



## **A retomada pós pandemia: vozes de professoras, alunos e mães sobre o ensino-aprendizagem em contexto urbano**

 Ana Carolina Guedes do Nascimento Costa <sup>1</sup>  Denise Lino de Araújo <sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Centro de Humanidades. Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário, Campina Grande - PB. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: anacgncosta@gmail.com*

**RESUMO.** O presente artigo decorre de uma dissertação em andamento e tem como intuito investigar as vozes depreendidas das narrativas de sujeitos de escola urbana sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em contexto pós-pandêmico. Para tanto, este estudo situa-se no âmbito do paradigma qualitativo-interpretativista e classifica-se como interpretativa de método narrativo do tipo exploratório, no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada, tendo como instrumento de geração de dados a entrevista narrativa. Dos resultados obtidos através de análise ancorada na perspectiva sociopragmática das vozes sociais foi possível desvelar, como comum aos três grupos de participantes investigados (professoras-alunos-mães) a voz social que denuncia as desigualdades sociais potencializadas pelo ensino remoto emergencial no contexto de retomada ao ensino presencial. Nesse sentido, os resultados obtidos apontam para um entrave na garantia da equidade educacional, uma vez que o ensino remoto emergencial potencializou desigualdades sociais e educacionais, sendo o âmbito urbano potencialmente afetado por essa potencialização, o que demanda estratégias de recomposição de aprendizagens que considere o processo educacional em sua diversidade e especificidades, diferente da estratégia adotada no modelo de educação de ensino remoto emergencial que desprezou particularidades de segmentos sociais marginalizados, a exemplo do público urbano.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem pós pandemia, vozes sociais, cenário urbano.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19817	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



## The post-pandemic presumption: voices of teachers, students, and mothers on teaching and learning in a rurban context

**ABSTRACT.** The purpose of this article is to investigate the voices inferred from the narratives of individuals from a rurban school regarding the teaching and learning of the Portuguese language in a post-pandemic context. To this end, this study is situated within the qualitative-interpretivist paradigm and is classified as an interpretative, exploratory narrative method research within the field of Applied Linguistics, using the narrative interview as its data generation instrument. From the results obtained through an analysis anchored in the sociopragmatic perspective of societal voices, it was possible to reveal, as common to the three groups of participants investigated (teachers, students, and mothers), the societal voice that denounces the social inequalities exacerbated by emergency remote teaching during the return to face-to-face education. In this sense, the results point to an obstacle in ensuring educational equity, since emergency remote teaching intensified social and educational inequalities, with the rurban environment being particularly affected by this intensification. This situation demands learning recovery strategies that take into account the educational process in its diversity and specificities, in contrast to the strategy adopted in the emergency remote education model, which disregarded the particularities of marginalized social segments, such as the rurban population.

**Keywords:** post-pandemic teaching and learning, societal voices, rurban scenario.

## La retomada postpandemia: voces de profesoras, estudiantes y madres sobre la enseñanza-aprendizaje en el contexto rururbano

**RESUMEN.** El presente artículo tiene como objetivo investigar las voces inferidas de las narrativas de sujetos de una escuela rururbana sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua portuguesa en un contexto pospandémico. Para ello, el estudio se inscribe en el paradigma cualitativo-interpretativista y se clasifica como una investigación interpretativa de enfoque narrativo exploratorio, dentro del campo de la Lingüística Aplicada, utilizando la entrevista narrativa como instrumento de generación de datos. A partir de los resultados obtenidos mediante un análisis fundamentado en la perspectiva sociopragmática de las voces sociales, se logró revelar, como elemento común a los tres grupos de participantes investigados (profesoras, estudiantes y madres), la voz social que denuncia las desigualdades sociales exacerbadas por la enseñanza remota de emergencia en el contexto de retorno a la enseñanza presencial. En este sentido, los resultados apuntan a un obstáculo significativo en la garantía de la equidad educativa, ya que la enseñanza remota de emergencia amplificó las desigualdades sociales y educativas, afectando especialmente al contexto rururbano, lo que requiere estrategias de recuperación del aprendizaje que contemplen la diversidad y las especificidades del proceso educativo, en contraste con la estrategia adoptada en el modelo de enseñanza remota de emergencia, que desconsideró las particularidades de los segmentos sociales marginalizados, como la población rururbana.

**Palabras clave:** enseñanza-aprendizaje pospandemia, voces sociales, escenario rururbano.

## Introdução

Em virtude da disseminação pandêmica da Covid-19 no primeiro trimestre do ano de 2020, e do consequente isolamento social necessário à prevenção do contágio pela doença, diversos segmentos da sociedade sofreram impactos de maneira sem precedentes. No que tange ao segmento educacional, em meados do mês de março do referido ano, instituições de ensino de todos os níveis suspenderam suas atividades, caracterizando assim o que se imagina ter sido a maior interrupção do processo ensino-aprendizagem da história da educação brasileira

As instituições escolares da rede pública paraibana permaneceram fechadas da segunda quinzena de março de 2020 até abril do mesmo ano quando foi adotado, com vistas a minimizar os impactos educacionais causados pela pandemia da Covid-19, o modelo de aulas remotas realizadas de forma *on-line* ou através de materiais impressos – a depender da possibilidade de acesso às tecnologias nos mais variados contextos sociais e econômicos dos alunos e professores das inúmeras instituições educacionais do país, sendo este modelo denominado Ensino Remoto Emergencial.

A partir de pesquisa de nível monográfico e dos dados gerados por entrevistas com mães de uma escola pública de um bairro periférico da cidade de Campina Grande, Costa (2022) constata que a experiência vivida durante o ensino remoto se tornou um desafio para as famílias de baixa renda (e consequentemente de baixa escolaridade): Se por um lado, o ensino remoto possibilitou a continuidade do processo de ensino-aprendizagem em contexto pandêmico de isolamento social, por outro, ele não abrangeu as múltiplas realidades e demandas dos alunos, quer por aspectos estruturais, econômicos, de distanciamento na interação professor-aluno ou de escolarização das mães – as quais precisaram assumir os papéis de mediação e suporte aos filhos no processo de ensino-aprendizagem para que a formação destes sofresse menos impacto com a pandemia.

No cenário de retomada das atividades letivas de forma presencial, após quase dois anos de ensino remoto (com algumas poucas atividades presenciais), o ano letivo de 2022 caracterizou-se como o primeiro ano de ensino efetivamente presencial. Nesse contexto, considerando a inserção de uma das autoras em um novo espaço laboral, a partir do segundo semestre de 2022 – uma escola da rede pública estadual da Paraíba, situada na zona rural do município de Campina Grande – emerge um novo escopo à investigação: a escola do campo.

De fato, um novo escopo de investigação se constituía. No entanto, a terminologia *escola do campo* havia sido empregada de forma equivocada naquele momento. Isso porque, considerando apenas os limites geográficos, a escola se localizava em perímetro além do urbano, numa perspectiva linear, binária, estaríamos diante de uma instituição escolar situada em território rural, logo, a pesquisa se destinaria a investigar os contextos da educação “rural”<sup>i</sup> realizada nesse espaço.

Após realizarmos atividades de aprofundamento no tema da educação para além do perímetro urbano, supomos, portanto, estar diante de um contexto de educação do campo e passamos então a dedicarmo-nos ao estudo nessa perspectiva educacional. Já no início do estudo, ao confrontarmos as discussões realizadas academicamente às experiências vivenciadas na escola investigada, uma série de incoerências surgiam: desde a delimitação geográfica, à identidade, hábitos e outros aspectos culturais dos sujeitos constituintes daquela escola. Havia um certo hibridismo, estávamos num lugar de entremeio, um entrelugar (Massey, 2000). Foi somente nesse momento que conseguimos situar a escola e a pesquisa: estávamos diante do cenário rurano, uma intersecção entre o espaço rural e urbano que se dá por motivos geográficos, culturais, políticos, etc. e que será discutido de forma aprofundada na seção teórica deste trabalho.

Inseridas nesse cenário rurano, pudemos inferir as mesmas dificuldades apresentadas pelos alunos e famílias da área periférica investigada anteriormente em pesquisa monográfica, acrescidas de algumas demandas próprias da zona rural que se apresentam no contexto rurano, sobretudo a abrangência insuficiente das redes de telefonia e de internet que dificultou o acesso às aulas *on-line* no modelo remoto, assim como a precariedade da qualidade do sinal de internet, quando disponível, que impossibilitava o acesso a toda a extensão da aula *on-line*.

Através da atuação de uma das autoras, pudemos observar uma certa dificuldade dos alunos do ensino fundamental na execução de atividades que demandam a mobilização de competências e habilidades relativas às séries nas quais estão matriculados. A partir dessas percepções e de uma perspectiva coletiva identificada por meio de relatos informais de outras professoras de Língua Portuguesa da mesma instituição, percebemos uma preocupação recorrente destas acerca do rendimento e aprendizagem dos alunos após retomada do ensino presencial.

Grosso modo, a percepção das colegas era de que o rendimento e a aprendizagem desses alunos se relacionavam ao esperado de alunos matriculados em duas séries anteriores à série que efetivamente eles estão matriculados. Isto é, o rendimento e a aprendizagem de um aluno do 6º ano do ensino fundamental anos finais remetiam ao que seria esperado de um aluno do 4º ano fundamental anos iniciais e assim sucessivamente nos demais anos do ensino fundamental anos finais. Nesse sentido, adotamos como objetivo investigar as vozes depreendidas das narrativas de sujeitos de escola urbana sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em contexto pós-pandêmico, abrangendo a percepção dos três sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem (professoras-alunos-mães<sup>ii</sup>)

## **O contexto pós-pandêmico, o cenário urbano e as vozes sociais: aportes teóricos da investigação**

### ***O contexto pós-pandêmico***

Considerando o contexto socio-histórico de realização da pesquisa que originou este artigo, faz-se necessária uma explanação teórica a respeito do período experienciado. Após cerca de dois anos em estado pandêmico, sendo adotadas medidas de isolamento social – flexibilizado em alguns momentos e, posteriormente, suspensão – e outras medidas sanitárias de proteção individual e coletiva, tendo em vista risco de morte; após vivenciadas uma série de instabilidades econômicas, sociais, educacionais, emocionais, etc., o Ministério da Saúde, declarou, em abril de 2022, o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), causada pela pandemia da Covid-19 no Brasil. A nível mundial, a conquista demorou um pouco mais: apenas em maio de 2023, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à Covid-19. Passado o período pandêmico, seus efeitos e interferências continuaram vistos nos diversos segmentos de nossa sociedade. Por isso, consideramos relevante explanação teórica acerca dessa vivência, numa perspectiva social, ainda que nossa discussão esteja no âmbito educacional.

Ainda no cenário pandêmico – logo no início da pandemia, em março de 2020, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) lançou, a partir de um esforço coletivo entre docentes, técnicos e discentes da instituição, o portal InformaSUS-UFSCar. O portal tinha como propósito central disseminar informações confiáveis, baseadas em evidências científicas

e, sobretudo, rebater informações falsas sobre a Covid-19, o que circulava em grande escala naquele período – as denominadas *Fake News*.

Além das *Fake News*, um outro termo esteve em alta no período crítico da pandemia: o *novo normal*. Santos e Baronas (2020), em artigo publicado no próprio portal InformaSUS-UFSCar, apresentam uma definição para o termo, como “um conceito que busca abarcar as condições que garantam a nossa sobrevivência durante e pós-pandemia” (Santos e Baronas, 2020). Segundo os autores, o conceito fora importado do campo das Ciências Econômicas, tendo sua origem na Crise Econômica de 2008, com o intuito de estabelecer novos papéis à iniciativa privada e ao Estado diante dos desafios da economia de mercado.

Na perspectiva pandêmica, a implementação desse *novo normal*, segundo os teóricos, não se referia apenas a atitudes governamentais, uma vez que era “preciso também ‘falar’ em uma ‘nova normalidade’, criá-la simbolicamente, produzir uma percepção de mudança, de aceitação dos planos necessários para se atingir um bem maior sintetizado na superação da pandemia”. (Santos & Baronas, 2020).

A partir desse conceito estabelecido durante o período pandêmico, faz-se necessário um aprofundamento na perspectiva sociológica a fim de compreender o “normal” em que vivemos atualmente, em contexto pós-pandêmico e possíveis relações entre aspectos sociais do atual momento, experiências e vivências no contexto pandêmico e a educação.

Nessa perspectiva, Blanco e Sacramento (2020) defendem a não-dicotomização entre as ciências sociais e a biologia, uma vez que “cultura” e “natureza” não são domínios dissociados. Nesse sentido, os autores argumentam acerca da pandemia não apenas como algo de ordem biológica, no sentido de doença, mas sobretudo, numa perspectiva que considera a relação entre a condição sanitária e a sociedade. Para os teóricos, as doenças estruturam as dinâmicas sociais e evidenciam a relação entre a saúde (e seus significados) e as ações do Estado.

As considerações expostas por Blanco e Sacramento (2020) encaram o adoecimento não apenas como algo biológico, mas sobretudo, social – e econômico. O agravamento da desigualdade social e econômica provocados pela pandemia e pelas ações (ou não-ações) estatais corroboram para a sustentação da argumentação teórica apresentada.

### ***O cenário urbano***

A ideia de rurbano foi elaborada no século XX pelos sociólogos norte-americanos Sorokin, Zimmermann e Galpin (2007), como definição para as situações de intersecção entre as categorias de rural e urbano, a partir, principalmente, da análise das transformações sociais decorrentes da urbanização e da modernização da agricultura no território estadunidense. Em contexto nacional, Freyre (1982), traduziu o termo *rurban* apresentado pelos autores anteriormente citados e apropriou-se do conceito de rurbano. O autor expande a noção apresentada de rurbano como intersecção e atribui ainda ao conceito uma noção do rurbano como categoria autônoma: "venho, no Brasil, procurando desenvolver [a noção de rurbano] para caracterizar situação mista, dinâmica e, repito, conjugal, fecundamente conjugal: terceira situação desenvolvida pela conjugação de valores das duas situações originais e às vezes contrárias ou desarmônicas, quando puras" (Freyre, 1982, p. 82-3).

A perspectiva freyreana, conforme pode ser visto, extrapola a noção espacial do “contato entre dois mundos” (rural e urbano) que define de forma limitada o espaço rurbano. Ao tratar o rurbano como categoria autônoma, o autor defende a legitimidade desse espaço e a identidade dos sujeitos e sociedades que ali vivem: para além do mero contato, na perspectiva de limite/fronreira, o espaço rurbano é, então, um terceiro espaço (rural, urbano e rurbano) no qual as vivências, costumes, hábitos, identidades dos sujeitos que o compõem têm influência tanto da cultura e identidade rural, quanto urbana.

Na contemporaneidade, o conceito de rurbano possui distintas definições e categorizações. Grazinano da Silva (1997) faz uso da ideia de rurbano ou “novo rural” para definir o processo de urbanização do campo. No entanto, Carneiro (1998), apresenta a noção de rurbano para referir-se às novas identidades rurais surgidas diante da divulgação de valores tidos como urbanos, a exemplo do acesso a meios de comunicação e transporte – que reduzem as fronteiras entre os dois extremos, rural e urbano. Por sua vez, Veiga (2001), afirma que rurbanos são "tanto os [municípios] que têm populações entre 50 e 100 mil, quanto os que têm menos de 50 mil, mas densidades superiores a 80 hab/km<sup>2</sup>". Quaisquer que sejam as significações atribuídas ao conceito de rurbano, o emprego do conceito apoia-se aqui na definição de Freyre ao conceber o rurbano como o espaço de conjugação entre os modos de vida rural e urbano.

O conceito que sustenta esta discussão dialoga com outra definição de ordem da Sociologia: a de entrelugar, a qual surge nas últimas décadas do século XX, como resultado



da necessidade de uma nova perspectiva e novas interpretações das relações humanas nos espaços periféricos, sobretudo na noção de pertencimento das pessoas em relação a tais locais. Na contemporaneidade, um debate tem ganhado fôlego: a discussão sobre o(s) sentido(s) da identidade territorial, de localização e orientação, da posição em que se está frente aos centros econômicos e políticos que, por sua vez, se organizam em escalas e hierarquias diversas. Conforme defende Volpe (2005), esse debate ascende os questionamentos quanto a limites e fronteiras imprecisos que, ao passo em que delimitam e encerram, também promove o contato entre pessoas, objetos, ideias, valores, posturas, os quais produzem sentidos distintos de identidades, estranhamentos, enraizamento e exílio.

Massey (2000, p. 177) atenta ao fato de vivermos “numa época em que as coisas estão se acelerando e se disseminando” e afirma que

A noção (idealizada) de uma época em que os lugares eram (supostamente) habitados por comunidades coerentes e homogêneas é contraposta à fragmentação e ruptura atuais... A compressão do tempo-espaço refere-se ao movimento e à comunicação através do espaço, à extensão geográfica das relações sociais e a nossa experiência de tudo isso. (Massey, 2000, p. 178).

A partir dessa problematização da compreensão tempo-espacial, fica nítida a interrelação espacial experienciada no contexto atual de globalização, avanço tecnológico e dos meios de comunicação. Dessa forma, aquilo que se entendia como parâmetro estável de sentido e localização tem assumido um caráter volátil, devido aos processos de mudança e ressignificações aos quais são submetidas constantemente as sociedades.

Na perspectiva de nosso estudo, essa noção de entrelugar também se coloca como relevante visto que, além da intersecção entre o urbano e o rural – denominado rurano – a pesquisa que origina esta discussão também se situa num entrelugar científico: de origem na perspectiva da Linguística Aplicada, a investigação também possui ares de uma perspectiva educacional. O próprio lugar da pesquisa que originou este artigo, entre os estudos linguísticos, os da educação, e os sociológicos; bem como o lugar de uma das pesquisadoras entre cientista e professora da instituição investigada, são entrelugares. O lugar atua como base de processos espaciais de elaboração de identidade, de manifestação da solidariedade, de aprimoramento de laços afetivos e psicológicos dos quais dependem a integridade individual e coletiva

## ***As vozes sociais***

Nosso estudo encontra-se num lugar de interseccionalidade, tanto geográfica, quanto subjetiva e, sobretudo, acadêmica. Inserida no entrelugar das investigações da educação no âmbito da pedagogia, da sociologia e dos estudos linguísticos, no âmbito da linguística aplicada. Assim, uma investigação situada em uma divisão tão tênue de perspectivas acadêmicas não teria uma orientação teórica tão evidente. Foi só após muitas reflexões, diante muitas tentativas e refutações de teorias que, já com a pesquisa em andamento, conseguimos eleger uma teoria linguística que sustentasse e orientasse nossa investigação: a teoria das vozes sociais, defendida pelo dinamarquês Jacob Mey no âmbito dos estudos da sociopragmática.

Os estudos no âmbito da pragmática se originam a partir da problematização da perspectiva estruturalista da linguística, defendendo a relevância do contexto como elemento motivador do uso da língua. Nessa perspectiva, os estudos da linguagem se voltam a questões sociais, considerando a esfera contextual como motivadora central de reflexões. Nesse sentido, de forma geral, assumimos a definição de Fiorin, ao determinar que “a pragmática é a ciência do uso linguístico, estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática linguística” (Fiorin 2011, p. 166). De forma específica, nosso trabalho se insere no âmbito da sociopragmática, descrita por Mey (2021) como uma esfera da pragmática que direciona o estudo da língua em contextos reais cotidianos, considerando esses contextos em sua totalidade, isto é, aspectos linguísticos, sociais e políticos.

No cerne da sociopragmática, a escolha da perspectiva teórica das vozes sociais se deve, sobretudo, à natureza dos dados gerados que orientaram nosso trabalho de análise: as narrativas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no contexto investigado. Nesse sentido, destacamos que, quando nos referimos às *vozes* registradas, não fazemos menção necessariamente à sonoridade, ou meramente às falas dos sujeitos envolvidos. Essa distinção é evidenciada por Dahlet ao reforçar que o sentido atribuído à voz “é mais de ordem metafórica, porque não se trata concretamente de emissão vocal sonora, mas da memória semântico-social depositada na palavra” (Dahlet, 2005, p. 250).

Ainda no intuito de conceituar a perspectiva de *voz* adotada nesta investigação, destacamos a explanação de Tezza (2005) ao conceber que “nenhuma voz, jamais, fala

sozinha, e não fala sozinha não porque estamos ... mecanicamente conectados pelos outros ... mas porque a natureza da linguagem é inelutavelmente dupla” (Tezza, 2005, p. 211). Na concepção do autor, ao passo em que a linguagem promove a interação, ela constrói representações sociais que são *vozeadas* pelos atores sociais e, nesse processo, são atravessadas por ideologias múltiplas.

Para Mey (2021), a *voz* é a manifestação da formação societal. Para compreender essa perspectiva é necessário, antes de mais nada, explicar o que o autor expõe como conceito de “societal”. Para ele, societal é tudo aquilo relacionado à sociedade. Ademais, o teórico critica a visão dicotômica entre o que é da ordem individual e da ordem social e defende que esses dois fatores não se dissociam. Nessa perspectiva, Mey concebe a *voz* como a forma de manifestação da formação societal e esta, por sua vez como o texto que atribui vozes a falantes e ouvintes.

A grande discussão proposta pelo autor é o modo e a proporção com que os falantes constroem a formação societal à qual pertencem e como a linguagem proporciona ou limita essa construção. As vozes humanas são os instrumentos constitutivos da orquestração da sociedade. Em síntese, a formação societal é um suporte, um espaço social que cria e é criado pelas vozes que nele se manifestam. Assim, as diferentes vozes constroem as relações entre os atores sociais e, enquanto instrumentos socialmente construídos, são capazes de (res)significar as práticas humanas.

Na paragramática da voz societal de Mey, a *voz* transmite a posição do personagem na sociedade. E esses personagens formam, juntos, o “tecido” da sociedade. Por sua vez, a representação do personagem quanto à organização societal constitui o texto societal. Com o intuito de explicitar o porquê de denominar a formação societal como texto, o teórico dinamarquês expõe a concepção bourdieusiana que distingue “modus operandi” (o processo de uma atividade) e “opus opcratum” (o produto desse processo). Nesse sentido, Mey atesta que a formação societal é um *opus opcratum* (produto do discurso), ainda que a atenção seja dada de forma mais enfática ao *modus operandi* (o processo de produção desse discurso).

Ainda segundo o teórico, o uso das palavras nunca se dá *in vacuo* (Mey, 2021) e, portanto, não há uma voz única. Para ele, a voz falada através dos falantes é a voz da sociedade. Nesse sentido, destaca-se a característica coletiva da *voz*, novamente associada a uma perspectiva bourdieusiana: a de que nenhum agente social (o personagem, para Mey) age

de modo completamente sozinho, e sim, fala de forma simultânea e inseparável de sua classe e de seu corpo, uma vez que é formado por um todo ideológico que constitui a sociedade.

### **A realização da investigação: aspectos metodológicos**

A partir das noções apresentadas por Moreira e Caleffe (2006), nossa investigação situa-se no âmbito do paradigma qualitativo-interpretativista, uma vez que “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente” (Moreira e Caleffe, 2006, p. 73). Quanto à classificação, com base nas noções expostas por Sandin Esteban (2010), esta pesquisa enquadra-se como interpretativa de método narrativo, uma vez que objetiva, a partir das narrativas dos sujeitos participantes, perceber e interpretar as concepções destes acerca de aspectos relacionados ao rendimento escolar e ao processo ensino-aprendizagem no período de retomada do ensino presencial após quase dois anos de ensino remoto e híbrido em decorrência do isolamento social necessário ao enfrentamento da pandemia pela Covid-19.

No que tange ao tipo de pesquisa, esta classifica-se como exploratória, uma vez que visa promover uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca da percepção de professoras, alunos e mães quanto às implicações do ERE no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa através de dados verbais, cuja coleta foi realizada pela observação, descrição e gravação, sem o objetivo de comprovar ou impugnar possíveis hipóteses previamente elaboradas.

A abordagem desta pesquisa se insere no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada (LA), uma vez que, segundo Moita Lopes (2006), estas são quase em sua totalidade, qualitativas. Conforme buscamos investigar um fenômeno social que une linguagem e ensino, tal abordagem corrobora para o enquadramento dessa abordagem no âmbito da LA, ao passo em que pretendemos, não estabelecer uma solução para possíveis problemas identificados nesse fenômeno social vinculado à linguagem, mas na verdade, a compreensão deste, conforme defende o linguista.

O corpo de colaboradores da pesquisa foi formado por três professoras de Língua Portuguesa, uma aluna do ensino fundamental anos finais, dois alunos do ensino médio e as mães de cada um dos três alunos participantes. O total de participantes foi dividido em três grupos: 1. Professoras; 2. Alunas(os); 3. Mães; e foram selecionados seguindo os seguintes

critérios de inclusão: Grupo 1: Professoras de Língua Portuguesa da instituição pesquisada que tenham ministrado aulas de forma presencial em turmas do ensino fundamental anos finais e do ensino médio no ano letivo de 2022 e 2023; Grupo 2: alunos da instituição pesquisada que tenham cursado séries do ensino fundamental anos finais e ensino médio de forma presencial nos anos letivos de 2022 e 2023; e Grupo 3: Mães de alunos da instituição pesquisada que tenham cursado séries do ensino fundamental anos finais e ensino médio de forma presencial nos anos letivos de 2022 e 2023.

Figura 1 - Caracterização dos participantes

	Nome (fictício)	Idade	Profissão	Área de moradia		
<b>GRUPO 1</b> <i>Professoras</i>	Débora	36	Professora de Língua Portuguesa	Zona urbana	12 anos	<b>Tempo de atuação o docente</b>
	Marina	44	Professora de Língua Portuguesa	Zona urbana	24 anos	
	Júlia	38	Professora de Língua Portuguesa	Zona urbana	14 anos	
<b>GRUPO 2</b> <i>alunas e aluno</i>	Gisele	17	Estudante	Zona rural		
	Fernando	17	Estudante	Zona urbana		
	Laura	14	Estudante	Zona rural		
<b>GRUPO 3</b> <i>Mães</i>	Paula	30	Agricultora / do lar	Zona urbana		
	Márcia	33	Passadeira	Zona rural		
	Elisa	46	Agricultora	Zona rural		

Fonte: Elaboração das autoras.

## **Vozes de professoras, alunos(as) e mães: implicações do ensino remoto emergencial para o ensino-aprendizagem pós-pandemia em contexto urbano**

Por meio da investigação do corpus gerado nas entrevistas realizadas com os participantes, pudemos perceber algumas recorrências nas narrativas de cada um dos grupos de sujeitos participantes. Uma vez que as vozes sociais representam sempre o coletivo, utilizamos dessas recorrências para identificar as vozes que se desvelavam dessas narrativas. Nesse sentido, após tratamento dos dados disponíveis, a recorrência de aspectos nas narrativas analisadas, nos fez perceber o desvelamento de uma voz social comum aos três grupos de participantes, a saber: *as desigualdades sociais potencializadas*.

Conforme exposto por Freitas (2023), o ensino remoto emergencial não foi abrangente quanto às múltiplas realidades econômicas e sociais brasileiras, sobretudo em virtude de sua característica emergencial, explícita em sua própria nomenclatura, que impediu um maior estudo, planejamento do modelo educacional. Nesse sentido, a partir das narrativas dos participantes, podemos ver uma espécie de confirmação das previsões elencadas por pesquisas realizadas ainda no contexto pandêmico, as quais especulavam o contexto pós pandêmico.

A exemplo dessas “especulações”, Gatti (2020) versa sobre questões atreladas à educação básica no contexto pandêmico, sobretudo no que se refere à garantia da aprendizagem, consideradas as diversidades das realidades sociais brasileiras, aspectos curriculares e aspectos socioemocionais de alunos, professores e gestores. A autora problematiza as condições e as dinâmicas escolares no retorno ao ensino presencial, destacando o prejuízo às atividades pré-escolares e de alfabetização, ao passo em que reitera a potencialização das desigualdades no período de ensino remoto, tais como limitação ou falta de acesso tecnológico, e consequentemente questiona como tais desigualdades na aprendizagem implicarão no retorno presencial.

Rocha e Silva (2021) problematizam sabiamente a terminologia da retomada às aulas presenciais, defendendo-a como reinício. Isso porque, segundo os autores, é necessário reiniciar a prática pedagógica, dessa vez considerando os reflexos do período de ERE, tais como a evasão escolar no período pandêmico, a não-aprendizagem ou as diferenças nos graus de aprendizagem, sobretudo na sociabilidade da escola. Para os autores, o reinício pós pandemia precisaria considerar essa multiplicidade de diferenças e desigualdades entre os alunos de uma mesma sala de aula.

O quadro a seguir organiza os excertos selecionados considerando as narrativas de cada um dos três grupos de participantes enquanto representativas da voz desvelada. Posteriormente, serão descritos e analisados cada um desses excertos à luz da teoria das vozes sociais.

Figura 2 - Voz (re)produzida: Desigualdades sociais potencializadas

	<p><b>Excerto 1</b></p> <p>“Acredito que... durante o remoto... muitos não assistiam, ne? muitos ficavam naquelas atividades impressas. E os que conseguiam entrar... que você sabe que nossa realidade é uma realidade que nem todo mundo tem acesso à internet, ne? então, só assistia as aulas... que a gente em 2021 foi para a aula online mesmo ne... e atividade impressa... só que nem todo mundo tinha acesso, ne? então alguns... uma boa parte dos alunos não conseguiam assistir a aula ne? e... até o hábito, né, de você assistir longe, né, é... remoto, através de uma tela, né... no celular, pequenininha, né? Aquela... era complicado também. Então, era difícil nossa realidade por conta dessas questões assim. Principalmente a questão da... do... da falta de internet, que eles não tinham, né? Você precisa ter uma boa internet. E também a questão de... de aparelho mesmo, que eles não tinham, então boa parte da turma nem assistia aula, pegava as atividades impressas, respondia de qualquer jeito, né? Porque assim... muitas vezes... precisa sim da explicação, precisa sim do comando ne? do professor e não estava tendo. Então eles faziam... mesmo a gente colocando a explicação, eles faziam, assim, do jeito que eles... entendiam que era, ne? mas... foi difícil, ne? o acesso à aula mesmo.” (Marina)</p>
--	---

<b>PROFESSORAS</b>	<p><b>Excerto 2</b></p> <p>“Eu acho que piorou, fortaleceu essa dificuldade dos alunos. E aí eu acho que essa base, porque o 6º ano mesmo... alunos já na idade avançada e com essa dificuldade. Eu acho que se o professor tivesse tido aquele acompanhamento presencial... porque também, a gente percebe que muitos desses alunos são filhos de pais, às vezes, analfabetos ou semianalfabetos... então eles relatavam que antes, quando era online, tinham essa dificuldade, porque não tinham quem ajudasse em casa. Então, muitos pais... na reunião também... depois relataram que alguns até não tinham celular, já compraram pra o filho poder assistir a essa aula. Então eles já achavam que contribuía. Mas só não era o assistir, era entender também. Não tinha, talvez, em casa... quem sentasse com eles e fizesse a atividade, ou então pedir pra fazer a leitura.” (<i>Débora</i>)</p>
<b>ALUNAS E ALUNO</b>	<p><b>Excerto 3</b></p> <p>“Eu acho que a gente teve o que deu pra ter... não tinha muito recurso... e muitos alunos não tinham como ter acesso às redes... então não tinha muito o que fazer. Eu tinha acesso desde o início, mas tinha gente que não. Inclusive, teve um período que eles [o governo] chegaram a distribuir... Eu não sei se chegou a ter lá na escola... mas saiu aí uma notícia que iam fornecer um chip pra quem não tinha acesso. Mas eu não sei se lá na escola chegou a fornecer pros alunos. Acho que a maior dificuldade... foi algo que... a gente nunca teve muito recurso, principalmente por ser escola de zona rural, e não foi fácil na questão de transporte também pra voltar. Então teve muito problema até dar tudo certo e as aulas voltarem conforme o problema dos ônibus. Basicamente não tinha ônibus suficiente e quando tinha sempre tava quebrado, então... foram muitos meses sem aula porque não tinha transporte suficiente pra todo mundo. Aí alguns locais ‘ficava’ sem conseguir ir pra escola quando já era pra tá indo presencial.” (<i>Gisele</i>)</p> <p><b>Excerto 4</b></p> <p>“No começo só tinha o celular dela [a mãe], pra mim e os meninos [os dois irmãos]. E era nós três... é... tendo aula ao mesmo tempo. Tinha que ver quem ia ver que aula. Aí... foi... eu ficava bem atrasado, porque tinha muita coisa que eu perdia. Depois a gente começou a ir pegar o de voinha e... nesse mesmo tempo, mainha conseguiu comprar um pra mim... aí... é... deu pra dividir direito, mas era uma agonia antes.” (<i>Fernando</i>)</p>
<b>MÃES</b>	<p><b>Excerto 5</b></p> <p>“Foi bem... assim... eu vou falar de Laura, mas como eram os três, o negócio era meio louco, sabe? Porque as duas meninas</p>



	<p>estudavam pela manhã então os horários das aulas eram todas duas no mesmo horário e nesse tempo só tinha um telefone, então eu fazia, eu logava no computador o whatsapp uma ficava lá outra ficava cá, mas foi horrível, foi horrível.” (Márcia)</p> <p><b>Excerto 6</b></p> <p>“Às vezes tinha dúvida, aí não tinha muitas vezes como a professora... é... se aprofundar mais na dúvida dela porque era aquela zuada..., era aquele... era muita gente falando de uma vez só. Então era ruim, né? E os filhos... eles acham que os pais sabem de tudo, só que eu já deixei de estudar já faz um bom tempo, né? Já faz 14 anos... vai fazer agora. Eu não me lembro mais de muita coisa, né? Então era frustrante aqui em casa, era frustrante.” (Márcia)</p> <p><b>Excerto 7</b></p> <p>“Assim, na pandemia foi uma coisa mais complicada... essas coisas das folhas... ele ia buscar na escola... Fernando... ele mesmo ia buscar e entregava. A gente não tinha internet, aí por conta disso tive que ir atrás de botar em casa e disponibilizar celular. Porque no começo era o meu celular pros três nas aulas, fora minhas coisas. Então eu tive que conseguir outro celular pra ter como.” (Paula)</p> <p>Fonte: Elaborada pelas autoras.</p>
--	--

No excerto 1, a professora Marina destaca a realidade socioeconômica dos alunos da instituição de ensino investigada: *“Acredito que... durante o remoto... muitos não assistiam, ne? muitos ficavam naquelas atividades impressas.”*. A professora destaca tal realidade como dificultadora do que seria mais basililar no ensino remoto: o acesso às aulas remotas, quer por disponibilidade de aparelho com acesso à internet, quer pela disponibilidade do sinal de internet, ou ainda a qualidade deste.

A professora denuncia a inviabilidade prática do ensino remoto para estudantes em contexto urbano sem internet e sem equipamentos adequados. Ao relatar que *“muitos respondiam de qualquer jeito”*, Marina expõe a fragilidade do processo de aprendizagem e a deslegitimação das formas de apropriação do ao distanciamento do professor e a escassez de recursos. A voz societal de denúncia às desigualdades sociais potencializadas (re)produzida pela professora Marina configura como eco de uma exclusão estrutural, agravada pelo contexto pandêmico.

Corroborando com a percepção da professora Marina, no excerto 3, a aluna Gisele destaca a dificuldade de acesso à rede de internet por parte dos colegas da escola como impasse ao desenvolvimento das aulas remotas: *“Eu acho que a gente teve o que deu pra ter... não tinha muito recurso... e muitos alunos não tinham como ter acesso às redes... então*

*não tinha muito o que fazer. Eu tinha acesso desde o início, mas tinha gente que não ... foi algo que... a gente nunca teve muito recurso, principalmente por ser escola de zona rural, e não foi fácil na questão de transporte também pra voltar ... Aí alguns locais ficava sem conseguir ir pra escola quando já era pra tá indo presencial*". Para a aluna, as questões de ordem socioeconômica permaneceram como entrave ainda após o período pandêmico, visto que, conforme narrado por ela, quando retomado o ensino presencial, colegas de algumas localidades rurais não tiveram acesso imediato à escola pela falta de transporte escolar em quantidade suficiente ou em bom estado para circulação.

O excerto da narrativa de Gisele (re)produz uma voz societal de denúncia às desigualdades que afetam um grupo social historicamente prejudicado por políticas públicas frágeis e ineficazes. A menção à "zona rural" como um espaço cronicamente desassistido enfatiza o cenário urbano como marcado pela descontinuidade no acesso aos serviços básicos, especialmente à educação: *"... a gente nunca teve muito recurso, principalmente por ser escola de zona rural"*.

Em um contexto urbano de moradias distantes umas das outras, por vezes em áreas isoladas e de difícil acesso, a participação nas aulas quando retomado o ensino presencial, também foi um desafio devido à ausência de transportes que garantissem o acesso à escola: *"teve muito problema até dar tudo certo e as aulas voltarem conforme o problema dos ônibus. Basicamente não tinha ônibus suficiente e quando tinha sempre tava quebrado, então... foram muitos meses sem aula porque não tinha transporte suficiente pra todo mundo. Aí alguns locais ficava sem conseguir ir pra escola quando já era pra tá indo presencial"*.

No excerto 4, nota-se que o aluno Fernando fazia parte do grupo de colegas mencionado por Gisele: *"No começo só tinha o celular dela [a mãe], pra mim e os meninos [os dois irmãos] ... era uma agonia"*. O aluno discorre acerca da indisponibilidade de aparelhos celulares em quantidade suficiente para garantir que ele e seus dois irmãos mais novos pudessem assistir às aulas remotas de forma simultânea.

Paula, mãe de Fernando, no excerto 7, também menciona a dificuldade de garantir acesso para todos os filhos em situação de ensino remoto: *"A gente não tinha internet, aí por conta disso tive que ir atrás de botar em casa e disponibilizar celular. Porque no começo era o meu celular pros três nas aulas, fora minhas coisas. Então eu tive que conseguir outro celular pra ter como"*. Para além da disponibilidade insuficiente de aparelhos celulares para

participar das aulas, a participante Paula relata que até o momento da pandemia, o acesso à internet, de modo geral, não era uma realidade em sua família e, por isso, parte do processo de ensino-aprendizagem de seu filho Fernando, no contexto remoto, se deu através de materiais impressos: *“Assim, na pandemia foi uma coisa mais complicada... essas coisas das folhas... ele ia buscar na escola... Fernando... ele mesmo ia buscar e entregava”*.

O trecho da narrativa de Paula, exposto no excerto 7, confirma a recorrência do uso compartilhado e limitado de aparelhos, além da necessidade de reorganizar o orçamento doméstico para incluir internet e mais celulares. A voz de denúncia das desigualdades sociais potencializadas (re)produzida pela participante aponta para a reconfiguração forçada das prioridades familiares em função da escola. Outro marcador de desigualdade no espaço urbano é a necessidade de deslocamentos frequentes por parte do filho para a entrega e retirada de atividades impressas em decorrência da dificuldade de acesso às aulas remotas, quer em função do sinal de internet, quer pela insuficiência de aparelhos celulares.

No excerto 5, é possível perceber, a partir da narrativa de Márcia, mãe da estudante Laura, como a realidade da insuficiência de aparelhos celulares para a quantidade de filhos estudantes, que necessitavam assistir aulas simultâneas, também foi um desafio para a família: *“eu vou falar de Laura, mas como eram os três, o negócio era meio louco, sabe? Porque as duas meninas estudavam pela manhã então os horários das aulas eram todas duas no mesmo horário e nesse tempo só tinha um telefone, então eu fazia, eu logava no computador o whatsapp uma ficava lá outra ficava cá, mas foi horrível, foi horrível”*.

Márcia, mãe de três estudantes narra o cotidiano exaustivo de logística doméstica e improvisado. A narrativa transcrita através do excerto 5 é marcada por repetições *“foi horrível, foi horrível”* que revelam a carga do cuidado materno em contexto de escassez. A voz societal de denúncia às desigualdades (re)produzida pela participante Márcia emerge do lugar social da mãe-trabalhadora-cuidadora, frequentemente silenciada e invisibilizada nas diferentes esferas sociais e políticas, mas fundamental ao funcionamento do ensino remoto emergencial.

Na perspectiva de minimizar os efeitos negativos dessa falta de acesso aos suportes tecnológicos que possibilitassem o acesso às aulas, a escola adotou a estratégia de imprimir os conteúdos ministrados nas aulas remotas, bem como as atividades realizadas e/ou solicitadas de forma remota, em uma espécie de “portfólios” elaborados pelos próprios professores, para que o aluno ou algum familiar recolhesse na escola. Mediante esse recolhimento, o aluno teria

um prazo – estipulado pelos professores – para realizar e entregar a atividade solicitada no material.

A estratégia do ensino através de portfólios, conforme exposto por Gonçalves (2023), foi proposta pela Secretaria Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB), com o intuito de oferecer suporte e direcionamento à prática pedagógica do professor no período de ensino remoto. Esse modelo de ensino via portfólios, caracterizou-se como uma ferramenta pedagógica direcionada aos estudantes que não tiveram acesso às aulas remotas durante o distanciamento social, buscando assegurar o direito à educação de todos os estudantes matriculados na rede. Para tanto, os professores eram responsáveis por elaborar o material contemplando todos os componentes curriculares, alinhados às competências e objetivos de aprendizagem dos estudantes em relação à série/componente/conteúdo trabalhados nas aulas remotas no decorrer de cada bimestre. Ademais, junto ao portfólio, era necessária a disponibilização de livros didáticos, com sugestões de leitura e atividades orientadas pelos docentes responsáveis.

Apesar dessa ser a alternativa possível de incluir e manter o aluno vinculado à escola e às práticas letivas dentro contexto urbano investigado, a professora Marina ressalta, no excerto 1, a forma insatisfatória como os alunos respondiam e devolviam a atividade: *“boa parte da turma nem assistia aula, pegava as atividades impressas, respondia de qualquer jeito, né? Porque assim... muitas vezes... precisa sim da explicação, precisa sim do comando ne? do professor e não estava tendo. Então eles faziam... mesmo a gente colocando a explicação, eles faziam, assim, do jeito que eles... entendiam que era, ne? mas... foi difícil, ne? o acesso à aula mesmo”*. Ela atribui a essa insuficiência à falta de contato com a mediação realizada pelo professor durante as aulas online, o que comprometia a aprendizagem desses alunos e, conseqüentemente, a qualidade de seus trabalhos e atividades.

Além da dificuldade de acesso à tecnologia e internet, um outro agravante do contexto pandêmico foram as condições educacionais das famílias dos estudantes. Conforme apontam os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2022 e divulgada pelo IBGE em junho de 2023, a Paraíba tem a terceira maior taxa de analfabetismo do país. Os dados da pesquisa, disponíveis em matéria veiculada pelo Portal Correio, revelam que 5,6% dos brasileiros acima dos 15 anos não eram alfabetizados. No cenário paraibano, o índice mais que dobra: o estado soma 13,6% de pessoas analfabetas na mesma faixa etária.

Considerando o contexto urbano investigado, no excerto 2, a professora Débora traz à tona os efeitos desses índices no processo de ensino-aprendizagem no contexto pandêmico, ao destacar a dificuldade das famílias em acompanhar e/ou auxiliar os alunos no decorrer das atividades remotas: *“muitos desses alunos são filhos de pais, às vezes, analfabetos ou semianalfabetos... então eles relatavam que antes, quando era online, tinham essa dificuldade, porque não tinham quem ajudasse em casa”*. A professora reforça seu argumento a partir da exemplificação de sua experiência com os alunos do 6º ano (primeiro ano do ensino fundamental anos finais) que concluíram o ensino fundamental anos iniciais quando vigente o ensino remoto emergencial. Para a professora, o contexto familiar de analfabetismo ou semianalfabetismo, potencializou as dificuldades dos alunos.

A professora Débora aponta para uma intersecção entre a exclusão digital e a exclusão letrada. Segundo a participante, os pais analfabetos ou semianalfabetos não conseguiam auxiliar os filhos nas atividades escolares. A professora Débora reforça seu argumento a partir da exemplificação de sua experiência com os alunos do 6º ano (primeiro ano do ensino fundamental anos finais) que concluíram o ensino fundamental anos iniciais quando vigente o ERE. Para a professora, o contexto familiar de analfabetismo ou semianalfabetismo, potencializou as dificuldades dos alunos: *“eu acho que [faltou] essa base, porque o 6º ano mesmo... alunos já na idade avançada e com essa dificuldade ... se o professor tivesse tido aquele acompanhamento presencial ... porque não tinham quem ajudasse em casa”*.

Ademais, a voz societal (re)produzida pela professora emerge da denúncia à sobreposição de desigualdades – socioeconômicas, educacionais geracionais – que colocam algumas famílias em posição de desvantagem múltipla. Conforme avalia a participante, o esforço de comprar um celular é um gesto de tentativa de pertencimento ao processo escolar, mas revela que o acesso material não é suficiente sem mediação pedagógica e apoio familiar letrado: *“alguns até não tinham celular, já compraram pra o filho poder assistir a essa aula. Então eles já achavam que contribuía. Mas só não era o assistir, era entender também. Não tinha, talvez, em casa... quem sentasse com eles e fizesse a atividade, ou então pedir pra fazer a leitura”*.

A narrativa de Márcia, mãe de Laura, exposta o excerto 6, dialoga com o argumento apresentado pela professora Débora: *“os filhos... eles acham que os pais sabem de tudo, só que eu já deixei de estudar já faz um bom tempo, né? Já faz 14 anos... vai fazer agora. Eu não*

*me lembro mais de muita coisa, né? Então era frustrante aqui em casa, era frustrante*”. A participante descreve como frustrante a experiência de não conseguir auxiliar a filha nos momentos em que o ensino remoto foi insuficiente para a aprendizagem da estudante.

A frustração da participante ao não conseguir auxiliar as filhas mostra a ruptura entre a expectativa social de que os pais acompanhem e auxiliem a aprendizagem dos filhos e a realidade de pais que não tiveram acesso pleno à própria escolarização. A voz societal de denúncia à potencialização das desigualdades (re)produzida pela participante Márcia revela um ciclo de exclusão que se perpetua e se agrava em contextos historicamente marginalizados como o urbano.

A voz desvelada a partir da análise dos excertos apresentados é uma voz societal que, conforme descreve Mey (2021) emerge da margem, isto é, de um lugar social que historicamente tem pouco espaço de escuta em contextos institucionais e de formulação de políticas educacionais. Para o teórico toda voz é (re)produzida dentro de um contexto social que a torna possível ou a silencia. Dessa forma, os excertos apresentados desvelam uma voz societal marginalizada que denuncia como os efeitos da pandemia no segmento educacional não foram iguais para todos: as condições materiais e simbólicas do espaço urbano intensificaram uma exclusão educacional já existente.

A voz societal desvelada denuncia a potencialização das múltiplas camadas de desigualdades durante e pós pandemia em comunidade urbana devido à coexistência da falta de acesso a tecnologias, das deficiências estruturais no transporte, das limitações familiares para acompanhar o processo educativo e da ausência de políticas públicas eficazes e equitativas.

Os excertos analisados corroboram com a noção do adoecimento vivido no contexto pandêmico como algo para além do biológico, mas sobretudo, social e econômico (Blanco & Sacramento, 2022). No âmbito educacional, a partir do excerto analisado, é possível perceber como um contexto de desigualdade social, caracterizado pelo analfabetismo de parte dos pais da comunidade escolar, refletiu e potencializou a desigualdade educacional no cenário de ensino remoto emergencial, ao limitar e, até mesmo, impedir a aprendizagem dos alunos envolvidos no processo.

## Considerações finais

A voz societal desvelada das narrativas analisadas está inter-relacionada nos três grupos de participantes. Dessa forma, é possível compreender que, a partir de suas posições sociais, cada um dos personagens que colaboraram na investigação compreende e denuncia a não-abrangência do ensino remoto emergencial em considerar, quando de sua elaboração, a diversidade social brasileira, especificamente do público urbano. Como consequência dessa não-abrangência, as desigualdades sociais arraigadas na formação societal brasileira potencializaram as desigualdades educacionais, ferindo um dos princípios basilares da função escolar: a garantia à educação como forma de superar as desigualdades e desafios de ordem econômica, social, política, dentre outras.

Se no contexto pandêmico, o ensino remoto era emergencial por uma questão de adoecimento biológico, no contexto atual nos deparamos com outra emergência por uma questão de adoecimento social: a recomposição das aprendizagens. Ademais, as constatações decorrentes da investigação ora apresentada apontam para uma necessidade urgente no processo de recomposição das aprendizagens: a observância da diversidade social brasileira para a elaboração de estratégias significativas que considerem a pluralidade dos educandos brasileiros e a ineficiência do ensino remoto emergencial em abranger essa pluralidade, com vistas a superar a defasagem educacional potencializada e garantir o direito básico de acesso à educação de forma equânime.

## Referências

- Blanco, L. F., & Sacramento, J. (2020). O que nos espera depois da pandemia? In M. P. Grossi & R. Toniol (Orgs.), *Cientistas Sociais e o Coronavírus* (1ª ed., pp. 77–81). ANPOCS; Tribo da Ilha.
- Carneiro, M. J. (1998). Ruralidade: novas identidades em construção. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 11, 53–75.
- Costa, A. C. G. N. (2022). *Implicações do ensino remoto emergencial no ensino-aprendizagem segundo a percepção de mães de alunas(os) do ensino fundamental de uma escola pública* (Monografia). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

- Dahlet, V. (2005). A entonação no dialogismo bakhtiniano. In Brait, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido* (pp. 249–264). UNICAMP.
- Fiorin, J. L. (2011). A linguagem. In *Introdução à linguística I: Objetos teóricos* (pp. 165–186). Contexto.
- Freitas, L. (2023). Educação pós-pandemia: os impactos da Covid-19 sobre o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPeduc*, 6(2).
- Freyre, G. (1982). *Rurbanização: que é? Massangana*.
- Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34, 29–41. <https://doi.org/10.1590/s0103-401420203400201>
- Gonçalves, S. B. S. (2023). *Ensino de leitura em língua inglesa no contexto remoto: análise de portfólios à luz da perspectiva dialógica da linguagem* (Dissertação). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.
- Grazinano da Silva, J. O. (1997). Novo rural brasileiro. *Nova Economia*, 7(1), 43–81.
- Massey, D. (2000). Um sentido global de lugar. In Arantes, A. A. (Org.). *O espaço da diferença*. Papirus.
- Mey, J. L. (2021). *As vozes da sociedade – seminários de pragmática* (A. C. de Aguiar, Trad.; V. Veras, Rev.). Mercado de Letras.
- Ministério da Saúde. (2022, 22 de abril). *Ministério da Saúde declara fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional pela COVID-19*. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/ministerio-da-saude-declara-fim-da-emergencia-em-saude-publica-de-importancia-nacional-pela-covid-19>
- Moita Lopes, L. P. (2006). Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (Org.). Parábola Editorial.
- Moreira, H., & Caleffe, L. G. (2006). *Metodologia da pesquisa: para o professor pesquisador*. DP&A.
- Organização Pan-Americana da Saúde. (2023, 5 de maio). *OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19*. <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>
- Redação. (2023, 7 de junho). *Paraíba tem terceira maior taxa de analfabetismo do Brasil, aponta IBGE*. Portal Correio – Notícias da Paraíba e do Brasil. <https://portalcorreio.com.br/paraiba-tem-maior-taxa-de-analfabetismo-do-brasil-aponta-ibge/>



Sandin Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. AMGH.

Santos, J. A. B., & Baronas, R. L. (n.d.). *Novo normal*. InformaSUS/UFSCAR. <https://www.informasus.ufscar.br/novo-normal/>

Sorokin, P. A., Zimmerman, C. C., & Galpin, C. J. (2007). *A systematic source book in rural sociology* (Vol. 1). Read Books.

Tezza, C. A. (2005). Construção das vozes no romance. In Brait, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido* (pp. 209–227). UNICAMP.

Veiga, J. E. (2001). Desenvolvimento territorial do Brasil: do entulho varguista ao ZEE. *Anais do XXIX Encontro Nacional de Economia*, 1, 1–20. ANPEC.

Volpe, M. L. (2005). *Geografias de exílio*. Ed. UFJF.

<sup>i</sup> Utilizado como sinônimo do processo educacional realizado no âmbito rural, para além dos limites urbanos, a perspectiva da educação rural é amplamente criticada no Brasil, sobretudo pela sua base no pensamento latifundiário empresarial, do assistencialismo e do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem, uma vez que o agronegócio, principal modelo de desenvolvimento econômico no campo, tem como base princípios do capitalismo agrário e desenvolve a educação rural nessa perspectiva. O termo rural ora utilizado, refere-se apenas à localização geográfica da instituição investigada.

<sup>ii</sup> Na elaboração da proposta de investigação, não foi determinado o gênero dos participantes responsáveis pelos alunos. Após contato com os alunos que demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa, pedi-os que sinalizassem quem havia os acompanhado no período de ensino remoto, bem como quem se responsabilizava por eles, sobretudo, em aspectos educacionais e de acompanhamento escolar, para que esta pessoa compusesse o terceiro grupo de colaboradores. A resposta dos três participantes foi unânime: as mães. Ainda que todos os três alunos envolvidos façam parte de famílias formadas com pais e mães presentes, a sinalização dos três revela a encrustada realidade brasileira: o cuidado familiar é, majoritariamente, assumido pelas mulheres. Em matéria divulgada pelo Governo do Estado da Bahia, a professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), destaca que em períodos de crise, as mulheres são mais afetadas que os homens devido a elas assumirem mais responsabilidades sociais que eles e estarem inseridas em ocupações mais precárias. Ademais, segundo a pesquisadora, no contexto pandêmico, o fechamento de escolas e creches, somado às normas sociais que atribuem às mulheres a responsabilidade pelos cuidados domésticos e com os filhos sobrecarregou-as consideravelmente. A matéria pode ser lida integralmente em: <https://www.ba.gov.br/mulheres/noticia/2024-03/6227/pandemia-deixa-mais-da-metade-das-mulheres-fora-do-mercado-de-trabalho>

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 27/04/2025  
Aprovado em: 18/08/2025  
Publicado em: 09/09/2025

Received on April 27th, 2025  
Accepted on August 18th, 2025  
Published on September, 09th, 2025

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### **Avaliação do artigo**

Artigo avaliado por pares.

#### **Article Peer Review**

Double review.

#### **Agência de Fomento**

Não tem.

#### **Funding**

No funding.

#### **Como citar este artigo / How to cite this article**

APA

Costa, A. C. G. N., & Araújo, D. L. (2025). A retomada pós pandemia: vozes de professoras, alunos e mães sobre o ensino-aprendizagem em contexto urbano. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19817.

ABNT

COSTA, A. C. G. N.; ARAÚJO, D. L. A retomada pós pandemia: vozes de professoras, alunos e mães sobre o ensino-aprendizagem em contexto urbano. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 10, e19817, 2025.