela *internet*. Eu achei que eu conhecia o sofrimento até ter aula de anatomia no formato remoto.”

A estudante demonstra insegurança e preocupação com o futuro principalmente porque terá que morar com um primo em Brasília. Usa *appraisals* (medo, difícil) e parece estar confusa sobre o retorno das aulas presenciais e sobre o que será melhor para ela - “É um medo que eu tenho, mas vou aprender a lidar porque eu quero muito que a gente volte para o presencial. Tá muito difícil”. Utilizava as atividades manuais para se concentrar nas aulas *online*, mas ainda não sabia se conseguiria utilizar essa técnica nas aulas presenciais.

O método que eu achei para conseguir focar melhor foi fazer uma segunda atividade ao mesmo tempo, principalmente manual. Eu comecei a bordar. Eu fico bordando enquanto as aulas acontecem [...] isso me ajuda muito, tenho essa dependência de uma segunda atividade para focar, mas eu não sei como vai ser no presencial. (E5)

A estudante demonstra transformação e autorregulação ao longo da narrativa, quando afirma ter encontrado a atividade manual para conseguir ter foco nas aulas. Demonstra ambivalência quando tem medo de se mudar para Brasília, cidade onde passou para Terapia Ocupacional, mas que aprenderá lidar com o sentimento.

5.1.2 Sessão 2

Na sessão 2 o tema norteador era “o ensino remoto durante a pandemia” e as estudantes que participaram foram E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9 e E10. As participantes que estavam presentes, mas não interagiram foram E1, E3, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18 e E19.

Os episódios identificados foram os seguintes:

E2 > Ensino remoto e presencial

E4 > Ensino remoto e internet > ensino remoto e presencial > aprenderia mais no presencial > ensino presencial > rotina adaptada > avaliações no ensino remoto

E5 > Foi difícil > fui deixada para trás > avaliação na pandemia

E6 > Mudança de rotina nos estudos > volta ao presencial

E7 > Universidade x estudo remoto > ensino remoto x presencial > professores > ensino remoto e flexibilidade

E8 > O ciclo > vontade > plataformas

E9 > Aulas práticas online > estágio > aulas práticas > avaliações no ensino remoto

E10 > Conteúdo no ensino remoto

Tabela 7

Sessão 2 - Ajustamento inicial e aprendizagem do remoto

Temas gerais	Aprendizagem do ensino remoto Estratégias individuais de adaptação Dificuldades de concentração e engajamento Apoios institucionais e familiares
Polifonias e ambivalências	Autonomia no estudo × sobrecarga Flexibilidade do remoto × isolamento social
Significados reguladores	“Estou me adaptando” “Preciso aprender a estudar sozinha”
Pontos de mutação	Aprendizagem de ferramentas digitais Construção de novas rotinas de estudo
Transformações	Passagem da desorganização inicial para processos de adaptação parcial.

Verifica-se nesta sessão que as narrativas tiveram como temas centrais o ensino remoto e o presencial, que se repetiram diversas vezes, apresentando polifonias. Surgiram também narrativas relevantes sobre mudança de rotina, avaliações síncronas e assíncronas e aulas práticas *online*.

E6 inicia a sessão 2 narrando sua rotina antes da pandemia, quando estava no ensino médio, focada no vestibular, e enfatiza a mudança repentina da rotina quando houve o

afastamento social. Entrou no curso de Terapia Ocupacional no segundo ano da pandemia, mas interpretou que não conseguia aprender o conteúdo, o que fez com que ficasse desmotivada (*appraisal*) e não conseguisse realizar as atividades propostas pelos professores no ensino remoto

- “Apesar da cobrança dos professores ser mais flexível por causa do momento, eu não consegui fazer o que estava sendo proposto.”

A estudante relata que adaptou/ajustou a forma de estudar (individualmente), e no segundo ano da graduação conseguiu aprender mais, demonstrando dúvidas sobre o futuro pós pandemia - “E com relação a volta do presencial, eu não sei como vai ser mudar esse meu método de estudo depois de dois anos”.

E5 se voluntaria para falar, avalia a relevância e as implicações da pandemia para ela, repetindo várias vezes os *appraisals* “difícil”, “muito complicado”, “bastante dificuldade” para indicar seu posicionamento relacionado ao aprendizado dos conteúdos das disciplinas, especialmente àquelas que teriam práticas em laboratórios. Esse processo de avaliação é essencial para determinar a resposta emocional direcionando a sincronização dos outros componentes emocionais. Essas experiências subjetivas permitiram que ela fosse regulando suas emoções, durante a narrativa de suas vivências. E5 faz polifonia sobre as dificuldades, quando repete cinco vezes na mesma narrativa o quanto foi difícil o semestre.

Eu acho que foi bem difícil para mim [*appraisal*], principalmente nesse semestre agora que tem matérias de base biológica que seriam de laboratório. Foi muito complicado [*appraisal*] conseguir me adequar a elas. Eu tive bastante dificuldade [*appraisal*]. Foi uma das coisas que eu mais reparei o quão difícil [*appraisal*] foi pegar esse conteúdo, que eu nem tive acesso às disciplinas presencialmente, mas, foi difícil [*appraisal*] no ensino remoto. (E5)

A estudante faz polifonia com a estudante anterior (E6), se referindo a dificuldade em se ajustar ao método de estudo, e em relação aos programas para a aula - “Tem matéria que o professor falou pra gente baixar um programa pesadíssimo que eu nem consegui baixar direito [...] eu me sinto deixada um pouquinho para trás por conta disso.” Sobre o “me sinto deixada para trás” trazido na narrativa desta estudante, podemos supor que o ensino remoto desencadeou emoções sobre o sentimento de “não pertencimento ao grupo”, por ela não conseguir acessar o programa solicitado pelo professor.

E5 dá continuidade relatando que estudar anatomia de forma *online* foi muito difícil, mesmo com os esforços dos professores e monitores da disciplina, fazendo polifonia com a colega anterior (E6) - “Eu percebo que eles (os professores) estão tentando, mas é difícil. Tem professor que manda monitores nos laboratórios para gravar pra gente conhecer as peças e tal, e.... quem não tem cão, caça com gato, né? Vamos ajustando.” Mais uma vez a estudante faz uma polifonia do *appraisal* “difícil”, mas ao mesmo tempo tentando de alguma forma se autorregular quando traz o ditado popular, dizendo que está se ajustando. Em seguida a este relato, muda de episódio, trocando de assunto, relatando sobre as formas de avaliação dos professores, que não concorda com alguns tipos de avaliações, como a de fazer prova toda semana.

E7 relata a sua dificuldade de se adaptar ao novo método de ensino e acredita que a Universidade não ofereceu estrutura suficiente aos alunos no ensino a distância por se tratar de uma época em que todos tiveram que se adaptar: estudantes, professores e a instituição de educação. Em seguida, narra sobre a falta das aulas práticas – “iríamos começar a parte prática nas disciplinas de avaliação, isso fez muita falta”.

Na opinião da E7 alguns professores foram empáticos em realizarem avaliações diferenciadas, mas outros não. Ela apresenta o *appraisal* “isso foi bem ruim” duas vezes no

episódio para demonstrar que estava em discordância com as formas de avaliação síncrona. Inicia a outro episódio, narrando sobre a flexibilidade que as aulas remotas ofereceram aos estudantes, possibilitando que eles trabalhem, aqui usa a ambivalência. Usou seu próprio exemplo para comprovar isso - “[...] eu, por exemplo, eu trabalho no horário. Então ou eu falto no trabalho, ou eu faço uma troca com outra pessoa para poder fazer a prova [...]. O ensino remoto dá uma flexibilidade na nossa rotina pra que a gente possa fazer outras coisas.” Durante a pandemia, muitos estudantes conseguiram o primeiro trabalho, sendo que a maioria foi obrigada a fazer esse movimento para complementar a renda familiar, já que muitos familiares perderam os empregos.

E4 inicia sua narrativa dando continuidade no relato anterior, fazendo polifonia com E7, e apontando sua maior dificuldade no período do ensino remoto - “A minha dificuldade foi organizar tantas plataformas. Acho que no primeiro semestre do EAD, cada professor usava uma plataforma, cada um tinha um local para dar aula e começou virar uma bagunça.” A dificuldade com as plataformas foi um tema que nenhuma outra estudante havia apontado antes. Durante o período de afastamento social, os professores na Universidade tinham três ou mais opções de plataformas para organizar as disciplinas, com algumas diferenças entre elas, seja pela facilidade de acesso, pela forma de organizarem os conteúdos e o formato de avaliação *online*.

Continua seu discurso fazendo uma autorreflexão sobre o seu aprendizado quando as aulas eram presenciais - “no presencial não tem acúmulo de atividades igual o EAD, e eu estudava só o conteúdo que realmente preciso estudar.” A estudante relata que fez um semestre no presencial, antes da pandemia iniciar, e acredita que neste formato ela aprendeu muito mais que no remoto.

E9 inicia sua narrativa concordando com E4, fazendo polifonia sobre o excesso de conteúdo oferecido pelos professores, e complementa apontando a incoerência de avaliações síncronas com pouco tempo para responder às questões - “era uma missão impossível” diferente do presencial. E5 interrompe a colega para fazer polifonia com as duas estudantes anteriores (E4 e E9), reforçando o incômodo com as provas e usa o *appraisal* “tenso” para descrever como se sentia.

E8 narra sobre a dificuldade que foi o período do ensino remoto, principalmente o acesso às plataformas, fazendo polifonia com E4. Usa os *appraisals* “perdida”, “frustrada”, e “chateada” para demonstrar como se sentia por não conseguir se organizar dentro das opções que os professores apresentaram - “Não consegui acessar as plataformas! Eu estava tão perdida! [...] isso me estressa [...] eu fico muito chateada [...] eu fico frustrada!”. Indica as expectativas que o ensino presencial retorne logo, pois assim a sua rotina voltaria ao normal - “Eu quero acordar cedo, tomar banho na água gelada, pegar o ônibus e chegar estressada. Prefiro isso do que ficar em casa.”

A estudante inicia um novo episódio (ponto de mutação) com a mudança no cronotopo, comparando as formas de ensino em plataformas no cursinho preparatório, quando utilizava o *Google Meet*, que era mais fácil, e as plataformas da Universidade que a deixa confusa (*appraisal*) - “Como era sempre o *Google Meet*, a gente já tinha um *drive* [...] mas aí depois na universidade, tinha [as plataformas] o SIGAA, o APRENDER, o MOODLE e o TEAMS... depois tinha um monte de outras coisas [...] eu fico confusa com tudo”.

E2 faz autorreflexão, e escreve no Chat sobre a desorganização de rotina devido ao excesso de flexibilidade no ensino a distância. Indica uma ambivalência quando traz em seu discurso o posicionamento de flexibilidade das aulas, e ao mesmo tempo a facilidade em

aprender de forma assíncrona. – “algumas matérias eu me perdi um pouco por causa da desorganização...e não rendi como rendia no presencial. [...] Eu aprendo mais pela aula gravada (assíncrona) porque posso pausar, escrever e compreender melhor”.

E9 faz polifonia com E8 concordando com a sensação de não conseguir aprender o conteúdo, especialmente por ter feito todas as disciplinas práticas no formato *online*, e por acreditar que não está preparada para iniciar o estágio obrigatório no semestre seguinte. Utiliza o *appraisal* “desesperada” para refletir sobre o que aprendeu – “talvez eu não tenha aprendido tudo que deveria”. Ela muda o episódio (ponto de mutação) narrando sobre o excesso de demanda e a sobrecarga (*appraisals*) que sente por ter vários papéis ocupacionais, como ser mãe, responsável pela família e estudante. Utiliza a palavra “apavorada” (*appraisal*) quando relata sobre a volta ao ensino presencial -

Eu sou mãe... e ser responsável por toda a minha família em casa, demanda muito de mim. [...] Eu estou muito sobrecarregada [*appraisal*], e semestre que vem vai ser presencial já com estágio [...] então eu estou um pouco apavorada [*appraisal*] de não saber o suficiente quando eu voltar ao presencial. (E9)

Inicia outro episódio (ponto de mutação) fazendo polifonia com E7 e concordando sobre o excesso de conteúdo e a falta de flexibilidade de alguns professores referentes às avaliações no formato síncrono – “questões enormes para pouco tempo de prova”.

No Chat, E10 indica que concorda com E9 fazendo polifonia do tema avaliações, refletindo sobre o ensino remoto. Acredita que o conteúdo oferecido para os estudantes nas aulas síncronas e assíncronas foram aprendidos através de repetição, “decorados” por eles, e não compreendidos, como era no ensino presencial. A estudante troca o episódio (ponto de mutação) direcionando sua narrativa para o futuro, mudando o cronotopo, quando se preocupa com quem

entrou na graduação no formato remoto - “[..] vai ser pior ainda pra eles porque ninguém teve contato com o presencial, vai ser um choque de realidade, eu tenho receio por esse pessoal!”

A reflexão dela se estabelece no sentido de comparação entre quem entrou no curso de graduação antes da pandemia, que já conheciam a dinâmica das aulas presenciais, e aqueles estudantes que entraram na graduação durante a pandemia, utiliza o *appraisal* “bem complicado” para dar sentido a sua narrativa – “[...] como ninguém teve o contato de como funcionava a faculdade, vai ser bem complicado para eles, porque o presencial é muito diferente do que está sendo feito no EAD”.

E4 inicia novamente seu discurso, fazendo polifonia com E10, se posicionando também com a reflexão que “tem muito receio” (*appraisal*) pela turma que não teve aulas presenciais ainda. Faz polifonia com a estudante E2 para reafirmar que assim como a colega, preferiu assistir às aulas no formato assíncrono, porque assim conseguiu anotar mais facilmente as falas dos professores, e seu rendimento foi “muito melhor, apesar de o formato EAD ser muito puxado”, demonstrando ambivalência. Quanto ao futuro (ponto de mutação), no retorno às aulas presenciais, a estudante enfoca que será um “choque bem grande” pois ela e os colegas já estão adaptados à rotina de assistir às aulas gravadas podendo “pausar e voltar às gravações das aulas” quando tiver dúvida - “Então, eu acho que a gente vai ficar um pouco assustada”.

5.1.3 Sessão 3

Na sessão 3 o tema norteador foi “mudança de rotina após a pandemia” e as estudantes que participaram foram E1, E2, E5, E6, E7, E11 e E13. As que estavam presentes, mas não participaram foram E3, E4, E8, E9, E10, E12, E14, E15, E16, E17, E18 e E19. Os episódios identificados foram os seguintes:

E1 > mudança de rotina > início de trabalho > cuidar de casa > atividade de culinária > maturidade

E2 > preocupação > familiares > trabalho > isolamento > tudo ficou bagunçado > atividade física e meditação > alívio do stress > busca de formas de lazer

E5 > afastamento social até o segundo ano da pandemia > foi péssimo > encontros e eventos online com os amigos

E6 > medo > novas responsabilidades > cuidou mais da casa > dança e musculação

E7 > dupla jornada > rotina desorganizada > amigo-oculto a distância > jogos > eventos online

E11 > tudo diferente > a casa > a faculdade > ficou de cabeça para baixo > medo > depressão > encontros e aniversários online com os amigos

E13 > afastamento social > afastamento das relações afetivas

Tabela 8

Sessão 3 – Reorganização do cotidiano e reconstrução das relações sociais

Temas gerais	Mudanças nas rotinas domésticas e acadêmicas Estratégias de lazer digital e manutenção de vínculos sociais Retorno gradual às atividades externas Redefinição do cotidiano como processo de adaptação
Polifonias e ambivalências	Medo do contágio × necessidade de socialização Permanecer em casa × retomada gradual das atividades Isolamento social × reinvenção do lazer
Significados reguladores	“Adaptação” “Reinvenção” “Reorganização”
Pontos de mutação	Vacinação e retomada gradual das saídas Construção de novas formas de lazer mediadas pela tecnologia
Transformações	Emergência de narrativas de reorganização da vida cotidiana e fortalecimento da agência pessoal.

A análise da Sessão 3 evidenciou que as participantes atribuíram centralidade às transformações das rotinas cotidianas ocorridas no início da pandemia, descrevendo esse período como marcado por ruptura das estruturas previamente organizadas de tempo, espaço e interação social. Os relatos indicam que a pandemia exigiu reorganizações da vida cotidiana, além da redefinição das fronteiras entre estudo, trabalho e vida pessoal. Esse processo foi acompanhado por sentimentos de incerteza, ansiedade e medo relacionados ao risco de contaminação e à proteção de familiares, especialmente aqueles pertencentes a grupos de risco.

Outro eixo recorrente se refere às estratégias de regulação emocional e de reconstrução do cotidiano, adotados ao longo do tempo. As estudantes narraram a criação de novas formas de lazer e sociabilidades mediadas por tecnologias digitais, como encontros virtuais, jogos *online*, celebrações remotas e atividades coletivas realizadas a distância, que funcionaram como recursos de manutenção dos vínculos sociais e de enfrentamento do isolamento. Emergiram relatos de reorganização progressiva das rotinas, com a incorporação de atividades físicas, cuidados domésticos e novas responsabilidades familiares e profissionais, indicando movimentos de adaptação gradual às condições impostas pelo contexto pandêmico. No plano narrativo, essas experiências foram sintetizadas pelas participantes em palavras como “adaptação”, “reinvenção”, “mudança” e “reorganização”, evidenciando a construção de significados que articulam ruptura inicial, processos de ajustamento e transformações nas trajetórias pessoais, acadêmicas e relacionais.

E13 inicia a sessão 3 relatando que precisou adaptar a casa para os estudos e precisou trabalhar para contribuir com os gastos da família, além de adaptar os relacionamentos afetivos e parentais.

E6 continua os relatos apresentando a narrativa sobre o medo que ela teve de transmitir o vírus para os seus familiares, o que causou ansiedade e depressão. Precisou trabalhar (polifonia com E13) e isso fez com que ela se desorganizasse (*appraisal*). Para se sentir melhor começou a participar de eventos, jogos e entretenimentos com amigos a distância.

E5 teve muito medo (*appraisal*) de se encontrar com os amigos e ficou afastada socialmente nos dois primeiros anos da pandemia. Só depois da vacina ela se encontrou pessoalmente com seus amigos, mas com cuidados necessários. Faz polifonia com a estudante anterior (E6) relatando que também participou de jogos e encontros *online* como lazer.

E7 relata que também teve dupla jornada durante a pandemia, e que isso a deixou desorganizada (*appraisal*), fazendo polifonia com E13 e E5. Assim como E6 e E5, participou de eventos, jogos, festas e amigo-oculto *online*.

E11 fez polifonia com as três estudantes anteriores (E7, E6 e E5) relatando que a estratégia de lazer foram encontros através de recursos tecnológicos com os amigos. Entre os lazeres encontrados neste período, ela destaca assistir e comentar filmes e *lives* de shows comentadas por chamada de vídeo com outras amigas.

E1 relata que a rotina mudou completamente, precisou trabalhar, assim como outras colegas (E13, E6 e E7), e cuidou mais da casa. Como lazer, encontrou a atividade de culinária e fazia bolos entre duas e três vezes por semana, como forma de se autorregular.

E2 relatou que teve muito medo (*appraisal*) de transmitir a doença para os familiares, já que estava trabalhando além de estudar (polifonia com E13, E6, E7 e E1). A vida se desorganizou e ela decidiu fazer meditação e atividade física para aliviar o stress. Segundo E2 essas duas atividades já fazem parte da rotina dela. Percebe-se que a estudante buscou atividades para se autorregular e transformar seu dia a dia.

5.1.4 Sessão 4

Na sessão 4 o tema norteador era “como me sinto nos primeiros 15 dias do retorno às aulas presenciais” e foi solicitado que trouxessem uma “figura” que representasse este momento. Participaram desta sessão as estudantes E1, E2, E4, E5, E6, E9, E10, E16 e E17. Os episódios identificados foram os seguintes:

E1 > não está tudo bem

E2 > rotina mais intensa > acúmulo de atividade

E4 > transporte público é um desafio

E5 > muito tempo dentro do ônibus

E6 > não conseguiu gerenciar o tempo

E9 > múltiplos papéis > mãe > dona de casa > estudante > estagiária > uma loucura

E10 > transporte público é difícil

E16 > dificuldade com a nova rotina > acúmulo de atividades

E17 > Acúmulo de atividades

Tabela 9

Sessão 4 – Transição para o retorno presencial

Temas gerais	Expectativas sobre o retorno presencial Ansiedade e insegurança frente a retomada Reorganização do tempo e deslocamentos
Polifonias e ambivalências	Expectativa de retorno × medo da exposição ao vírus Continuidade do remoto × exigências do presencial
Significados reguladores	“Preciso me preparar para voltar” “A rotina mudou novamente”
Pontos de mutação	Anúncio oficial do retorno presencial
Transformações	Narrativas passam a enfatizar antecipações do futuro e planejamento.

E4 narra o momento de retorno às aulas presenciais sendo marcado por dificuldade (*appraisal*) em se adaptar. As narrativas foram mediadas por significados de retorno às aulas presenciais e sua adaptação à nova rotina. Muda o episódio (ponto de mutação) relatando que fez planos para este momento, mas que não estão sendo colocados em prática. Apresenta sua figura descrevendo o seu “desespero” (*appraisal*) por já ter atividades atrasadas na primeira semana de aula, e a rotina de ter que acordar cedo e pegar ônibus para ir à Universidade - “O tempo vago na faculdade não dava para estudar, e era cansativo (*appraisal*), por isso, quando chegava em casa queria era dormir”. O segundo momento é representado por comparações que faz com vivências durante a pandemia, quando ela conseguia assistir às aulas em qualquer período do dia, e ainda tinha tempo para fazer as atividades escolares.

E6 descreve o momento de retorno às aulas presenciais como “caótico”(*appraisal*) marcado por uma rotina desorganizada e alterada. As narrativas são mediadas por significados de retorno às aulas presenciais e sua adaptação em conciliar a nova rotina de estudante com as atividades que fazia, e que agora “deixou de fazer”, como a dança (lazer). Muda o episódio (ponto de mutação) relatando que no ensino remoto ela podia fazer muitas atividades, como arrumar a casa, enquanto assistia às aulas *online*.

E2 apresenta a figura de uma onda gigante “engolindo uma menina” descrevendo o novo semestre, e o retorno às aulas, como a onda gigante, e ela, a menina – “sensação de desespero” (*appraisal*). Relata que neste semestre, ela tinha acúmulo de atividades como a conciliação do estudo pela manhã e o trabalho à tarde. Finaliza sua narrativa dando significado a figura trazida por ela – “Acho que essa onda representa isso, essa quantidade de coisas”.

E9 descreve a sua figura como o acúmulo de papéis ocupacionais, referentes a ser mãe, dona de casa, estudante e estagiária. Sua narrativa é marcada por sentimentos, dando significado que o momento do retorno às aulas presenciais a está “enlouquecendo” (*appraisal*).

E10 apresenta a figura de um menino bem feliz no primeiro dia de aula, e no dia seguinte, com semblante de tristeza. A narrativa da estudante é marcada por sentimentos de empolgação nos primeiros dias de retorno às aulas presenciais – “os primeiros dias foram lindos”, seguido pelo sentimento de tristeza (*appraisal*), dando significado à dificuldade de depender do transporte público, o que faz com que ela chegue atrasada nas aulas.

E1 narra o momento de retorno às aulas presenciais sendo marcado por dificuldade em se adaptar a dupla jornada de trabalho e estudo, já que começou a trabalhar durante a pandemia. As narrativas são organizadas a partir de marcadores temporais como a) agora, mediado por significados de retorno às aulas presenciais e o excesso de carga horária, a adaptação à dupla jornada e a dependência de transporte público, que é “muito complicado” (*appraisal*); b) antes, marcado por significados mediados pela flexibilidade das aulas nos formatos síncrono e assíncrono. A figura trazida pela estudante foi descrita da seguinte forma - “o pessoal pergunta: como está o semestre presencial? A gente fala ‘está superbem! As aulas estão acontecendo’ e aí eu me imagino naqueles filmes *teens* que tem um narrador e ele fala: a Universidade não ia nada bem”.

E16 participa pela primeira vez, e apresenta a figura de um menino carregando vários livros, e neles, escrita a palavra “sofrimento”. Narra o momento de retorno às aulas presenciais como “acúmulo de muitas coisas” e a dificuldade (*appraisal*) em se adaptar à nova rotina. As narrativas são organizadas a partir de marcadores temporais como a) antes, no ensino a distância, mediado por significados de não ter que sair de casa e ter mais tempo para fazer as atividades

escolares; b) agora, no retorno às aulas presenciais, marcado por significados mediados pelo acúmulo de atividades e dificuldade em acordar cedo e pegar ônibus.

E17 também participa pela primeira vez, e inicia sua narrativa fazendo polifonia com a estudante anterior, E16, refletindo sobre a) o momento durante a pandemia, mediado por significados de conseguir fazer as atividades de rotina assistindo às aulas; b) agora, no retorno às aulas presenciais, marcada por significados mediados por pegar o transporte público, passar o dia na Universidade, fazer muitas atividades e ler muitos textos - “a faculdade acaba atrapalhando nosso desempenho na própria faculdade” – era a frase da figura que ela apresentou.

E5 apresenta a figura de uma menina passando mal, ao lado do computador, com a frase “passando mal, e o motivo é a Universidade!”. Inicia a narrativa sobre o retorno às aulas presenciais com a frase “eu adorei, mas não é fácil!” (*appraisal*), mediada por significados pela necessidade de pegar transporte público, fazendo polifonia com E10, E16 e E17.

E4 produz a dinâmica polifônica no Chat da plataforma “Percebi que o transporte público está sendo um dos desafios da maioria. O transporte público está péssimo”. A estudante faz uma reflexão final sobre o principal desafio do retorno às aulas presenciais, e dá significado a isso com o *appraisal* “péssimo”.

A mediadora faz uma nova pergunta sobre como elas estavam pensando em ressignificar (ou reorganizar) aquele momento, que parecia ser desafiador para a maioria das estudantes. Houve um longo silêncio de 21 segundos, e então E1 decide trazer sua narrativa marcada por sua autorregulação:

Eu não tinha parado para pensar nisso antes, mas o que eu estava pensando é de ter alguns momentos com alguns amigos meus. [...] geralmente no horário do almoço dá para almoçar e ter esses pequenos momentos, para sair um pouco da rotina. Isso acontecia

antes da pandemia, quando era no presencial. A gente ficava praticamente todos os dias e todos os horários juntos, e depois que as aulas acabavam a gente continuava junto no centro acadêmico, jogando.... tendo esses momentos de lazer. Então o que eu estava pensando de fato, é em ter alguns momentos, nem que seja o horário de almoço pra gente ficar juntos. [...] pra gente voltar um pouco para a rotina de antes... fora isso, eu não pensei em nada ainda. (E1)

E5, E17 e E6 escrevem no Chat que ainda não tinham parado para pensar sobre o assunto.

5.1.5 Sessão 5

O tema norteador na sessão 5 foi “que imagem me representa como estudante após 1 mês do retorno às aulas presenciais?”, e foi solicitado que trouxessem a foto de um momento que as representasse.

Participaram desta sessão as estudantes E11, E5, E15, E18, E7, E12, E2, E17, E3, E4 e E9. As estudantes E1, E6, E8, E10, E13, E14, E16 e E19 apesar de estarem presentes, não participaram com narrativas.

E11 > bem diferente > voltar para a faculdade

E5 > acostumou com a rotina > achou que seria mais difícil > conseguindo levar

E15 > adaptação > acostumou com a rotina > faculdade > segunda casa > estar presente > significativo

E18 > sair de casa > cansaço > não reacostumou a sair de casa > adaptação da rotina

E7 > achou que seria pior > dupla jornada > está cansativo > adaptação > medo > disciplinas a noite > mais produtividade > ensino presencial

E12 > novidade > tranquilo > cansativo > adaptação > feliz > rotina voltou ao normal

E2 > gerenciamento de tempo > estudar no ônibus > adianta as leituras > cansativo >

E17 > Centro Acadêmico > apoio

E3 > ensino presencial > mais produtividade

E4 > aulas práticas presenciais > faz diferença

E9 > rotina com horário > maior produtividade > mais cansaço > melhora do sono

Tabela 10

Sessão 5 – Reconstrução da identidade acadêmica e profissional

Temas gerais	Reaproximação do ambiente universitário Reconstrução da identidade profissional Novas responsabilidades acadêmicas
Polifonias e ambivalências	Autonomia adquirida no remoto × necessidade de reorganização presencial Confiança acadêmica × insegurança prática
Significados reguladores	“Agora preciso retomar o ritmo” “Estou mais madura”
Pontos de mutação	Retorno efetivo às atividades presenciais
Transformações	Ampliação do sentimento de maturidade e pertencimento profissional.

Inicialmente a mediadora fez a pergunta “o que mudou do último encontro, um mês de retorno às aulas presenciais?”

E11, estudante do sétimo semestre, narra sobre o retorno ao presencial - “foi muito diferente” - e questiona o novo formato de ensino para os estudantes que entraram na pandemia, quando o ensino estava remoto.

E5 relata que apesar de ter que acordar às 5 horas da manhã para ir à Universidade, ela se acostumou mais rápido do que imaginava com o retorno ao presencial. Que já estava acostumada com os horários, com o ônibus que precisava pegar, e com a rotina de estudante no geral. E15 escreveu no Chat “rolou uma adaptação”, demonstrando transformação e resiliência.

E18 participa pela primeira vez e narra sobre a dificuldade na primeira semana de aula devido ao atraso na contratação dos professores substitutos. Relatou um maior cansaço físico devido ao deslocamento entre a casa e a Universidade com o transporte público – “eu chego na aula cansada”, mas acredita que estava se adaptando à nova fase. A mediadora perguntou sobre o que ela ainda não tinha se acostumado, e o que ela já tinha conseguido se adaptar. E18 respondeu que estava se acostumando e que tinha montado uma rotina para facilitar – “Vou dormir cedo, para acordar cedo e ter mais tempo para andar. Estou deixando um tempo maior para chegar na Universidade, pra não chegar lá supercansada.” Apresentou resiliência e mudança de rotina para melhor se organizar.

E7 escreveu no Chat – “Eu achei que seria mais complicado por ter uma rotina de estudo, trabalho e ter que cuidar da minha avó, mas até que tem sido tranquilo, cansativo, mas está indo”. Faz uma polifonia do *appraisal* “cansativo” da E18, apresentando identificação com a narrativa da colega e demonstra resiliência, assim como as colegas anteriores.

E15 escreveu no Chat que também achava que iria ter mais dificuldade em passar o dia inteiro na Universidade, mas que estava sendo tranquilo, fazendo polifonia com a E7, e usa o *appraisal* “amando” para demonstrar seu sentimento quanto o retorno às aulas presenciais. Apresenta em sua narrativa a transformação de significado e ao novo cronotopo, demonstrando resiliência.

E11 descreve como “está sendo corrido” e “intenso” (*appraisals*) a dupla jornada de estágio e trabalho, e a disciplina optativa no último semestre da graduação. Relata que passa a “metade do tempo do dia no ônibus, e a outra metade no estágio e trabalho”.

E12 escreveu no Chat que estava conseguindo conciliar a vida com as aulas presenciais, mas que ainda achava cansativo (*appraisal*) ter que passar três dias da semana praticamente inteiros na Universidade.

Seguindo o mesmo tema das estudantes anteriores, e fazendo polifonia com E11 e E12, E4 escreveu que estava conseguindo se adaptar à nova rotina de aulas, mas que apesar de morar perto da Universidade estava demorando cerca de uma hora para chegar ao Campus devido ao transporte.

E2 também fez polifonia com as três estudantes anteriores (E11, E12 e E4) relatando que já estava acostumando-se a rotina de estudo e trabalho, mas que “otimizou” o tempo de espera e deslocamento do transporte público – “comecei a estudar dentro do ônibus (...) às vezes eu tenho que ficar 30 minutos esperando o ônibus chegar, eu tento dar uma adiantada em alguma coisa”. Apresenta em seu relato adaptação da rotina quando otimiza o tempo de espera, demonstrando também resiliência e mudança de significado.

A mediadora pediu para que as estudantes mostrassem as fotos ou relatassem o que mais representava a rotina delas após um mês de retorno às aulas. E11 iniciou relatando sobre o impacto da entrada da Universidade quando retornaram as aulas presenciais.

Para mim foi aquela descidinha que a gente vê da Universidade. Foi uma coisa assim, totalmente nostálgica para mim. Aquela descida da calçada principal, que vai para os prédios. Da rampa, que vê a Bandeira com o símbolo da Universidade no prédio.... Chega deu uma coisa assim. (E11)

E2 deu continuidade relatando que o que mais a representava neste um mês de retorno era a “imagem de dentro de um ônibus” pois passava muitas horas do seu dia dentro deste transporte público.

E12, fazendo polifonia com a estudante anterior (E2), concorda que o transporte público é o que mais a representa, pois passa muito tempo se deslocando – “Eu fico bastante tempo no metrô, que é o meu meio de transporte; isso é muito, muito que representa para mim”

E5 apresentou a foto do sol se pondo em um final da tarde na parada de ônibus, e a legenda – “esperando o ônibus de todo dia, vendo o pôr do sol”.

E17 enviou a foto do Centro Acadêmico de Terapia Ocupacional – CATO, e explicou que é o lugar onde fica muito tempo durante a semana – “desde o primeiro semestre eu passo a maior parte do tempo da faculdade lá. Eu chego, fico lá, no intervalo da aula, na hora do almoço [...] eu passo um tempo dormindo lá, maravilhoso!”.

E15 enviou uma foto do símbolo da Universidade ao anoitecer com a seguinte frase – “Primeira vez saindo na Faculdade ao anoitecer; correndo para pegar o ônibus [...] estar presencialmente na universidade é muito significativo”

E12 enviou uma foto do piso superior do prédio de sala de aula com a frase “Praticamente minha casa na segunda, terça e quarta, só vou em casa para dormir”.

A estudante 7 enviou a foto da placa de um dos Campos da Universidade e escreveu - “Achei que ia conseguir me formar sem ter que ir pra esse campus”, e fez o seguinte relato – “Morro de medo de ir para lá toda segunda-feira. Para mim é apavorante, mas tem que ir, né?” Complementa sua narrativa relatando que tinha aula até as 22:30hs e se sentia muito insegura porque o estacionamento era muito escuro. Lembrou que naquele mesmo local havia tido há algumas semanas antes, um caso de estupro de uma estudante.

Quando a mediadora perguntou se elas estavam felizes mesmo diante das mudanças de rotina, E12 relatou que estava feliz porque “sentia que a rotina voltou ao normal” e que, apesar de ser cansativo, gostava de “ter coisa para fazer porque assim se sentia produtiva”. Em seguida,

E2 faz polifonia com E12, reforçando seu relato, e escreveu no Chat – “Sim, é uma rotina cansativa, mas gratificante”.

A mediadora pergunta para E12 qual era o momento que a fazia se sentir produtiva, e ela respondeu:

Como eu passo a segunda e a terça e a quarta lá, da manhã até as 5 e 50, eu acho que eu sou produtiva por eu estar sempre ativa, lá nas aulas, me inteirando com os colegas e tal [...] Eu senti que está voltando ao normal porque eu passo mais tempo fora de casa, organizando minhas coisas, e eu acho que é isso, porque antes, quando era no EAD, eu sempre procrastinava, eu sentia que não estava rendendo. Eu sentia que eu realmente não era produtiva. [...] Agora, como eu tenho que sair de casa, passar o dia fora de casa, sinto que eu sou mais produtiva, porque eu estou sendo obrigada. É a minha obrigação no momento. Aí eu tenho mais aquele ânimo de levantar, de ter aquela rotina de estudos, e depois voltar para casa (E12)

E7 narra sobre a sua identificação com E12, fazendo polifonia sobre “a questão de procrastinar” porque se sentiu muito “acomodada” (*appraisal*) no ensino EAD, porque este formato de aula ela não se sentia obrigada a “sentar para estudar”. Apresenta ambivalência em sua narrativa quando relata que ficou muito “acomodada em fazer prova *online*”, e usa a palavra “terror” para identificar o sentimento de como está sendo fazer provas presenciais. E3 faz polifonia com E7 se identificando, assim como E4.

A mediadora questionou se havia mais estudantes que se identificavam com a narrativa das colegas anteriores, e E9, que além de estudante é mãe, escreveu no Chat “Ter horários estruturados para cada momento do dia é importante, isso inclusive me ajudou a regular o sono,

por serem dias cansativos.” E11 lembrou que muitas estudantes relataram alteração do sono nos primeiros meses da pandemia.

E9 deu continuidade a dinâmica, enviando uma foto do “cantinho de estudos” relatando sobre a imagem representar o semestre atual, pois passava muitas horas estudando.

E4 enviou uma foto dela deitada no corredor das salas de aula da Universidade e relata que ela precisava descansar naquele local, várias vezes por semana, entre uma aula e outra para “aguentar o rojão”. E15 diz que vai “aderir aos corredores para descansar” também. E11 diz que o chão do corredor é muito gelado e eu não conseguiria, em seguida E4 “dá a dica” de que é preciso levar um paninho para forrar o chão para que fique mais confortável e “quentinho”.

5.1.6 Sessão 6

O tema norteador na sessão 6 foi “Considerando o ensino remoto e o retorno às aulas presenciais, quais as expectativas para o futuro?”. Participaram desta sessão as estudantes E1, E2, E4, E6, E9, E11, E12, E14 e E18. As estudantes que não participaram deste encontro foram E3, E5, E7, E8, E10, E13, E15, E16, E17, e E19.

Os episódios identificados foram os seguintes:

E1 > muitas abordagens > percepção de não conseguir aprender > planos profissionais > se sente perdida > expectativa do outro

E2 > objetivos profissionais no futuro > cursos para complementar a graduação

E4 > insegura > medo do futuro > palestras online > projetos

E6 > medo > não ser boa profissional

E9 > ansiosa > medo > carreira > cursos para complementar o déficit na graduação

E11 > estágio > insegurança > exposição

E12 > agonia > preocupação com emprego

E14 > prefere o ensino presencial > ensino remoto dispersa a atenção > difícil > estágio > insegurança > adaptação > construção de conhecimento

E18 > ansiedade > insegurança nas disciplinas práticas > ensino remoto > insegurança para atendimento no futuro

Tabela 11

Sessão 6 – Consolidação das transformações e projeções futuras

Temas gerais	Avaliação retrospectiva da pandemia Aprendizagens pessoais e acadêmicas Projetos futuros e continuidade da formação
Polifonias e ambivalências	Alívio pelo fim do isolamento × memória das perdas Continuidade do aprendizado remoto × valorização do presencial
Significados reguladores	“Aprendi muito com esse período” “Mudamos, mas seguimos”
Pontos de mutação	Consolidação do retorno presencial Reorganização definitiva das rotinas
Transformações	Narrativas passam a enfatizar crescimento pessoal, maturidade e redefinição de projetos de vida.

Após a pergunta norteadora da mediadora, E4 respondeu usando o *appraisal* “muito insegura e com medo” devido à proximidade com a reta final do curso. A insegurança dela também foi apresentada na dúvida que trouxe em sua narrativa sobre a incerteza de que conseguiria trabalhar como terapeuta ocupacional.

E6 respondeu em seguida à pergunta da mediadora relatando que estava no segundo semestre, mas que também tem o mesmo medo (de não ser boa profissional depois que se

formar), fazendo polifonia com E4. Relata que apesar de gostar muito do curso, tinha essa insegurança, demonstrando ambivalência.

E9 apresentou-se bastante ansiosa pelo término do curso (ela estava no último semestre) e “com medo de não conseguir corresponder às próprias expectativas”.

E2 achou a pergunta “muito profunda” e relata que o sonho dela era ir para outro país após o fim a Universidade e pensa em seguir a área de reabilitação e tecnologias assistivas ou a área hospitalar e cuidados paliativos (apresentava dúvida). Pensava em ir para o Canadá ou Austrália.

Fazendo polifonia com E9 e identificando-se sobre a ansiedade de finalizar o curso, E18 narra sobre este sentimento, relatando ter iniciado as aulas práticas, mas que estava sendo muito cobrada pelos preceptores e professores sobre conteúdo que ela ainda não tinha estudado. Outro sentimento demonstrado foi insegurança quanto ao futuro profissional:

Eu não sei adaptar a cadeira de rodas, eu não sei fazer isso, eu não sei fazer aquilo. Está muito assim, e aí tipo, como é que eu vou chegar pra trabalhar e eu não estou sabendo fazer isso, as coisas que eu já deveria saber fazer? [...] eu acho que ficou faltando muita coisa nesse estilo de ensino pra terapia ocupacional. (E18)

E4 narra sobre seu futuro como profissional e acredita que deverá fazer outros cursos para “suprir a falha” que as aulas práticas no ensino remoto deixaram. Em seguida, E11 continuou no Chat a opinião da estudante anterior, E4, fazendo polifonia quando concordou que elas terão que fazer muitos cursos. Utiliza o *appraisal* “medo” para demonstrar a incerteza sobre o sucesso profissional no futuro devido a sensação de não ter sido preparada pelas aulas práticas.

E12 relata sua “agonia” (*appraisal*) de chegar logo no último ano (ela estava no 4º semestre na época), e demonstrou ambivalência quando narra também sobre chegar no final do curso e concluir que não aprendeu nada.

E1 apresenta polifonia com as estudantes 4, 11 e 12 e relata ter a “percepção” que não conseguiu “captar” tudo, pelo ensino remoto ter sido “defasado”. Pensava sobre as áreas da Terapia Ocupacional e tinha receio de não ter conseguido aproveitar tudo o que foi passado e nem ter absorvido o conteúdo.

E11 que estava na época, no 8º semestre, narra sobre estágio na época do ensino *online*. Relata que fazia estágio com duas estudantes de Fisioterapia e que a sensação de todas elas eram parecidas – tinham muita “insegurança de pegar no paciente” (*appraisal*) porque não tiveram aulas práticas.

A mediadora propõe uma dinâmica de perguntas entre as estudantes, onde uma fazia a pergunta para outra, que respondia e fazia outra pergunta para a seguinte. A mediadora inicia a rodada de perguntas e respostas fazendo a seguinte pergunta para a E14: “Você prefere o ensino remoto, o ensino presencial ou você pensa que o ensino híbrido seria melhor opção?”

E14 respondeu “prefiro totalmente o ensino presencial [...] porque neste formato os estudantes aprendem mais sobre contato e troca de experiências com os pacientes”. Ela faz a seguinte pergunta para E1 - “Quais foram os sentimentos em relação ao início do estágio remunerado? O que sentiu? Como é que foi esse primeiro contato neste início?”

E1 respondeu que “ficava bastante nervosa porque não sabia como me portar naquele ambiente” e faz a pergunta para E6: - “Ter as matérias do eixo das básicas no formato remoto e agora começar as aulas do eixo da Terapia Ocupacional foi vantajoso?”

E6 respondeu que por um lado tinha achado ter as aulas online porque ela conseguia otimizar o tempo e fazer muita coisa enquanto eu estava vendo uma aula. Mas, em comparação a primeira disciplina prática de TO no terceiro semestre, em que ela fez no formato remoto, ela sentiu um “deficit no aprendizado” e quando cursou uma disciplina prática no formato presencial conseguiu “aprender muito mais”.

E9 escreve no Chat a sua pergunta para a mediadora responder: “Como foi sua experiência no final do seu curso? Sentiu insegurança de não saber como agir quando começou a trabalhar? Ou já tirou de letra assim que saiu?”

A mediadora respondeu que até hoje ela sente um pouco de insegurança quando vai atender um paciente, e isso acontece porque nunca sabemos qual é o tipo de patologia que vamos tratar e quais as suas demandas. Explicou que a insegurança sempre se apresenta diante de um desafio, e que isso pode ser um incentivo para estudar e trabalhar em diversas áreas.

E14 faz polifonia com a mediadora e relata que no seu estágio ela também percebe que cada criança que ela atende traz uma demanda, porque cada ser humano é um indivíduo diferente, por isso, acredita que “a insegurança é boa porque nunca a gente vai saber tudo. [...] a gente também vai se construindo diante de um atendimento”.

E7 faz uma pergunta para a E4 - “Durante o ensino remoto você se limitou somente ao que foi passado pelos professores ou conseguiu expandir o conhecimento com cursos, livros voltados pra TO, essas coisas?” E4 responde que no começo da pandemia ela participava de várias palestras e cursos grátis *online* que surgia e que neste período ela aprendeu muito sobre autismo. Além disso, participou de muitos projetos das matérias básicas.

6. Discussão

Dado que a pandemia representou um evento de impacto contínuo, a investigação das narrativas das estudantes de graduação envolveu a análise das práticas que ocorreram antes das medidas de distanciamento social, durante a pandemia, nos esforços para regular as atividades durante o período de ensino remoto, e após o retorno das aulas presenciais, analisando também as expectativas das estudantes para o futuro. A reflexão sobre o agora, o antes e o imaginado futuro desencadeiam dinâmicas de permanência, de inovação nas narrativas e de argumentos das estudantes sobre si e sobre o mundo, além de transformações, considerando os significados positivos e negativos.

O que observamos é uma reconfiguração da experiência vivida na qual diferentes cronotopos passaram a coexistir e a tensionar os processos de desenvolvimento, demonstrando que não foi apenas uma mudança de rotina acadêmica. A adaptação, transformações, assim como a decisão de permanecer na universidade, apesar dos diversos outros papéis como cuidadora, trabalhadora e-ou mãe, dependeram do conjunto de experiências pessoais diferenciadas, com alguns pontos em comum, que indicaram o contexto cronotópico, estratégias e processos subjetivos que influenciaram as discussões e reflexões em suas narrativas.

A universidade, antes configurada como espaço de convivência e construção coletiva, deslocou-se para o campo da memória e da expectativa, enquanto o espaço doméstico passou a concentrar múltiplos papéis e demandas. Essa sobreposição de cronotopos produziu tensões nas trajetórias das participantes, exigindo processos contínuos de negociação entre permanência e transformação. O que se observa é a emergência de um campo dialético no qual, antigas formas de participação coexistem com novas possibilidades ainda em construção. As experiências não se desenvolveram linearmente, mas em movimentos de idas e vindas entre passado, presente e

futuro, em que as estudantes constantemente comparavam experiências anteriores à pandemia, condições atuais e projeções sobre o que viria a seguir.

6.1. A pandemia como reorganização cronotópica

A análise longitudinal das narrativas da pesquisa mostrou que as experiências vividas pelas estudantes não podem ser compreendidas apenas como resposta adaptativa a mudanças externas, mas como processos de reorganização semiótica e identitária inseridos em um contexto histórico singular, que neste caso, foi a pandemia de COVID-19. A pandemia operou como um evento de impacto capaz de reorganizar coordenadas de tempo e espaço, produzindo deslocamentos nos modos de participação social, nas formas de aprender e nos posicionamentos subjetivos de cada uma das participantes.

No sentido bakhtiniano, o cronotopo não é apenas cenário, mas a própria forma concreta pela qual tempo e espaço organizam a experiência vivida (Bakhtin, 1995). A transição repentina do espaço universitário presencial para o ambiente doméstico digital produziu uma sobreposição de cronotopos — casa, universidade, trabalho e família passaram a coexistir em um mesmo espaço físico. Para Bakhtin (1986), o cronotopo enquanto articulação de tempo e espaço, ultrapassa eventos concretos, englobando experiências passadas e projeções futuras.

Essa concepção não linear do tempo (Grossen & Orvig, 2011) permitiu compreender as relações anacrônicas entre diferentes cronotopos, com saltos temporais que estabeleceram conexões por meio de incorporação, oposição ou comparabilidade, como algumas dinâmicas polifônicas que possibilitaram a observação de pontos em comum entre os diversos percursos narrativos, descritos nos resultados deste estudo.

Como argumenta Ritella (2020), mudanças cronotópicas implicam reestruturações nas trajetórias de aprendizagem e na forma como os sujeitos se posicionam diante das demandas

educacionais. A ruptura inicial produziu narrativas marcadas por fragilidade, incerteza e suspensão temporal (“vai passar”, “não sabemos até quando”). Esses enunciados revelam aquilo que Zittoun (2006) descreve como momentos de liminaridade, períodos em que antigos significados perdem estabilidade antes que novos se consolidem. Os encontros possibilitaram que as narradoras se autorregulassem, se posicionando como estudantes, profissionais e membros de suas famílias, no jogo entre presente-passado e presente-futuro. O contexto pandêmico instaurou uma condição histórica singular que tensionou as formas de viver produzindo deslocamentos nos modos de participação e na construção de sentidos sobre si e sobre o mundo.

6.2. Posicionamentos reflexivos e reconfiguração do self

A autorregulação, enquanto competência desenvolvida ao longo da vida, revelou-se um fator importante. Estudantes autorregulados utilizam estratégias, monitoram seu comportamento e refletem sobre sua aprendizagem (DiBenedetto & Zimmerman, 2013; Lau, Kitsantas & Miller, 2015; Weinstein, Husman & Dierking, 2000). Por exemplo, nas narrativas analisadas, a expressão emocional através de atividades manuais emergiu como forma criativa e terapêutica de canalizar sentimentos. Práticas como pintura, bordado e jardinagem foram referidas como formas de aliviar tensões, promovendo autoconhecimento (Mulligan & Scherer, 2012). O período investigado constituiu um espaço-tempo específico, marcado pela suspensão das formas habituais de convivência universitária e pela emergência de novas formas de interação mediadas pela tecnologia.

Diante do ensino remoto emergencial, observa-se um movimento de reposicionamento subjetivo. O *self*, compreendido como sistema dialógico de posições (Hermans & Hermans-Konopka, 2010), passa a negociar novas exigências: autonomia, autorregulação, domínio tecnológico. A reflexividade, entendida como capacidade de distanciamento crítico sobre a

própria experiência (Rosa & Valsiner, 2018), torna-se mecanismo central de reorganização identitária.

A reflexividade constitui o eu, produzindo as atuações ou agencialidade diante das experiências vividas, que, no caso destes encontros de discussão, promoveu a perseverança nos estudos. Esses movimentos reflexivos revelam marcadores que operam diferentes funções do eu mobilizando polifonias de vozes de si e dos outros nas narrativas, em distintas posições temporais (eu-outro e mundo presentes, passadas e futuras), por exemplo quando as estudantes fazem polifonias sobre rotina, dupla jornada e volta às aulas presenciais – “Tenho medo de não conseguir fazer tudo o que fazia antes da volta às aulas presenciais”.

O processo de deslocamento de indivíduos ou grupos para contextos socioculturais distintos daqueles previamente vivenciados pode ser compreendida como realocação cultural, e implica a necessidade de reorganização das práticas cotidianas, dos sistemas de significados (Berry, 1997, 2005; Zittoun, 2006), dos padrões de interação social e dos referenciais identitários que orientam a participação social. Carlutti, Barbato e Carvalho (2011) complementam este processo ao apresentar em seus estudos que ao interagir em diferentes interlocuções, a pessoa entra em contato, elabora e transforma significados ligados a valores, crenças, ideias e práticas que se constituíram ao longo de sua trajetória e história individual e da história coletiva.

As estratégias de lazer digital, manutenção de vínculos e reinvenção do cotidiano indicam agência ativa. Bandura (2006) define agencialidade como a capacidade de agir intencionalmente para influenciar o próprio curso de vida. Aqui, a agência não elimina o medo, mas opera dentro dele. A necessidade de “aprender a estudar sozinha” revela um deslocamento do *self* dependente da mediação presencial para um *self* mais autorregulado. Segundo DiBenedetto e Zimmerman

(2013), a autorregulação envolve monitoramento, planejamento e avaliação do próprio processo de aprendizagem, competências que emergem em contextos de maior autonomia forçada.

A reflexividade, portanto, não aparece apenas como processo individual, mas como fenômeno intersubjetivo, produzido na circulação de vozes e na escuta ativa do outro, não isoladamente, mas em um processo de co-construção. Ao ouvir narrativas semelhantes ou divergentes, as participantes puderam ampliar suas próprias interpretações, revelando o caráter relacional da produção de sentido. O discurso torna-se, assim, espaço de transformação, no qual o sujeito não apenas relata experiências, mas reconfigura sua posição diante delas.

Ao longo dos seis encontros, que funcionaram como espaços dialógicos de elaboração coletiva, a reflexividade emergiu como elemento central para a compreensão das transformações observadas. O simples ato de narrar permitiu que as participantes revisitassem experiências, reformulassem interpretações e produzissem novas leituras sobre si mesmas.

6.3. Resiliência, ambivalência e reorganização do cotidiano

A noção de resiliência, dentro da psicologia, se refere à forma como uma pessoa enfrenta acontecimentos difíceis e recupera a direção da vida após eles. No campo da educação, o conceito ganha um contorno mais específico: diz respeito à capacidade de estudantes continuarem aprendendo e se desenvolvendo mesmo quando atravessam adversidades, dimensão reconhecida como resiliência educacional (Downey et al., 2020).

Esse debate se articula com a ideia de manter processos pedagógicos funcionando em contextos de ruptura, fenômeno frequentemente nomeado como continuidade institucional (Bates, 2013) ou continuidade acadêmica (Huston, 2016; SchWeber, 2013). Em termos práticos,

trata-se de assegurar que universidades e equipes docentes consigam sustentar atividades de ensino e aprendizagem quando situações inesperadas ameaçam paralisá-las.

A relevância pessoal dos eventos é crucial para a resposta emocional, e nesta pesquisa, as estudantes expressaram sentimentos ambivalentes, materializados em *appraisals*, relacionados ao período antes, durante e depois da pandemia. As emoções emergiram como componentes centrais da experiência, sendo a regulação emocional o aspecto vital para o bem-estar, relacionada à resiliência e à capacidade de expressar e lidar com emoções de forma equilibrada (Mulligan e Scherer, 2012).

A literatura aponta um conjunto de fatores que conecta desastres naturais e trajetórias universitárias: destruição ou indisponibilidade de infraestrutura, impacto econômico nas famílias, desgaste emocional, falta de equipamentos ou *internet*, enfraquecimento das redes de apoio e mudanças abruptas nos currículos ou calendários. As propostas de fortalecimento da resiliência diante desses cenários incluem expandir o ensino remoto de maneira planejada, criar mecanismos de assistência financeira, flexibilizar regras de ingresso e permanência, ampliar o acesso a serviços de saúde mental, investir em preparação para emergências, fortalecer sistemas tecnológicos e desenvolver estratégias coordenadas que envolvam estudantes, docentes e gestores.

Segarra-Alméstica e colaboradores (2021) investigaram os efeitos de desastres naturais consecutivos no sistema educacional de Porto Rico, focando especificamente em como interrupções nos serviços escolares decorrentes do furacão Maria e da sequência de terremotos de 2020 influenciaram o desempenho acadêmico de estudantes. Eles identificaram que jovens que viviam em áreas severamente afetadas, ou cujas escolas foram fechadas permanentemente, apresentaram uma queda significativa em seus resultados escolares. Além disso, em contextos de

maior impacto físico e social, alguns estudantes demonstraram maior probabilidade de abandonar a escola completamente após esses eventos adversos.

Outro achado importante foi que durante a pandemia, o salário do estudante era o único sustento da família. O ensino remoto proporcionou essa possibilidade pois muitas aulas eram assíncronas e eles podiam assistir em qualquer horário. A passagem da desorganização inicial para a reorganização cotidiana pode ser interpretada à luz da teoria cultural da resiliência. Para Zittoun e Gillespie (2016), eventos de ruptura desencadeiam processos de busca por recursos simbólicos e relacionais que permitam restaurar continuidade biográfica.

As ambivalências, medo de contágio $\times$ necessidade de socialização, ilustram o caráter multivetorial da experiência. Volochinov (2014) argumenta que todo enunciado é atravessado por múltiplas vozes sociais; as decisões das estudantes refletem negociações entre discursos sanitários, familiares e pessoais. Esse movimento não ocorre de forma linear, mas ambivalente. Abbey (2012) descreve a ambivalência como coexistência de orientações de significado opostas dentro da mesma posição discursiva. O ensino remoto aparece simultaneamente como oportunidade de flexibilidade e fonte de sobrecarga.

Nas narrativas analisadas, as reflexividades indicam o embate entre forças centrípetas (Bakhtin, 1993), de continuidade, estabilidade dos processos reflexivos, como sentir falta do convívio social e do campus físico da universidade, de poder passar os dias lá, de voltar ao ensino presencial, à convivência dos amigos e colegas, às atividades fora de casa; e centrífugas (mudança e transformação).

6.4 O retorno presencial como nova ruptura

O retorno às atividades presenciais não representa simples restauração do estado anterior, mas nova reorganização cronotópica. Como apontam Akkerman e Bakker (2011), atravessar fronteiras entre contextos implica redefinições identitárias.

Os desafios da aprendizagem no período pós-pandemia aumentaram o estresse acadêmico entre os alunos do ensino médio (Mazumder et al., 2021) e mudaram completamente a visão dos alunos sobre a vida acadêmica (Crosby et al., 2020; Dewi & Wibowo 2020). Levando em consideração o iminente novo normal pós-COVID-19, uma reformulação da educação dentro da perspectiva do curso de estudo é crucial. Há um enorme potencial de replicação na avaliação instrucional no ensino *online*.

Pesquisas recentes têm destacado que desastres naturais exercem impactos profundos sobre instituições de ensino superior, afetando infraestrutura, calendário acadêmico, financiamento e permanência estudantil. Estudos sobre o furacão Katrina revelam que universidades submetidas a eventos extremos enfrentam interrupções prolongadas, alterações curriculares e deslocamento forçado de estudantes e professores. Essa literatura enfatiza que resiliência institucional, planejamento emergencial e redes de apoio social são fundamentais para mitigar os prejuízos e garantir continuidade acadêmica em contextos de crise prolongada. Farris e McCreight (2014) e Wang J., (2024) apontam que a preparação para desastres é uma prática recomendada para gerenciamento de emergências em instituições de ensino superior.

A ambivalência persistiu no período de retorno das aulas presenciais: vontade de reencontro $\times$ medo de exposição. Esse campo tensional demonstra que o desenvolvimento não elimina contradições, mas reorganiza suas hierarquias. Diferentemente da ruptura inicial, o retorno é narrado com antecipação reflexiva: “preciso me preparar para voltar”. Isso indica o que

Valsiner (2014) chama de orientação prospectiva do desenvolvimento, capacidade de projetar futuros possíveis e agir antecipadamente.

As falas das participantes, durante e imediatamente após evento de impacto, foram tecidas em significados que mediaram sua produção ao redor de eventos marcados por ponto(s) de mutação (Bruner, 1997), ou seja, eventos em que a narradora foi e voltou em um certo evento ou comentário para (re)organizar a narrativa. Esses discursos podem ser habitados pelas vozes dos outros, dependendo da força desses personagens na narrativa. A importância das falas das estudantes aparece em discurso direto, quando usam a própria voz para marcar a narrativa; discurso indireto, quando o narrador introduz o personagem, sendo o observador da fala do outro; e indireto livre, quando o narrador é onisciente (Volochinov, 2014; Barbato 2018).

O espaço relacional, o *inbetween*, foi constituído na interação com o outro (Buber, 2012), isto é, o espaço entre eles, que se concretizam nas trocas dialógicas entre interlocutores e de mim para mim, mediadas pelo(s) interlocutor(es) concreto(s) e imaginado(s).

6.5. *Reconstrução do self acadêmico e profissional*

A experiência pandêmica redefiniu o *self* acadêmico. Bruner (1997) argumenta que identidades são construídas narrativamente; ao reinterpretarem o período como formador, as estudantes reconfiguram sua própria história.

Os aspectos da permanência são evidenciados nas narrativas individuais, em diálogo no *inbetween* (Buber, 1997), revelando um processo temporal no qual o sujeito vai (re)elaborando, por meio da reflexividade, compreensões sobre si, o outro e o mundo. No contexto desta pesquisa, todas as participantes perseveraram em seus estudos. Apenas uma delas pensou em

abandonar o curso devido a dificuldades pessoais e adaptação ao ensino remoto. Adaptação, transformações, assim como a permanência na universidade ao longo das narrativas.

O amadurecimento relatado pode ser compreendido como ampliação do repertório de posições do *self* (Hermans, 2001). A estudante que antes ocupava posição predominantemente discente, passa a incorporar posições de trabalhadora, cuidadora e agente autônoma. Essa dinâmica desencadeia negociação de significados entre as pessoas que participam dos espaços universitários. Em eventos de impacto, torna-se mais que necessário que as escolas continuem funcionando como espaços de aprendizagem e, também, torne-se espaços de acolhimento, apoio emocional que promova a (re)construção pessoal-social.

Em determinadas circunstâncias, a diferenciação entre a vivência passada e a perspectiva futura pode revelar-se desafiadora. As crenças, projeções e experiências individuais facultam o surgimento de novas intenções, perspectivas e oportunidades. As narrativas emergem como histórias mediadas por construções simbólicas, as quais expressam interpretações relativas à própria identidade, à medida que se narra histórias e se delineiam as expectativas em relação do em sendo e o tornar-se (Bakhtin, 1993, Towards a Philosophy of the act).

O pertencimento profissional é fortalecido quando a crise é integrada à narrativa de formação. O tornar-se que emergiu nas narrativas foi tornar-se profissional de Terapia Ocupacional, um desafio que se apresentava como uma expectativa de formação futura, mas que era impactada pelo momento da formação que desenhava o *self*, enquanto *self* pessoal acadêmico delineava a identidade profissional no momento em que a experiência narrada era expressa, tornando-se difícil separar o vivido do que está por viver (Cunha, 1997).

Segundo Wenger (1998), a identidade profissional emerge da participação em comunidades de prática; mesmo em ambiente remoto, as estudantes mantiveram vínculos simbólicos com a profissão.

Assim, construiu-se relações dialógicas, nas quais as temporalidades e as posições favoreceram as negociações e a agencialidade, apesar das dificuldades, que surgiam e eram enfrentadas com resiliência e promoviam transformações, nas e pelas trocas atravessadas pela reflexividade no coletivo. A experiência se constrói em uma cadeia ininterrupta de atos comunicativos, nos quais os significados historicamente produzidos se atualizam na atividade concreta, logo, a experiência está orientada para o sentido e para o ser (Bakhtin, 1995), tal como indicados nos resultados.

A experiência comunicativa promove atos que envolvem toda a sua vida: experiência pessoal, coletiva, de situações similares, de conhecimento dos diferentes interlocutores e de conhecimento/julgamento sobre como se está sendo posicionado, e se posiciona a cada um dos interlocutores e dos personagens nas narrativas. O participante, ao falar de si, também está se remetendo ao outro e ao se dirigir ao outro, fala de si (Barbato, 2016).

Nesta dinâmica, as mediações das interpretações das histórias de vida pessoais colocadas no espaço *inbetween* tornam-se foco das discussões e vão sendo transformadas pelas polifonias pessoais (concretizadas nas participações narrativas e nas discussões) e entre as participantes, quando introduzem elementos discursivos mencionados pelas colegas.

As polifonias foram formadas pelas tensões geradas sócio historicamente, possibilitando as tomadas de decisão, por exemplo quando as estudantes fazem polifonias sobre rotina, dupla jornada e volta às aulas presenciais. As interpretações de si concretizaram-se em posicionamentos que iluminaram feixes de significados (Volochnikov, 2014) que promoviam

processos identitários estudantis orientados à permanência, no contexto das discussões sobre as rupturas causadas pela pandemia, orientadas por emoções e *appraisals* como “medo”, “muito, muito difícil”, “temor”, “complicado”. Mulligan e Scherer (2012) destacam que a relevância pessoal dos eventos é crucial para a resposta emocional, e nesta pesquisa, as estudantes expressaram sentimentos ambivalentes, materializados em *appraisals*, relacionados à permanência e continuidade na universidade durante o período da pandemia.

Durante a pandemia de COVID-19, uma investigação conduzida por Barbosa et al., (2021) na população brasileira, indicou a existência de índices substanciais de estresse, depressão e ansiedade. Constatou-se que os estudantes apresentaram significativamente maiores níveis de depressão, ansiedade e estresse em comparação com os profissionais de saúde e professores. Os discentes relataram, também, sintomas adicionais, tais como incertezas relacionadas ao vírus e à infecção, sentimento de frustração, redução no desempenho acadêmico, irritabilidade, medo, insônia, hostilidade e uma sensação de reclusão, entre outros.

A pesquisa de Cantele et al (2024) – Expectativas de futuro de estudantes de graduação e pós-graduação após a pandemia de COVID-19 – aponta, nas narrativas coletadas, a dificuldade dos estudantes de vislumbrar possibilidades de futuro pós-pandemia, dada a constatação dos impactos da pandemia na carreira universitária, na preocupação com a recuperação das condições sociais e econômicas do país, bem como com a situação pessoal, impactando o projeto de vida dos estudantes e aumentando a vulnerabilidade psicossocial desta categoria.

A autorregulação aparece intimamente articulada à regulação emocional. Estudos indicam que a capacidade de monitorar emoções e ajustar comportamentos contribui para a manutenção do bem-estar e para o enfrentamento de situações de alta demanda. As narrativas mostram que

estratégias como atividades manuais, exercícios físicos e reorganização do tempo atuaram como recursos regulatórios que sustentaram a continuidade acadêmica.

Segundo Mulligan e Scherer (2012), a regulação emocional eficaz está associada a uma melhor saúde mental, incluindo menores níveis de ansiedade e depressão, e uma maior satisfação com a vida. A capacidade de expressar emoções de maneira adequada, controlar impulsos emocionais e se recuperar de experiências emocionais negativas são aspectos cruciais dessa habilidade. A resiliência emocional, por exemplo, ajuda a enfrentar adversidades e a manter o equilíbrio emocional, promovendo uma vida mentalmente saudável e equilibrada.

A expressão emocional através das atividades manuais é uma forma de canalizar sentimentos e emoções de maneira criativa e terapêutica. Atividades como pintura, escultura, artesanato, bordado e jardinagem permitem que as pessoas externalizem suas emoções de forma tangível, proporcionando um meio de comunicação não verbal. Segundo Mulligan e Scherer (2012), essas atividades não apenas ajudam a aliviar o estresse e a ansiedade, mas também promovem a autocompreensão e o autoconhecimento. Ao envolver-se em atividades manuais, a estudante explorou e processou suas emoções de maneira segura e construtiva, resultando em um maior bem-estar emocional e mental.

A autorregulação, enquanto competência desenvolvida ao longo da vida, revelou-se um fator importante. Estudantes autorregulados utilizam estratégias, monitoram seu comportamento e refletem sobre sua aprendizagem (DiBenedetto & Zimmerman, 2013; Lau, Kitsantas & Miller, 2015; Weinstein, Husman & Dierking, 2000).

A reflexividade constitui o eu, produzindo as atuações ou agencialidade diante das experiências vividas, que, no caso destes encontros de discussão, promoveu a perseverança nos estudos. Esses movimentos reflexivos revelam marcadores que operam diferentes funções do eu

(Ribeiro, 2018), mobilizando polifonias de vozes de si e dos outros nas narrativas, em distintas posições temporais (eu-outro e mundo presentes, passadas e futuras).

É possível que essas dinâmicas, desenvolvidas ao longo da sessão desta atividade para-acadêmica, tenham contribuído às transformações, agencialidade e reflexividade, sobretudo em eventos de impacto (crise) e transição.

7. Considerações finais

Após os eventos de transição, como o de uma pandemia, sucedem-se momentos de integração que resultam em mudanças significativas nas percepções de si e do mundo, fomentando transformações e agencialidades. No contexto investigado, de uma atividade para-acadêmica, as estudantes relataram vivências de rupturas nas expectativas anteriormente construídas, geradas pelas mudanças introduzidas pelo distanciamento social e pela inserção no ensino remoto, especialmente no que diz respeito às experiências de aprendizado no campus físico e à socialização com colegas na universidade. O ensino remoto exigiu a reconfiguração das formas de aprender, marcada não apenas pelo domínio das ferramentas tecnológicas, mas também pela necessidade de disponibilidade de recursos e internet domiciliares. As questões financeiras, sociais e perdas orientaram a recomposição das rotinas, afetando a renda familiar, as atividades de lazer e a convivência.

A pandemia (antes, durante e depois), compreendida como um cronotopo de evento de impacto, operou como ponto de mutação na trajetória acadêmica das participantes, desencadeando profundas reorganizações na experiência universitária e na produção de si, do mundo e do outro. Apesar das mudanças trazidas por esse contexto, como o afastamento social, aulas teóricas e práticas a distância, dificuldades técnicas, sobreposição entre os ambientes de

estudo e convívio familiar, divisão de recursos/*internet* com familiares e impactos na saúde mental, a vontade de permanecer e dar continuidade à graduação prevaleceu. Essa permanência foi atravessada por processos reflexivos, regulação emocional e interações significativas no grupo de discussão, com familiares e amigos, além da mobilização de recursos internos e externos.

Destacam-se práticas concretas de autorregulação identificadas nas narrativas, como a organização intencional do tempo de estudo, a criação de rotinas mais estruturadas, a realização de atividades físicas, práticas de meditação, o engajamento em atividades manuais (como bordado e outras formas de produção artesanal), bem como a manutenção de vínculos sociais por meio de encontros virtuais, jogos on-line e interações mediadas por tecnologias. Tais estratégias funcionaram como recursos simbólicos e práticos de enfrentamento, contribuindo para a regulação emocional, a manutenção do foco acadêmico e o fortalecimento da agência pessoal diante das adversidades.

Este estudo demonstrou que a promoção da perseverança estudantil pode ser favorecida pelo suporte dialógico e reflexivo oferecido pelas universidades e famílias, bem como por políticas públicas e institucionais que modifiquem as condições de socialização, econômicas e de estudo, orientando à continuidade do curso de graduação. A combinação de políticas estruturadas, como ensino remoto planejado, infraestrutura resiliente e suporte psicológico, com ações comunitárias eficazes mostra-se fundamental para mitigar impactos e reconstruir sistemas educativos mais preparados.

Além das ações institucionais, os resultados evidenciam que as relações dialógicas se desenvolvem em temporalidades, e que as posições subjetivas se concretizam em interações

agentivas orientadas à negociação de dificuldades e à produção de transformações. Tais processos foram construídos nas e pelas trocas, atravessados pela reflexividade no coletivo, indicando que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas relacional e situada.

Embora o estudo tenha possibilitado uma compreensão aprofundada das transformações narrativas de estudantes universitárias ao longo de um evento de impacto histórico, algumas limitações devem ser consideradas. A pesquisa concentrou-se em um grupo específico — 19 estudantes do sexo feminino, de um único curso e de uma universidade pública situada em determinada região do país — o que restringe a possibilidade de generalização estatística dos achados, ainda que tal não fosse o objetivo de uma investigação qualitativa longitudinal. Além disso, a participação voluntária pode ter favorecido a inclusão de estudantes mais engajadas ou reflexivas, produzindo um recorte específico da experiência. A produção de dados em contexto grupal, embora tenha potencializado a polifonia e a co-construção de sentidos, pode ter influenciado a emergência de determinadas vozes em detrimento de outras. O recorte temporal, delimitado a seis meses, captou transformações relevantes, mas não permite afirmar a estabilidade desses processos ao longo do tempo. Estudos futuros poderiam ampliar o escopo amostral, incluir diferentes cursos, gêneros e contextos institucionais, realizar acompanhamentos longitudinais de maior duração e articular métodos complementares, como entrevistas individuais, diários narrativos e análises comparativas interinstitucionais, a fim de aprofundar a compreensão dos efeitos de eventos de impacto sobre trajetórias acadêmicas, processos identitários e produção de significados em contextos de transição sociocultural.

8. Referências

- Abbey, E. (2012). Ambivalence and its transformations. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 989–997). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396430.013.0048>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alvi, M., & Gupta, M. (2020). Learning in times of lockdown: How Covid-19 is affecting education and food security in India. *Food Security*, 12, 793–796.
<https://doi.org/10.1007/s12571-020-01065-4>
- Anh, D. T. K. (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 30, 47–59.
- Arora, S., Chaudhary, P., & Singh, R. K. (2021). Impact of coronavirus and online exam anxiety on self-efficacy: The moderating role of coping strategy. *Interactive Technology and Smart Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0158>
- Arvaja, M. (2016). Building teacher identity through the process of positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392–402.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior & Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. (2019). V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das Universidades Federais: Relatório. Andifes. <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>

Atkinson, R. (1998). *The life story interview: Qualitative research method*. Sage.

Bakhtin, M. M. (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (M. Lahud & Y. F. Vieira, Trans.). Hucitec.

Bakhtin, M. M. (1981). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Forense Universitária.

Bakhtin, M. M. (1995). *Towards a philosophy of the act*. University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1997). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.

Bakhtin, M. M. (1998). *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance* (A. F. Bernardini, Trad.). UNESP; Hucitec. (Trabalho original publicado em 1975)

Bakhtin, M. M. (2018). *Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo* (P. Bezerra, Trad.). Editora 34. (Trabalho original publicado em 1975)

Barbato, S. (2019). Dinâmicas polifônicas em estudo de caso: Entre histórias de vida e história oral. In G. B. Stafuzza & J. P. A. Fonseca (Orgs.), *Estudos discursivos em múltiplas perspectivas: Discurso, sujeito, sociedade* (pp. 15–30). Mercado de Letras.

Barbato, S., Mieto, G. S. M., & Rosa, A. (2016). O estudo da produção de significados em interações: Metodologias qualitativas. In G. S. M. Mieto, J. F. Chagas Ferreira, M. C. S. L.

Oliveira, & R. Beraldo (Orgs.), *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação*. Alínea.

Barbosa, L. N. F., Melo, M. C. B., Cunha, M. C. V., Albuquerque, E. N., Costa, J. M., & Silva, E. F. F. (2021). Frequência de sintomas de ansiedade, depressão e estresse em brasileiros na pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 21(Supl. 2), 2–11. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9304202100S200005>

Barrett, P., Chen, S., & Li, N. (2021, 3 fevereiro). *The long shadow of COVID-19: Social repercussions of pandemics*. IMF Blog. <https://www.imf.org/pt/Blogs/Articles/2021/02/03/blog-covid-long-shadow-social-repercussions-of-pandemics>

Bates, R. (2013). *Institutional continuity and distance education: A symbiotic relationship*. Online Journal of Distance Learning Administration, 16(3). <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall163/bates163.htm>

Bezerra, G. F., & Araújo, D. A. C. (2013). Sobre a linguagem: Considerações sobre a atividade verbal a partir da psicologia histórico-cultural. *Temas em Psicologia*, 21(1), 83–96. <https://doi.org/10.9788/TP2013.1-06>

Bezerra, P. (2015). Prefácio. In M. M. Bakhtin, *Teoria do romance I: A estilística* (pp. 7–19). Editora 34.

Blommaert, J. (2015). Chronotopes, scales, and complexity in the study of language in society. *Annual Review of Anthropology*, 44, 105–116. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102214-014035>

Borges, F., Araújo, P. C., & Amaral, L. C. (2016). Identidade na narrativa: A constituição identitária e estética da professora na interação com o aluno. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(Esp.), 1–9. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne27>

Borges, R. A. S., & Oliveira, A. L. M. O. (2020). *Tecnologias digitais no ensino superior: Inovação com a TPACK*. Appris.

Brasil. (2016). *Resolução CNS nº 515, de 7 de outubro de 2016. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Ministério da Educação.

Brasil. (2019). *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Conselho Nacional de Educação.

Brasil. (2020a). *Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV)*. Diário Oficial da União, 4 fev.

Brasil. (2020b). *Portaria nº 492, de 23 de março de 2020. Institui a Ação Estratégica “O Brasil Conta Comigo”*. Ministério da Educação.

Brinks, V., & Ibert, O. (2020). From Corona virus to Corona crisis: The value of an analytical and geographical understanding of crisis. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 111(3), 275–287. <https://doi.org/10.1111/tesg.12429>

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. Artmed.

Brouwer, K. R., Walmsley, L. A., Parrish, E. M., McCubbin, A. K., Welsh, J. D., Braido, C. E. C., & Okoli, C. T. C. (2021). Examining the associations between self-care practices and psychological distress among nursing students during the COVID-19 pandemic. *Nurse Education Today*, 100, 104864. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104864>

Bruner, J. S. (2009). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Caixeta, J. E., & Barbato, S. (2004). Identidade feminina: Um conceito complexo. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(28), 211–220. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200010>

Campos, D., Souza, N. B., & Stieg, V. (2011). Dialogismo e polifonia. *Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica*, 17(1), 1–12.

Cantele, J., Sousa, A. de L., Thurow, C. F., Borges, C. D., Silva, L. G. da, Garcia, D., Schneider, D. R. (2024). Expectativas de futuro de estudantes de graduação e pós-graduação após a Pandemia de COVID-19. *Revista Subjetividades*, 24(2), 1–15.
<https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v24i2.e13995>

Carlucci, A. P., Barbato, S. B., & Carvalho, O. F. de. (2011). A construção da identidade profissional na adultez em emergência: narrativas de uma jovem sobre o ser estudante e trabalhadora. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, 11(2), 566–589.
<https://doi.org/10.12957/epp.2011.8395>

Castro, T. L. (2017). *Los procesos recursivos en la escritura colaborativa en el computador* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília].

Chauí, M. S. (2006). *Cidadania cultural: O direito à cultura*. Fundação Perseu Abramo.

Chen, Y. (2020). COVID-19 pandemic imperils weather forecast. *Geophysical Research Letters*, 47, e2020GL088613. <https://doi.org/10.1029/2020GL088613>

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
Coordenação de Atenção e Vigilância em Saúde (CoAVS), DASU, DAC. (2022). *CoAVS promove ações de monitoramento, gestão e inteligência frente riscos à saúde*.

<https://coavs.unb.br/destaques/89-coavs-promove-acoes-de-monitoramento-gestao-e-inteligencia-frente-riscos-a-saude>

Crepaldi, M. A., Schmidt, B., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., & Demenech, L. M. (2020). Terminalidade, morte e luto na pandemia de COVID-19: Demandas psicológicas emergentes e implicações práticas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e200090.
<https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200090>

Crescêncio, C. L. (2010). Revolta da vacina: Higiene e saúde como instrumentos políticos. *BIBLOS*, 22(2), 57–73.

Cunha, M. I. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1–2), 1–9.

Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1–2), 91–96.
<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>

de Cassia Nakano, T. (2020). Crisis, desastres naturales y pandemias: Contribuciones de Psicología Positiva. *Ciencias Psicológicas*, 14(2), e-2161.
<https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2161>

De Pádua Lima, H., de Arruda, G. O., dos Santos, E. G. P., Lopes, S. G. R., Maisatto, R. O., & de Souza, V. S. (2022). The experience of fear by university students during the COVID-19 pandemic. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 21, e58691.
<https://doi.org/10.4025/ciencuidsaude.v21i0.58691>

Di Gesú, M. G. (2020). Affect as a catalyzer of student's choice of learning environments. In M. G. Di Gesú & M. F. González (Eds.), *Cultural views on online learning in higher education: A seemingly borderless class* (pp. 45–63). Springer.

Di Gesú, M. G., & González, M. F. (2020). The imposed online learning and teaching during COVID-19 times. In M. G. Di Gesú & M. F. González (Eds.), *Cultural views on online learning in higher education: A seemingly borderless class* (pp. 189–212). Springer.

DiBenedetto, M. K., & Zimmerman, B. J. (2013). Construct and predictive validity of microanalytic measures of students' self-regulation of science learning. *Learning and Individual Differences*, 26, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.009>

Dohaney, J., de Róiste, M., Salmon, R. A., & Sutherland, K. (2020). Benefits, barriers, and incentives for improved resilience to disruption in university teaching. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 50, 101691. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101691>

Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Rainho & Neves.

Eshet, Y., Steinberger, P., & Grinautsky, K. (2021). Relationship between statistics anxiety and academic dishonesty: A comparison between learning environments in social sciences. *Sustainability*, 13(3), 15164. <https://doi.org/10.3390/su13031564>

Fonseca, T. M. G., Albuquerque, H. A. S., Cardoso Filho, C. A., & Siegmann, C. (2018). O cotidiano frente à experiência liminar. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30(2), 180–188. <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i2/5548>

Forcione, T. L., & Barbato, S. (2017). Posicionamentos em formação profissional continuada: Um estudo multimétodo longitudinal. *Linhas Críticas*, 23(51), 351–368.

Freire, S. F. C. D., & Branco, A. U. (2016). A Teoria do Self Dialógico em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 25–33.

García-Álvarez, D., & Cobo-Rendón, R. (2020). Contribuições da Psicologia Positiva à saúde mental diante da pandemia de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 268–276. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.323>

Gil-Rivas, V., & Kilmer, R. P. (2016). Building community capacity and fostering disaster resilience. *Journal of Clinical Psychology*, 72(12), 1318–1332.

<https://doi.org/10.1002/jclp.22281>

Girardi, J. F., & Borges, L. M. (2017). Dimensões do sofrimento psíquico em estudantes universitários estrangeiros. *Psico*, 48(4), 256–266. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.4.26143>

Gonzalez, F., & Barbato, S. (2023). “Eu estudo enquanto toda minha família está dormindo”: Gênero, tempo e espaço na educação online na pandemia de Covid-19. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 39, e39302. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e39302>

Gramsci, A. (1999). *Cadernos do cárcere* (Vol. 1). Civilização Brasileira.

Grossen, M., & Orvig, A. S. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491–509.

Gupta, A. K., Mehra, A., Niraula, A., Kafle, K., Deo, S. P., Singh, B., Sahoo, S., & Grover, S. (2020). Prevalence of anxiety and depression among the healthcare workers in Nepal during the COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 54, 102260.

<https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102260>

Gusso, H. L., Archer, A. B., Luiz, F. B., Sahão, F. T., De Luca, G. G., Henklain, M., Panosso, M. G., Kienen, N., Beltramello, O., & Gonçalves, V. M. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: Diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, 41, e238957.

<https://doi.org/10.1590/es.238957>

Hart, J. D., Mahesh, P. K. B., Kwa, V., Reeve, M., Chowdhury, H. R., Jilini, G., Jagilly, R., Kamoriki, B., Ruskin, R., Dakulala, P., Ripa, P., Frank, D., Lei, T., Adair, T., McLaughlin, D.,

Riley, I. D., & Lopez, A. D. (2020). *Diversity of epidemiological transition in the Pacific: Findings from the application of verbal autopsy in Papua New Guinea and the Solomon Islands*. *The Lancet Global Health*, 8(7). [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30141-6](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30141-6)

Hayes, J. N. (2005). *Epidemics and pandemics: Their impacts on human history*. Bloomsbury Publishing USA.

Hermans, H. J. M. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89–130.

Hermans, H. J. M., & Hermans-Jansen, E. (2001). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. Guilford Press.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Houston, M. (2016). *Faculty experiences at academic institutions preparing for academic continuity following a disaster in Florida over the last decade: A phenomenological study* (Tese de doutorado). ProQuest Dissertations Publishing.

Huremović, D. (2019). Brief history of pandemics (pandemics throughout history). In D. Huremović (Ed.), *Psychiatry of pandemics: A mental health response to infection outbreak* (pp. 7–35). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15346-5_2

INEP; DEED. (2019). *Censo da Educação Superior 2017: Notas estatísticas*. Inep/Ministério da Educação.
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Uso de internet, televisão e celular no Brasil*. IBGE Educa – Jovens. <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *Em 2021, número de óbitos bate recorde de 2020 e número de nascimentos é o menor da série*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/36308-em-2021-numero-de-obitos-bate-recorde-de-2020-e-numero-de-nascimentos-e-o-menor-da-serie>

Karasmanaki, E., & Tsantopoulos, G. (2021). Impacts of social distancing during COVID-19 pandemic on the daily life of forestry students. *Children and Youth Services Review*, 120, 105781. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105781>

Karsten, A. (2014). Writing: Movements of the self. *Theory & Psychology*, 24(4), 479–503. <https://doi.org/10.1177/0959354314541020>

Khan, G., & Parwez, S. (2022). On societal response to pandemics: Linking past experiences to present events. *Discover Social Science and Health*, 2(1), Article 2. <https://doi.org/10.1007/s44155-022-00027-4>

Kırılma, S., & Erkal, S. (2023). The reflections of earthquakes on education: Insights from school managers. *Selçuk University Journal of Education*, 43(2), 195–209.

Kissler, S. M., Tedijanto, C., Goldstein, E., Grad, Y. H., & Lipsitch, M. (2020). Projecting the transmission dynamics of SARS-CoV-2 through the postpandemic period. *Science*, 368(6493), 860–868. <https://doi.org/10.1126/science.abb5793>

Kramer, S. (1999). Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 129–157. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000100007>

Lassa, J. A., Petal, M., & Surjan, A. (2023). Understanding the impacts of floods on learning quality, school facilities, and educational recovery in Indonesia. *Disasters*, 47(2), 412–436.

<https://doi.org/10.1111/disa.12543>

Lau, C., Kitsantas, A., & Miller, A. (2015). Using microanalysis to examine how elementary students self-regulate in math: A case study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 2345–2352. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.904>

Leontiev, A. N. (1978). *Atividade, consciência e personalidade* (M. S. C. Martins, Trad.).

https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm

Linhares, M. B. M., & Enumo, S. R. F. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e200089. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>

Lu, Y., & Giuliano, G. (2023). Understanding mobility change in response to COVID-19: A Los Angeles case study. *Travel Behaviour and Society*, 31, 189–201.

Lyons, A., & Tagg, C. (2019). The discursive construction of mobile chronotypes in mobile-phone messaging. *Language in Society*, 48(5), 657–683.

<https://doi.org/10.1017/S004740451900023X>

Magnago, W., Baiôcco, L. V., Rossim, E. C., Soprani, L. C. P., & Gomes, G. S. (2025). Os desafios da educação pós-pandemia: Desinteresse estudantil e caminhos para superação. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, 8(18), e082048. <https://doi.org/10.55892/jrg.v8i18.2048>

Magnago, W., Candeia, Á. S., Baiocco, L. V., Siqueira, N. K., Santos, L. V. R. dos, & Nunes, P. de C. (2024). O impacto das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem da matemática [The impact of digital technologies on the teaching-learning process of mathematics]. *Revista FT: Revista Científica de Alto Impacto*, 28(138).

<https://doi.org/10.69849/revistaft/ar10202409131724>

- Maieves, H. M., Miguel, M. D., Montrucchio, D. P., & Dias, J. D. F. G. (2022). COVID-19: Impacto da pandemia sobre os estágios curriculares dos cursos da área da saúde. *Research, Society and Development*, 11(12), e538111234721. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i12.34721>
- Marková, I., & Novaes, A. (2019). Chronotopes. *Culture & Psychology*, 26(1), 117-138. <https://doi.org/10.1177/1354067X19888189> (Trabalho original publicado em 2020)
- Martins, A., & Neves, L. M. W. (2013). Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams. *Revista HISTEDBR On-Line*, 13(51), 341–359. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i51.8640281>
- Mavi, D., & Tuti, G. (2023). The reflections of earthquakes on education: Insights from school managers. *Sakarya University Journal of Education*, 13(4), 701–720. <https://doi.org/10.19126/suje.1380907>
- Ministério da Educação. (2022). *Panorama educacional no Brasil: Relatório anual*. Ministério da Educação. <https://www.mec.gov.br/relatorio-educacional-2022>
- Miranda, F. P. F. (2022). *Do Ensino Médio à Universidade: Produção da identidade juvenil em transição* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília].
- Miranda, F. P. F. de, & Barbato, S. (2022). Sofrimento psíquico na transição do ensino médio: mudanças longitudinais de posicionamentos. *Revista Valore*, 7, e7024. <https://doi.org/10.22408/re.v7i0.7024>
- Moreno, M. R., & Branco, A. M. (2014). Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 599–610.

Nunes, R. C. (2021). Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos. *Research, Society and Development*, 10(3), e28510313632.

<https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13632>

Orlandi, E. P. (2012). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Pontes.

Overton, W. F., & Molenaar, P. C. M. (2015). Concepts, theory, and method in developmental science: A view of the issues. In W. F. Overton & P. C. M. Molenaar (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (Vol. 1, pp. 2–8). Wiley.

Panakaje, N., Rahiman, H. U., Rabbani, M. R., et al. (2022). COVID-19 and its impact on the educational environment in India. *Environmental Science and Pollution Research*, 29, 27788–27804. <https://doi.org/10.1007/s11356-021-15306-2>

Papez, B. (2022). Preocupações da vida cotidiana: Objetos e práticas culturais durante a pandemia de COVID-19. *Revista Científica Referida da Fundação MenteClara*, 7(289).

<https://doi.org/10.32351/rca.v7.289>

Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257–301. <https://doi.org/10.1037/a0018301>

Perrino, A., & Kohler, G. (2020). Chronotopic identities: Narrating made in Italy across spatiotemporal scales. *Language & Communication*, 70, 94–106.

Pinheiro, M. A., & Melo, R. S. (2020). Diários de confinamento: A emergência do novo na intimidade da relação eu-outro-mundo. *Psicologia & Sociedade*, 32, e020011.

<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240282>

Pôrto, Â., & Ponte, C. F. (2003). Vacinas e campanhas: As imagens de uma história a ser contada. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 10, 725–742. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702003000500013>

Prata, D. N. (2019). *Interações de estudantes em formação docente mediadas por atividades em ambientes virtuais* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília].

Rakic, S., Lolic, T., Lalic, B., Stefanovic, D., & Marjanovic, U. (2020). The acceptance of electronic learning in transition economies: Evidence from the Republic of Serbia. In *ICETA 2020 – 18th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications* (pp. 1–6). <https://doi.org/10.1109/ICETA51985.2020.9379173>

Ritella, G., & Ligorio, M. B. (2016). Investigating chronotypes to advance a dialogical theory of collaborative sensemaking. *Culture & Psychology*, 22(2), 216–231. <https://doi.org/10.1177/1354067X15621475>

Ritella, G., Rajala, A., & Renshaw, P. (2021). Using chronotope to research the space-time relations of learning and education: Dimensions of the unit of analysis. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 100381. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100381>

Rohling, N. (2020). Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: Reflexões inacabadas. *Revista Fórum Linguístico*, 17(4), 5221–5237. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e78444>

Rosa, A., & Valsiner, J. (2018). The human psyche lives in semiospheres. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 13–34). Cambridge University Press.

Rosborough, A. (2016). Understanding relations between gesture and chronotope: Embodiment and meaning-making in a second-language classroom. *Mind, Culture, and Activity*, 23(2), 85–100. <https://doi.org/10.1080/10749039.2015.1121400>

Rudnicki, T., & Carlotto, M. S. (2007). Formação de estudante da área da saúde: Reflexões sobre a prática de estágio. *Revista da SBPH*, 10(1), 97–110.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582007000100008

Santana, A. C., & Oliveira, M. C. S. L. (2016). Desenvolvimento humano: Aproximações a uma perspectiva semiótica e dialógica. In M. G. S. M. Mieto, J. F. Chagas Ferreira, M. C. S. L. Oliveira, & R. Beraldo (Orgs.), *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp. 32–48). Alínea

Santana, C. L. S., & Sales, K. M. B. (2020). Aula em casa: Educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. *Interfaces Científicas – Educação*, 10(1), 75–92.

Santiago, A., & Mattos, C. (2023). From classroom education to remote emergency education: Transformations in a dialogical pedagogy proposal. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 11, DT1–DT21. <https://doi.org/10.5195/dpj.2023.462>

Santos Cruz, J. A., Bizelli, J. L., & Bizelli, T. V. (2021). Escola no Brasil: Tempo, espaço e pandemia. *Revista @mbienteeducação*, 14(2), 280–290.
<https://doi.org/10.26843/v14.n2.2021.1122>

Santos, P., & Barbato, S. (2007). Concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos com distúrbios neuromotores. *Linhas Críticas*, 12(23), 245–262.
<https://doi.org/10.26512/lc.v12i23.3322>

Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., & Demenech, L. M. (2020). Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e200063.

SchWeber, C. (2013). Survival lessons: Academic continuity, business continuity, and technology. In *Facilitating learning in the 21st century: Leading through technology, diversity and authenticity* (pp. 151–163). Springer.

Scortegagna, S. A., Lima, E. S., Pasian, S. R., & Amparo, D. M. (2021). Mental health in health professionals facing COVID-19: A systematic review. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(1), 1–23. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC1913976>

Segarra-Alméstica, E., Cordero-Nieves, Y., Cordero-Guzmán, H., Caballero-Cueto, J., Luciano-Montalvo, I., Martínez-Mejías, S., & Rivera-Rodríguez, H. (2021). *The effect of school services disruptions on educational outcomes after consecutive disasters in Puerto Rico* (Natural Hazards Center Public Health Disaster Research Report Series, Report 2). Natural Hazards Center, University of Colorado Boulder. <https://hazards.colorado.edu/public-health-disaster-research/the-effect-of-school-services-disruptions-on-educational-outcomes-after-consecutive-disasters-in-puerto-rico>

Sheen, A., Holani, G., Keshav, K., Ferreira, V., et al. (2020). Impact of COVID-19–related school closures on children and adolescents worldwide: A literature review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59 (10, Suplemento), S253. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.417>

Silva, A. P. P. F. (2013). Bakhtin. In L. A. Oliveira (Org.), *Estudos do discurso: Perspectivas teóricas* (pp. 45–69). Parábola Editorial.

Silva, C., & Borges, F. (2017). Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23(51), 245–267.

Silva, I. R. (2021). Prefácio: Psicologia escolar e eventos emergenciais: Resistência e luta por uma educação socialmente referenciada. In M. S. S. Sarti & C. L. S. Machado (Orgs.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* Pimenta Cultural.

Silva, J., Goulart, I. C. V., & Cabral, G. R. (2021). Ensino remoto na educação superior: Impactos na formação inicial docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(2), 597–616. <https://doi.org/10.21723/riace.v16i2.14968>

Smith, G., Martin, A., & Wenger, D. E. (2018). *Disaster recovery in an era of climate change: The unrealized promise of institutional resilience*. In H. Rodríguez, W. Donner, & J. Trainor (Eds.), *Handbook of disaster research* (pp. 595–619). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63254-4_28

Soland, J., Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020, May 27). The impact of COVID-19 on student achievement and what it may mean for educators. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/the-impact-of-covid-19-on-student-achievement-and-what-it-may-mean-for-educators/>

Son, C., Hedge, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the US: An interview-survey study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>

Souza, M. B. C. A., Silva, L. G., Silva, R. A. S., & Duque, A. M. (2022). Supervisão de estágio e ensino remoto: Experiência docente em uma graduação de saúde do Nordeste. *Revista Docência do Ensino Superior*, 12, e35593. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.35593>

Souza, M. L. (2005). *Self semiótico e self dialógico: Um estudo do processo reflexivo da consciência* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Teixeira, C. F. S., Soares, C. M., Souza, E. A., Lisboa, E. S., Pinto, I. C. M., Andrade, L. R., & Espiridião, M. A. (2020). A saúde dos profissionais de saúde no enfrentamento da pandemia de Covid-19. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(9), 3465–3474. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020259.19562020>

Tezza, C. (2005). A construção das vozes no romance. In B. Brait (Org.), *Bakhtin: Dialogismo e construção de sentido* (pp. 209–217). Unicamp.

UNESCO. (2020a). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO.

UNESCO. (2020b). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después; análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO-IESALC.

Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

Vinke, K., Gabrysch, S., Paoletti, E., Rockström, J., & Schellnhuber, H.-J. (2020). Corona and the climate: A comparison of two emergencies. *Global Sustainability*, 3, e25.

<https://doi.org/10.1017/sus.2020.18>

Volochinov, V. N. (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem* (16^a ed.). Hucitec.

Wald, P. (2008). *Contagious: Cultures, carriers, and the outbreak narrative*. Duke University Press.

Wang, J. (2024). Impact of natural disasters on student enrollment in higher education programs: A systematic review. *Heliyon*, 10(6), e27705. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e27705>

Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727–747). Academic Press.

Wells, G. (2002). The role of dialogue in activity theory. *Mind, Culture, and Activity*, 9(1), 43–66. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0901_04

Willi, Y., Nischik, G., Braunschweiler, D., & Pütz, M. (2020). Responding to the COVID-19 crisis: Transformative governance in Switzerland. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 111(3), 302–317. <https://doi.org/10.1111/tesg.12439>

Wittmann, M. (2016). The duration of presence. In B. Mölder, V. Arstila, & P. Øhrstrøm (Eds.), *Philosophy and psychology of time* (pp. 53–66). Springer.

World Health Organization. (2020). *IHR procedures concerning public health emergencies of international concern (PHEIC)*. <https://www.who.int/ihr/procedures/pheic/en/>

Xavier, M. B., & Ventura, A. (2022). Educação, TDIC e saúde no cenário de pandemia: Relato de experiência a partir de um estágio docente no ensino superior. *EaD em Foco*, 12(1), e1706. <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1706>

Zittoun, T., & Grossen, M. (2012). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience. In M. César & B. Ligorio (Eds.), *The interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 99–126).