



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ERA DA COVID-19:

uma Metapesquisa

JULLY EVELYN DE SOUSA SANTOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
DEZEMBRO/2024**

JULLY EVELYN DE SOUSA SANTOS

**ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ERA DA COVID-19: uma
Metapesquisa**

Dissertação, apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Linguística Aplicada, submetida à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, da Universidade de Brasília – UnB.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Kyoko Sekino

BRASÍLIA/DF
DEZEMBRO, 2024

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SANTOS, Jully Evelyn de Sousa. **Ensino de línguas estrangeiras na era da COVID-19: uma Metapesquisa.** Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2024. 169p. il. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à universidade de Brasília e acha-se arquivado na secretaria do programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

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

ES237e Evelyn de Sousa Santos , Jully
ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ERA DA COVID-19: uma
Metapesquisa / Jully Evelyn de Sousa Santos ; orientador
Kyoko Sekino. -- Brasília, 2024.
169 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) --
Universidade de Brasília, 2024.

1. Pandemia de COVID-19. 2. Ensino de línguas
estrangeiras . 3. Educação básica pública e privada . 4.
Linguística Aplicada. I. Sekino, Kyoko, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha mãe, que gostaria de ter aqui para testemunhar este momento.

Ao meu marido, por não me deixar desistir dos meus sonhos e acreditar em mim sempre, mesmo em tempos difíceis.

À minha filha, por me ensinar todos os dias que o amor tem o poder de nos impulsionar a alcançar o inimaginável.

Ao Prof. Dr. Fidel Cañas Chávez, por ser capaz de ensinar com carinho, humildade, simpatia e acolhimento.

À Prof^a. Dr^a. Kyoko Sekino, orientadora desta pesquisa, que iluminou meus caminhos para que eu pudesse caminhar nessa jornada, da qual levarei ensinamentos para o resto da vida.

À Professora Yamilka Rabasa Fernández, pela inspiração como ser humano e competência acadêmica.

À todos os meus professores, desde os primeiros anos de escola, que ajudaram a me tornar quem sou.

À minha aluna Nicole Evangelista, que infelizmente nos deixou durante o período desta investigação. Sua partida prematura deixou uma marca profunda em minha trajetória, reforçando em mim a lição de que a vida é breve e preciosa, e que devemos sempre nos dedicar com plenitude e propósito a tudo o que fazemos.

A toda(o)s do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB), pelo apoio e pela convivência enriquecedora.

RESUMO

Esta dissertação situa-se epistemologicamente no campo da Linguística Aplicada (LA) brasileira do Programa de Pós-Graduação stricto sensu do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo principal é compreender como ocorreram os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras durante a pandemia de COVID-19 no âmbito da educação básica. Além disso, busca-se organizar o conhecimento produzido em LA durante este período e facilitar sua disseminação. Para alcançar esses objetivos, três objetivos específicos são delineados: primeiro, identificar e categorizar os principais desafios enfrentados por professores e alunos na adaptação ao ensino remoto na educação básica, com foco específico no ensino de línguas; segundo, examinar as estratégias pedagógicas e tecnológicas implementadas para mitigar esses desafios e promover um ensino eficaz; e terceiro, analisar os resultados de pesquisas sobre o ensino de línguas durante a pandemia para compreender o que se passou nesse período e identificar recomendações que possam facilitar a transição para o ensino presencial, contribuindo para a continuidade e melhoria do processo de ensino-aprendizagem em um contexto pós-pandemia. Metodologicamente, esta investigação caracteriza-se como uma metapesquisa (FREITAS, 2013, 2018), definida como uma “pesquisa sobre pesquisas”. Essa abordagem tem como objetivo compreender e explicar os processos investigativos relacionados a um tema, área ou campo específico, permitindo uma análise aprofundada e sistemática dos conhecimentos produzidos (MAINARDES, 2021). O *corpus* de análise reúne 25 artigos selecionados que tratam do ensino de línguas estrangeiras na educação básica e em centros de línguas durante a pandemia de COVID-19. Como resultado, as pesquisas apontam para uma visão crítica e esperançosa sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, considerando a crise como uma oportunidade “para que novas conexões e agenciamentos se estabeleçam no campo educacional, se soubermos compreender a cultura digital a ponto de tirar proveito pedagógico dela.” (ALMEIDA e SCHEIFER, 2021, p. 1215). Os textos destacam teorias emergentes na área da Linguística Aplicada que refletem novas tendências no ensino de línguas. Entre elas, destacam-se conceitos amplamente discutidos na literatura, como o Inglês como Língua Franca (JENKINS, 2015; SIFAKIS, 2014), a translíngua (GARCÍA, 2014; LIN, 2017), os multiletramentos (MOITA LOPES, 2006; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2013; THE NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012, 2013, 2019; COPE; KALANTZIS, 2000; LIBERALI, 2022), o letramento digital (PRENSKY, 2010; DUDENEY et al., 2016; BUZATO, 2007) e a necessidade de fomentar o pensamento decolonial (MIGNOLO, 2008; WALSH, 2013), que busca desconstruir estereótipos culturais associados às línguas estudadas. Além disso, verificou-se a elevada concentração da produção acadêmico-científica nas regiões Nordeste e Sul do país. Portanto, argumenta-se que essa metapesquisa desempenhou um papel significativo ao trazer contribuições relevantes para a área da Linguística Aplicada e ampliando o entendimento sobre os desafios e as possibilidades relacionadas ao ensino de línguas no contexto abordado.

Palavras-chaves: metapesquisa; ensino de línguas; COVID-19; Linguística Aplicada.

RESUMEN

Esta disertación se sitúa epistemológicamente en el campo de la Lingüística Aplicada (LA) brasileña dentro del Programa de Posgrado stricto sensu del Departamento de Lenguas Extranjeras y Traducción de la Universidad de Brasilia (UnB). Su objetivo principal es comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras durante la pandemia de COVID-19 en el ámbito de la educación básica. Además, busca organizar el conocimiento producido en LA durante este período y facilitar su difusión. Para alcanzar estos objetivos, se establecen tres objetivos específicos: primero, identificar y categorizar los principales desafíos enfrentados por docentes y estudiantes en la adaptación a la enseñanza remota en la educación básica, con un enfoque particular en la enseñanza de lenguas; segundo, examinar las estrategias pedagógicas y tecnológicas implementadas para mitigar estos desafíos y promover una enseñanza eficaz; y tercero, analizar los resultados de investigaciones sobre la enseñanza de lenguas durante la pandemia para comprender lo ocurrido en ese período y proponer recomendaciones que faciliten la transición al modelo presencial, contribuyendo a la continuidad y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto pospandémico. Desde un punto de vista metodológico, esta investigación se caracteriza como una metainvestigación (FREITAS, 2013, 2018), definida como una “investigación sobre investigaciones”. Este enfoque tiene como objetivo comprender y explicar los procesos investigativos relacionados con un tema, área o campo específico, permitiendo un análisis profundo y sistemático de los conocimientos producidos (MAINARDES, 2021). El corpus de análisis está compuesto por 25 artículos seleccionados que abordan la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación básica y en centros de idiomas durante la pandemia de COVID-19. Los resultados de las investigaciones analizadas revelan una visión crítica y esperanzadora sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil, considerando la crisis como una oportunidad "para que nuevas conexiones y configuraciones se establezcan en el campo educativo, si logramos comprender la cultura digital lo suficiente como para aprovecharla pedagógicamente" (ALMEIDA y SCHEIFER, 2021, p. 1215). Los textos destacan teorías emergentes en el ámbito de la Lingüística Aplicada que reflejan nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas. Entre ellas, se enfatizan conceptos ampliamente discutidos en la literatura, como el Inglés como Lengua Franca (JENKINS, 2015; SIFAKIS, 2014), la translanguaging (GARCÍA, 2014; LIN, 2017), los multiliteracismos (MOITA LOPES, 2006; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2013; THE NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012, 2013, 2019; COPE; KALANTZIS, 2000; LIBERALI, 2022), la alfabetización digital (PRENSKY, 2010; DUDENEY et al., 2016; BUZATO, 2007) y la necesidad de fomentar el pensamiento decolonial (MIGNOLO, 2008; WALSH, 2013), que busca deconstruir los estereotipos culturales asociados a las lenguas estudiadas. Además, se constató una alta concentración de la producción académico-científica en las regiones Nordeste y Sur del país. En este sentido, se argumenta que esta metainvestigación ha desempeñado un papel significativo al aportar contribuciones relevantes al campo de la Lingüística Aplicada y ampliar la comprensión sobre los desafíos y posibilidades relacionados con la enseñanza de lenguas en el contexto abordado.

Palabras clave: metainvestigación; enseñanza de lenguas; COVID-19; Lingüística Aplicada.

ABSTRACT

This dissertation is epistemologically situated within the field of Brazilian Applied Linguistics (AL) in the stricto sensu Graduate Program of the Department of Foreign Languages and Translation at the University of Brasília (UnB). Its primary objective is to understand how foreign language teaching and learning processes occurred during the COVID-19 pandemic in basic education. Additionally, it seeks to organize the knowledge produced in AL during this period and facilitate its dissemination. To achieve these goals, three specific objectives are outlined: first, to identify and categorize the main challenges faced by teachers and students in adapting to remote teaching in basic education, with a specific focus on language teaching; second, to examine the pedagogical and technological strategies implemented to mitigate these challenges and promote effective teaching; and third, to analyze research findings on language teaching during the pandemic to understand what happened during this period and identify recommendations that may facilitate the transition to in-person teaching, contributing to the continuity and improvement of the teaching-learning process in a post-pandemic context. Methodologically, this study is characterized as a meta-research (FREITAS, 2013, 2018), defined as “research on research.” This approach aims to understand and explain investigative processes related to a specific topic, area, or field, allowing for an in-depth and systematic analysis of the knowledge produced (MAINARDES, 2021). The analytical corpus consists of 25 selected articles that address foreign language teaching in basic education and language centers during the COVID-19 pandemic. The research findings point to a critical yet hopeful perspective on foreign language teaching in Brazil, considering the crisis as an opportunity “for new connections and agencies to be established in the educational field, provided that we understand digital culture well enough to pedagogically benefit from it” (ALMEIDA & SCHEIFER, 2021, p. 1215). The texts highlight emerging theories in the field of Applied Linguistics that reflect new trends in language teaching. Among them, widely discussed concepts in the literature stand out, such as English as a Lingua Franca (JENKINS, 2015; SIFAKIS, 2014), translanguaging (GARCÍA, 2014; LIN, 2017), multiliteracies (MOITA LOPES, 2006; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2013; THE NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012, 2013, 2019; COPE & KALANTZIS, 2000; LIBERALI, 2022), digital literacy (PRENSKY, 2010; DUDENEY et al., 2016; BUZATO, 2007), and the need to foster decolonial thinking (MIGNOLO, 2008; WALSH, 2013), which aims to deconstruct cultural stereotypes associated with studied languages. Furthermore, a high concentration of academic and scientific production was observed in the Northeast and South regions of the country. Therefore, this meta-research is argued to have played a significant role in providing relevant contributions to the field of Applied Linguistics and expanding the understanding of the challenges and possibilities related to language teaching in the studied context.

Keywords: metaresearch; language teaching; COVID-19; Applied Linguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Variáveis do Processo de Aprender e Ensinar Línguas _____	23
Figura 2 - Principais Métodos para fazer Metapesquisa em Linguística Aplicada ____	46
Figura 3 - Sequência de uma Meta-análise _____	48
Figura 4 - Pastas Criadas no Zotero _____	56
Figura 5 - Uso de Cores na Sistematização dos Dados no Zotero _____	57
Figura 6 - Funcionamento da Ferramenta Zotero _____	58
Figura 7 - Palavras-Chave Destacadas no Corpus _____	64
Figura 8 - Distribuição de Artigos por Estados _____	66
Figura 9 - Línguas Abordadas nos Artigos _____	71
Figura 10 - Distribuição de Artigos por Categoria _____	75
Figura 11 - Principais Desafios No Ensino Remoto de Línguas Estrangeiras _____	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Etapas e Características da Metapesquisa. _____	45
Tabela 2 - Resultado das Buscas em Revistas de LA. _____	53
Tabela 3 - Palavras-chave e Quantidade de Artigos Pesquisados na Base de Dados de Periódicos da CAPES. _____	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Planejamento Metodológico do Estudo _____	60
Quadro 2 - Instrumentos de Coleta de Dados das Pesquisas do Corpus _____	69
Quadro 3 - Participantes das Pesquisas _____	70
Quadro 4 - Classificação dos Documentos Analisados em Categorias _____	73
Quadro 5 - Impacto Negativo do Ensino Remoto no Ensino de Língua Inglesa ____	100
Quadro 6 – Atividades e Ferramentas Utilizadas no ERE _____	111

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 O CENÁRIO PANDÊMICO NO BRASIL E NO MUNDO.....	15
1.2 HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL.....	21
1.3 MOTIVAÇÃO, OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	25
2. À LUZ DOS PRINCÍPIOS TEÓRICOS: ENSINO REMOTO E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	29
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO.....	29
2.2 HISTÓRICO DO ENSINO REMOTO NO BRASIL.....	32
2.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS.....	35
3. METODOLOGIA DA METAPESQUISA	39
3.1 A PESQUISA.....	39
3.2 INTRODUÇÃO À METAPESQUISA.....	41
3.3 A METAPESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	43
3.4 META-ANÁLISE VS. METASSÍNTESE.....	47
3.5 DESENVOLVIMENTO DESTA PESQUISA.....	51
4. CAMINHOS TRILHADOS: O QUE SURTIU DA METAPESQUISA.....	62
4.1 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DOS DADOS.....	62
4.2 O QUE SURTIU DA METAPESQUISA.....	64
4.3 CLASSIFICAÇÃO TEMÁTICA DOS TRABALHOS ANALISADOS.....	72
4.4 PRINCIPAIS REFERÊNCIAS TEÓRICAS.....	76
4.5 SÍNTESE DOS ESTUDOS DO <i>CORPUS</i>	79
<i>4.5.1 A participação e o engajamento dos estudantes no ERE.....</i>	<i>81</i>
<i>4.5.2 A formação docente voltada para o uso das tecnologias.....</i>	<i>84</i>
<i>4.5.3 A EJA, a educação inclusiva e a educação infantil em tempos de pandemia.....</i>	<i>90</i>
<i>4.5.4 Desafios Enfrentados por Professores e Alunos de Línguas Estrangeiras Durante a Pandemia... 93</i>	
<i>4.5.5 Reflexões, Possibilidades e Ações em Tempos de Pandemia.....</i>	<i>103</i>
4.6 DISCUSSÃO SOBRE OS ESTUDOS QUE COMPÕEM O <i>CORPUS</i>	114
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS.....	118
REFERÊNCIAS E OBRAS CONSULTADAS.....	128
APÊNDICES.....	137
APÊNDICE A: QUADRO 7 - SÍNTESE DAS PESQUISAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE... 138	
APÊNDICE B: QUADRO 8 - SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS..... 143	
APÊNDICE C: QUADRO 9 – PRINCIPAIS OBSERVAÇÕES..... 155	
APÊNDICE D - QUADRO 10 - A GESTÃO DO ENSINO REMOTO PELAS SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO..... 163	

1. INTRODUÇÃO

A parábola do carvalho e do junco, inspirada na fábula de Esopo e recontada por Jean de La Fontaine fala de um carvalho orgulhoso e forte, que se gabava diante de um junco pela sua robustez. “Um ventinho à toa que faça a superfície da água enrugar, obriga você a cabeça baixar.”, dizia o carvalho ao junco, que se curvava com a mais leve brisa. Mas, quando uma tempestade poderosa veio, o carvalho, que lutava contra o vento, acabou sendo arrancado pelas raízes e caiu. O junco, por outro lado, se dobrou sob a força do vento e, quando a tempestade passou, ele ainda estava de pé, flexível e intacto (Hartley, 2018, p.90). Essa história ensina sobre a força encontrada na flexibilidade e na capacidade de se adaptar às mudanças, em vez de tentar resistir imutável diante das adversidades.

A pandemia de COVID-19 ilustrou a importância de sermos parecidos como Juncos, ao demonstrar como indivíduos, comunidades e sociedades foram obrigadas a se adaptar às rápidas mudanças e desafios impostos pela crise, precisando encontrar caminhos para sobreviver e, eventualmente, voltar a prosperar. No contexto da educação, por exemplo, a capacidade de se adaptar ao ensino online, de encontrar novas formas de engajar os estudantes à distância e de implementar soluções criativas para a continuidade do aprendizado exemplifica a moral da história. Mostra que, às vezes, a resiliência não está em resistir à força, mas sim em ser flexível e adaptável diante das tempestades que a vida nos apresenta.

O isolamento social trouxe mudanças drásticas para diversos setores, incluindo a educação. A necessidade de distanciamento levou à transição abrupta do ensino presencial para o remoto, impactando significativamente o ensino e a aprendizagem de línguas. Este estudo considera o conceito de aprendizagem como sendo “o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras” (LEFFA, 1998, p.2).

Instituições educacionais em todo o mundo tiveram que adaptar rapidamente suas metodologias e ferramentas para manter a continuidade do ensino, enfrentando desafios como a falta de preparo técnico, desigualdades no acesso à tecnologia e o bem-estar emocional de professores, alunos e da comunidade escolar como um todo.

As escolas começaram a ser afetadas significativamente em 2020, resultando na adoção do ensino remoto (vide seção 2) em larga escala. Considerando que a idade escolar típica para iniciar o ensino fundamental no Brasil é aos 6 anos, as crianças que tinham essa idade em 2020 completarão esta etapa em 2028. Portanto, somente a partir de 2029 não haverá mais crianças no ensino fundamental que tenham iniciado a escola durante o período de ensino remoto causado pela pandemia de COVID-19. Para o ensino médio, que geralmente começa aos 15 anos de idade e dura 3 anos, essas mesmas crianças terminariam essa etapa em 2031, de modo que, somente a partir de 2032 não haverá mais estudantes no ensino médio que vivenciaram o ensino remoto no início de sua educação formal.

Diversas pesquisas relacionadas ao tema já foram ou estão sendo produzidas na área de Linguística Aplicada (doravante, LA), especificamente no que se refere a Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin)¹ na tentativa de compreender as consequências dessas mudanças, os problemas enfrentados e o que realmente aconteceu durante esse período no ensino de línguas. Entretanto, segundo Freitas (2013), não raramente, os achados das pesquisas em LA continuam confinados às universidades onde foram realizados, faltando publicações que reúnam esses estudos e permitam que cheguem às comunidades de pesquisadores e docentes em atividade, o que contribuiria para a melhoria das práticas e apontaria direções para pesquisas futuras.

Sendo assim, o ineditismo das circunstâncias e a importância deste fato histórico justificam a escolha desse objeto de estudo e emerge a importância de uma organização das pesquisas relacionadas ao tema de modo a viabilizar conhecimento de forma organizada e sistematizada, contribuindo para que quaisquer interessados tenham uma visão mais abrangente sobre os fatos envolvendo o ensino e aprendizagem de línguas durante a pandemia de COVID-19. O intuito é encontrar estratégias que possam ser utilizadas como novos recursos para o ensino, contribuir para o aprimoramento do ensino híbrido e remoto, e possibilitar que a produção científica já consolidada ao redor do tema esteja disponível sistematicamente.

¹ A AELin é uma área da Linguística Aplicada que foca na investigação dos diversos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem de línguas. Essa disciplina abrange o estudo de línguas maternas, segundas línguas, línguas estrangeiras, línguas de herança, de acolhimento e também línguas de sinais (ALMEIDA FILHO, 2007).

Diante deste cenário, este estudo configura-se como uma metapesquisa sobre o ensino e aprendizagem de línguas durante a pandemia de COVID-19. De acordo com Freitas (2013) a metapesquisa visa, através da sistematização e interligação dos dados de diferentes estudos, criar e melhorar teorias. Essa metodologia permite unir dados de vários estudos, buscando uma compreensão mais profunda do tema, que supera as conclusões individuais de cada pesquisa, sem perder de vista as particularidades de cada uma. Esse tipo de pesquisa é considerado recente, possuindo ainda pouca literatura em português. A descrição aprofundada dos processos envolvidos na implementação de uma metapesquisa são detalhados na seção 3: *metodologia da metapesquisa*.

É importante destacar que este estudo procurou abranger o ensino de línguas para todas as línguas estrangeiras, e não apenas a língua inglesa, embora esta tenha sido predominante nos artigos selecionados, dada sua obrigatoriedade no currículo da educação básica do país. A escolha por trabalhar com artigos, ao invés de teses e dissertações, justifica-se pela natureza imediata e concisa das publicações em periódicos. Os artigos científicos tendem a ser frequentemente publicados em intervalos menores de tempo, o que gera uma quantidade maior de documentos passíveis de análise.

Sendo assim, o *corpus* da pesquisa é composto por 25 artigos publicados em periódicos brasileiros da Linguística Aplicada (LA), detalhados no Apêndice A deste texto, assim como periódicos das áreas de Letras, Linguística e Educação no período entre 2020 e 2024, que se enquadraram nos seguintes critérios de seleção, os quais se afinam e se restringem: textos que abrangem o contexto de ensino durante o período pandêmico no Brasil, mais especificadamente o ensino de línguas estrangeiras em escolas de educação básica e em centros de idiomas, tanto da rede pública quanto privada.

Diante disso, esta introdução foi elaborada com o objetivo de contextualizar a motivação deste estudo e oferecer um panorama sobre os aspectos que fundamentam a pesquisa, estando subdividida da seguinte forma: (1.1) O cenário pandêmico no Brasil e no mundo, (1.2) História do Ensino de Línguas no Brasil e (1.3) Motivação, Objetivos e perguntas de pesquisa.

Na sequência, discutiremos sobre o surgimento da pandemia de COVID-19 no Brasil e no mundo, começando com o seu início na China em dezembro de 2019, sua rápida disseminação global e os primeiros casos registrados em outros países. Abordaremos as respostas das autoridades sanitárias internacionais e nacionais, as

medidas de contenção implementadas, e o impacto significativo em diversas áreas, mais especificamente a educação.

1.1 O cenário pandêmico no Brasil e no mundo

Como mencionado anteriormente, o caráter inédito das circunstâncias e a relevância histórica deste evento justificam a escolha do objeto de estudo. A pandemia de COVID-19, causada pelo Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), representou um acontecimento sem precedentes na história da humanidade. A singularidade e o impacto global da pandemia sublinham a necessidade de um detalhamento dos acontecimentos para compreender plenamente suas implicações para a sociedade.

No dia 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu um alerta inicial sobre a doença, após a notificação de autoridades chinesas acerca de casos de uma pneumonia de origem desconhecida na cidade de Wuhan. Em resposta, medidas foram implementadas, incluindo o isolamento dos pacientes afetados e a realização de testes para determinar a causa da enfermidade. Os resultados das análises iniciais da sequência do vírus, conduzidas por equipes chinesas, foram divulgados pela OMS em 9 de janeiro (PORTAL G1, 2020). Essas análises confirmaram que os casos de pneumonia eram causados por um novo coronavírus, semelhante ao vírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave (Sars), que infectou mais de 8 mil pessoas e resultou em 775 mortes em 2003 (PORTAL G1, 2020).

Segundo a OMS (2020), os primeiros casos fora da China foram registrados na Tailândia em 13 de janeiro de 2020. O Japão confirmou seu primeiro caso em 16 de janeiro de 2020, seguido pela Coreia do Sul em 20 de janeiro de 2020 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020). Na sequência, países europeus como Itália e Espanha começaram a relatar um número crescente de casos, seguidos pelos Estados Unidos e Brasil. Com o passar do tempo, a evolução dos casos e a gravidade do vírus aumentaram significativamente.

Em 30 de janeiro de 2020, o Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor-geral da OMS, declarou que o surto de coronavírus representava uma emergência de saúde pública

de interesse internacional (OMS, 2020). Em março de 2020, os casos se multiplicaram rapidamente, não apenas na China, mas também em 18 países fora do continente asiático, o que levou as autoridades chinesas a afirmarem que o surto poderia ser considerado uma pandemia (BBC News, 2020). Finalmente, em 11 de março de 2020, a OMS declarou oficialmente uma pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como COVID-19 (OMS, 2020).

Conforme o vírus se disseminava, diversos países e continentes começaram a experimentar diferentes estratégias para controlar o contágio da doença. A OMS reconheceu o isolamento social como uma das estratégias mais eficazes para combater a pandemia de COVID-19. Dentre as medidas adotadas incluíram-se o fechamento de escolas e locais de trabalho, restrições a eventos públicos e aglomerações, além da implementação de quarentenas e lockdowns² completos. Durante os lockdowns, apenas serviços essenciais como farmácias, hospitais, postos de gasolina, supermercados e restaurantes, que operavam por delivery ou retirada, permaneceram abertos. Adicionalmente, foram lançadas campanhas de informação pública sobre a importância de medidas de higiene e distanciamento social, e medidas adicionais como restrições de viagens internacionais e controle de fronteiras foram amplamente aplicadas. A intensidade e duração dessas estratégias variaram conforme a situação epidemiológica de cada país e a capacidade de resposta de seus sistemas de saúde (OMS, 2020; BBC News, 2020; OUR WORLD IN DATA, 2020).

Globalmente, até 13 de abril de 2024, foram confirmados mais de 700 milhões de casos e mais de sete milhões de mortes devido ao vírus. Este impacto foi sentido em praticamente todos os países, com mais de 200 nações reportando casos da doença (WORLDMETER, 2024).

Embora a América Latina tenha sido um dos últimos continentes a ser afetado pela onda pandêmica, o vírus rapidamente chegou ao Brasil, com o primeiro caso confirmado em 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo (Brasil, 2020). Desde então, o Brasil enfrentou desafios significativos no controle da pandemia, mesmo contando com um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, tornou-se um dos países mais atingidos

² A palavra "lockdown" foi oficialmente incorporada à língua portuguesa e incluída no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), da Academia Brasileira de Letras (ABL), devido ao seu uso consolidado durante a pandemia de COVID-19, sendo assim, não foi grifada em itálico neste texto. (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2023).

pelo COVID-19. A disseminação do vírus no país foi rápida e intensa, de acordo com a atualização do Ministério da Saúde, até o dia 4 de julho de 2024, o Brasil registrou 38.832.913 casos confirmados de COVID-19 e 712.537 óbitos (Ministério da Saúde, 2024).

De acordo com Marques (2020), alguns países, incluindo o Brasil, não reagiram à pandemia com a rapidez necessária, associando as medidas de isolamento social, quarentena e lockdown a uma perspectiva político-ideológica. Argumentava-se que tais medidas poderiam resultar em prejuízos econômicos significativos, colocando tanto o país quanto seus empresários (e, conseqüentemente, os trabalhadores) em uma situação de crise econômica severa. Com isso, houve uma demora na tomada de decisões da esfera federal, levando os estados a atuar de forma autônoma, respaldados por decisão do Supremo Tribunal Federal de 15 de abril de 2020. “A autonomia dos estados na gestão de medidas de enfrentamento da pandemia sem definição de agenda federal para coordenação dos entes federativos desencadeou a heterogeneidade de posicionamento frente a crise” (COSTA, 2020, p 5).

Segundo Marques (2020), o Presidente da República não lidou com a situação de maneira eficaz, uma vez que houve uma série de contradições e desencontros entre ele e o então Ministro da Saúde, gerando uma lacuna governamental da esfera federal por omissão e negligência. Contudo, o presidente sancionou a Lei Federal (Lei no. 13.979/20) que decretou medidas para o enfrentamento da questão de emergência em saúde pública, em 06 de fevereiro.

Por um lado, a autonomia dos estados permitiu que adaptassem suas medidas de acordo com as realidades locais. Cada estado pôde considerar fatores específicos, como densidade populacional, capacidade do sistema de saúde e a dinâmica da propagação do vírus em suas regiões. Por outro lado, a falta de uma coordenação centralizada resultou em uma grande disparidade nas políticas de saúde pública entre os estados, criando um mosaico de estratégias que nem sempre se alinham.

Além disso, a falta de uma agenda unificada prejudicou a mobilização de recursos e a logística de distribuição de equipamentos de proteção individual (EPIs), testes e vacinas. A coordenação federal poderia ter facilitado uma resposta mais integrada entre os estados. De maneira geral, a atuação governamental foi considerada insatisfatória por muitos especialistas, que apontaram a necessidade de uma resposta mais coordenada e

assertiva para lidar com os impactos da pandemia tanto na saúde, na economia, quanto na educação.

Na área educacional, a pandemia de COVID-19 trouxe desafios significativos. O fechamento das escolas e a implementação do ensino remoto emergencial foram as medidas consequentemente adotadas. No entanto, essas medidas evidenciaram e exacerbaram desigualdades preexistentes no sistema educacional. Conforme a pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), "Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19 no Brasil", divulgada em julho de 2020, 93% das escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas, suspenderam as atividades escolares durante a pandemia, adotando estratégias de ensino remoto ou híbrido (INEP, 2020). No entanto, de acordo com dados do Censo Escolar 2023, apenas 21,9% das escolas privadas e 4% das escolas públicas conseguiram implementar um modelo híbrido de ensino (combinando atividades presenciais e remotas) durante a pandemia (INEP, 2023).

Segundo as informações reunidas pela Fundação Abrinq³ sobre esta mesma pesquisa, a média de suspensão foram de 287 dias, com diferenças regionais evidentes. Nas regiões Norte e Nordeste, 61,6% das escolas ajustaram o calendário escolar, enquanto no Sudeste esse número foi de 37,2%. A desigualdade de infraestrutura também foi destacada, com muitas escolas públicas sem acesso a computadores e internet. Além disso, mais de 2,6 mil escolas públicas não puderam adotar o ensino remoto devido a inadequações de infraestrutura. As aulas ao vivo, ou seja, aulas on-line síncronas, foram implementadas por 72,8% das escolas estaduais e 31,9% das municipais. A pandemia também aumentou a evasão escolar, especialmente entre alunos de baixa renda, e trouxe à tona a necessidade de estratégias para busca ativa dos alunos, além de abordar a saúde mental dos estudantes na volta às aulas presenciais.

Entre os dias 8 de novembro e 10 de dezembro de 2021, o Inep realizou a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em mais de 72 mil instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, abrangendo todas as regiões do Brasil. Participaram cerca de 5,3 milhões de alunos. No total, houve participação de 96,9% das 254.728 turmas e de 97,1% das 74.539 escolas previstas. Os estudantes das redes públicas

³ A Fundação Abrinq é uma organização sem fins lucrativos que luta pelos direitos da Criança e do Adolescente, criada em 1990. Para isso, atua por meio de ações, programas e projetos, além de incentivar o fortalecimento de políticas públicas voltadas à infância e adolescência (FUNDAÇÃO ABRINQ, s.d).

(com turmas acima de 10 alunos), do 5º e 9º ano do ensino fundamental e da 3ª e 4ª série do ensino médio, foram avaliados em língua portuguesa e matemática. Nas escolas privadas, a avaliação foi realizada de forma amostral para as mesmas séries (BRASIL, 2021).

O Saeb de 2021 demonstrou uma queda na proficiência em matemática e língua portuguesa entre os estudantes do ensino fundamental. Os dados do Saeb revelam que a pandemia teve um impacto negativo no desempenho dos estudantes. Em 2021, a maioria dos alunos do 2º ano do ensino fundamental ficou no nível 4 de proficiência em matemática, enquanto em 2019 a maioria estava no nível 5. Em 2019, estando no nível 5, os alunos apresentavam um desempenho ligeiramente superior, mais próximo dos níveis mais elevados, o que indicava um avanço maior nas habilidades matemáticas.

A queda para o nível 4 em 2021 sugere uma regressão no aprendizado, o que pode ser motivo de preocupação, especialmente se o objetivo é que os alunos avancem na escala de proficiência. O nível 4 é considerado um nível intermediário na escala de 1 a 8 adotada pelo Saeb, o que significa que os alunos demonstraram habilidades matemáticas razoáveis, mas ainda há espaço para melhorar até atingir os níveis mais avançados. Em língua portuguesa, a situação foi semelhante, com uma redução na proporção de alunos nos níveis mais altos de proficiência (INEP, 2021). A regressão sugere que fatores como a pandemia podem ter impactado negativamente o aprendizado.

O estudo "Cenário da Exclusão Escolar no Brasil", realizado pelo UNICEF em parceria com o Cenpec Educação, destacou que a pandemia da Covid-19 colocou o Brasil em risco de regredir duas décadas em termos de acesso à educação. Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de crianças e adolescentes foram afetados pela exclusão escolar, com um impacto particularmente severo sobre crianças de 6 a 10 anos, que representavam mais de 40% desse total. A exclusão foi mais acentuada entre grupos vulneráveis e variou significativamente entre as regiões do país (UNICEF; CENPEC EDUCAÇÃO, 2021). O estudo enfatizou a necessidade urgente de medidas para garantir o retorno seguro à escola e a continuidade da educação para todos, afim de evitar danos irreversíveis à educação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Com o desenvolvimento de vacinas eficazes, iniciaram-se campanhas de vacinação em massa a partir do final de 2020 e início de 2021. No Brasil, a vacinação começou em janeiro de 2021, priorizando grupos de risco, profissionais de saúde e, gradualmente,

estendendo-se à população em geral. A vacinação foi um fator crucial na redução de casos graves e óbitos, permitindo uma gradual retomada das atividades sociais e econômicas. A progressiva diminuição dos casos de Covid-19 e o avanço das campanhas de vacinação fizeram com que muitas instituições educacionais ao redor do mundo, incluindo o Brasil, começassem a planejar e implementar o retorno às aulas presenciais. Este retorno foi marcado por um processo gradual e cuidadoso, levando em consideração a adoção de protocolos rigorosos de saúde e segurança para proteger alunos, professores e funcionários.

Essas medidas incluíram o uso obrigatório de máscaras, distanciamento físico nas salas de aula e higienização constante dos ambientes escolares, conforme as recomendações do UNICEF em seu "Marco de Ação e Recomendações para a Reabertura de Escolas" (2020), que também incluíram a proibição de atividades que exigissem grandes aglomerações, escalonamento dos horários de início e fim do dia escolar, e a realização de aulas em espaços ao ar livre sempre que possível. Ademais, as escolas foram instruídas a aumentar a proporção de instalações com água potável e segura, e instalações para lavagem de mãos, além de desenvolverem protocolos detalhados sobre medidas de higiene, como a lavagem frequente das mãos, uso correto de equipamentos de proteção individual e procedimentos de limpeza de instalações.

Foi nesse cenário inesperado que as pesquisas sobre aquisição de línguas estrangeiras que fornecem as informações necessárias a realização deste estudo foram realizadas e documentadas. A partir da contextualização acima, é possível compreender o panorama da pandemia no Brasil e no mundo, e suas implicações para áreas importantes da sociedade, mais especificamente a educacional. Esse contexto foi o ponto de partida para o surgimento dos objetivos e perguntas de pesquisa que serão detalhados na subseção *1.3 Motivação, Objetivos e perguntas de pesquisa* deste capítulo. Neste estudo, o contexto é compreendido como um construto social que envolve pessoas, valores, aspectos culturais, condutas e motivações, todos interligados nas relações sociais (FREITAS, 2013).

Apesar do seu campo de atuação ir muito além do ensino de línguas estrangeiras, esse ainda é um dos assuntos predominantes nas pesquisas em LA no Brasil e no mundo. Dito isso, vamos agora aprofundar a discussão sobre o ensino de línguas no Brasil.

1.2 História do Ensino de Línguas no Brasil.

Esta subseção contextualiza os processos e práticas pedagógicas analisados na pesquisa, destacando a influência histórica sobre metodologias, políticas públicas e condições de trabalho docente. Ao situar os desafios do ensino remoto na pandemia de COVID-19 dentro de um contexto mais amplo, evidencia-se a relação entre desigualdades estruturais, formação docente e ideologias educacionais. Dessa forma, a seção fundamenta a análise do *corpus* ao mostrar como o histórico do ensino de línguas no Brasil pode ter influenciado a adoção de tecnologias digitais e a resposta emergencial à crise pandêmica.

Conforme Cunha (2003), como prática social, o ensino e a aprendizagem de línguas surgiram a partir das necessidades criadas pelo contato entre diferentes culturas e o desenvolvimento da escrita. Essa prática está presente na história da humanidade, que, independentemente do motivo (atividades comerciais, políticas, interesses pessoais, etc.) sempre precisou ensinar e aprender outro idioma.

Este estudo entende o termo “língua estrangeira” a partir do que explica Leffa (1988, p.3): “Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil)”. Dada a importância que as línguas estrangeiras ocupam na sociedade brasileira, torna-se essencial analisar e debater os métodos, abordagens, e processos envolvidos no ensino e aprendizagem dessas línguas no contexto do país.

A história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil remonta à chegada dos portugueses em 1500. Inicialmente, o Português era uma língua estrangeira para os povos indígenas e foi ensinado de maneira informal. Paralelamente, a língua Tupinambá foi amplamente utilizada como língua geral na colônia. Com a chegada do primeiro governador-geral, os jesuítas estabeleceram o primeiro colégio em Salvador, na Bahia, em 1550, liderados pelo Padre Manoel da Nóbrega. O ensino formal da língua portuguesa se consolidou com a fundação de colégios jesuítas, sendo o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente (1553) um marco na educação brasileira (REVISTA HELB, s.d).

Segundo Leffa (1999), o ensino de línguas teve papel central na educação brasileira desde o período colonial, quando o grego e o latim dominavam o currículo. No

entanto, a introdução de línguas modernas foi lenta e gradativa, ganhando impulso com a chegada da Família Real em 1808 e consolidando-se com a criação do Colégio Pedro II em 1837 e a reforma educacional de 1855. Apesar disso, a falta de metodologia adequada e problemas administrativos comprometeram a eficácia do ensino, levando à redução da carga horária das línguas estrangeiras ao longo do tempo.

Durante a República, a reforma de Fernando Lobo (1892) reduziu drasticamente a carga horária dedicada às línguas estrangeiras. A Reforma de 1931, conduzida por Francisco de Campos, introduziu o método direto no ensino de línguas, inspirando-se nas práticas francesas. No Colégio Pedro II, o professor Carneiro Leão implementou essa abordagem, enfatizando a oralidade e o uso de recursos visuais. A Reforma Capanema de 1942 reforçou essa abordagem, mas sua aplicação prática foi limitada, resultando no predomínio de uma versão simplificada do método de leitura (LEFFA, 1999).

As reformas educacionais subsequentes, particularmente as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, 1971 e 1996, tiveram grande impacto no ensino de línguas. A LDB de 1961 descentralizou a educação e reduziu a presença do latim e do francês nos currículos. A LDB de 1971 enfatizou a formação profissional e reduziu ainda mais a carga horária das línguas estrangeiras, resultando na eliminação de seu ensino em muitos níveis escolares. A LDB de 1996 manteve a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no ensino médio e introduziu a possibilidade de uma segunda língua optativa. Em 2017, a lei nº 13.415 tornou o inglês obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental.

Além do contexto histórico, é fundamental compreender os principais métodos e abordagens no ensino de línguas. Leffa (1988) diferencia "abordagem", que envolve pressupostos teóricos sobre a língua e sua aprendizagem, e "método", que trata da aplicação prática desses princípios. Almeida Filho (1993) reforça que a abordagem orienta decisões pedagógicas, enquanto o método estrutura sua implementação.

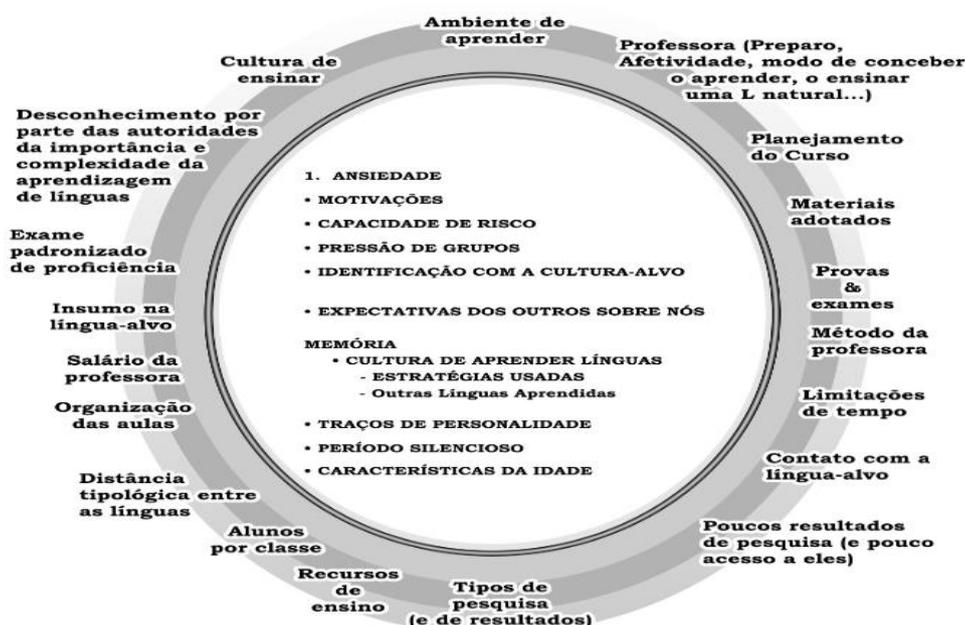
Entre as abordagens históricas, a Abordagem da Gramática e Tradução (AGT), originada no Renascimento, utilizava a tradução e memorização como base do ensino. A Abordagem Direta (AD) surgiu como reação à AGT, priorizando o ensino da língua-alvo sem tradução e focando na oralidade. No Brasil, foi oficialmente adotada em 1932, mas enfrentou dificuldades devido à falta de professores fluentes. A Abordagem para a Leitura (AL), amplamente utilizada nos EUA nos anos 1930, priorizava a leitura e minimizava o ensino da pronúncia. A Abordagem Audiolingual (AAL), desenvolvida durante a

Segunda Guerra Mundial, enfatizava a repetição e a automatização da língua, sendo criticada por sua mecanização (LEFFA, 1988).

Outras abordagens incluem a Abordagem Natural, baseada na teoria de Krashen, que propõe a aquisição da língua por meio de input compreensível, e a Abordagem Comunicativa, que prioriza a interação e a funcionalidade da língua. Métodos inovadores como a Sugestologia de Lozanov, o Método Silencioso de Gattegno e a Resposta Física Total de Asher também influenciaram o ensino de línguas, enfatizando aspectos psicológicos, interativos e cinestésicos no aprendizado (ibid.).

Como já mencionado anteriormente, a Aquisição, Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin) é um campo que sistematiza teorias sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, buscando alinhá-las às práticas reais observadas em contextos educacionais. Esse ramo da Linguística Aplicada (LA) investiga os processos complexos envolvidos na aquisição de línguas maternas, estrangeiras e segundas línguas, formulando conhecimentos teóricos cada vez mais conectados às realidades do ensino (ALMEIDA FILHO, 2007; GLOSSA, s.d.). Almeida Filho (2007) destaca que, no contexto prático de ensino e aprendizagem de línguas, há uma complexidade significativa nas atividades, interações e relações envolvidas. Portanto, o processo de aprender e ensinar línguas é delicado e depende de diversas variáveis, tanto internas quanto externas, conforme demonstrado na Figura 1:

Figura 1 - Variáveis do Processo de Aprender e Ensinar Línguas



Fonte: ALMEIDA FILHO, 2007, p. 18 (apresentado em FREITAS, 2018)

A imagem ilustra a complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, destacando uma variedade de variáveis que influenciam este processo. No centro do diagrama, são listados fatores intrínsecos aos alunos, como ansiedade, motivações, capacidade de risco, pressão de grupos e identificação com a cultura-alvo. Estes fatores são complementados por aspectos como a memória, cultura de aprender línguas, estratégias usadas, traços de personalidade, período silencioso e características da idade. Em torno destes fatores centrais, o diagrama destaca elementos extrínsecos ligados a quem ensina, como organização das aulas, a cultura de ensinar, o planejamento do curso, materiais adotados, métodos do(a) professor(a), limitações de tempo e contato com a língua-alvo.

Além disso, variáveis como recursos de ensino, exames padronizados de proficiência e apoio institucional também são mencionados, estando ligados a agentes externos envolvidos no processo. A interação entre todos esses elementos mostra que ensinar e aprender línguas é um processo multifacetado e dinâmico, que exige a consideração cuidadosa de fatores diversos e inter-relacionados, ligados a diferentes agentes, na tentativa de alcançar resultados eficazes.

Esses processos são comumente embasados nos artigos do *corpus* através da Teoria da Complexidade. Essa teoria, conforme explicitada por Larsen-Freeman (1997, 2008), fundamenta-se na ideia de que o ensino e a aprendizagem de línguas constituem sistemas dinâmicos, adaptativos e interconectados. Esses sistemas são compostos por múltiplos elementos que interagem de maneira não linear, sendo influenciados por fatores sociais, tecnológicos, pedagógicos e contextuais. Assim, pequenas mudanças em um aspecto podem gerar repercussões amplas em outros, enfatizando a necessidade de observar o processo de ensino-aprendizagem como um todo integrado e em constante evolução. Essa abordagem permite compreender como as práticas docentes e as experiências de aprendizado foram moldadas pela interação entre as condições emergenciais e as ferramentas digitais disponíveis.

Em seguida, a discussão avança com a apresentação da motivação, a justificativa, os objetivos e as questões de pesquisa.

1.3 Motivação, Objetivos e perguntas de pesquisa

Freitas (2013) argumenta que, apesar de a ciência ser frequentemente considerada uma prática colaborativa e acumulativa, na realidade pesquisadores e profissionais da educação precisam lidar com diversos trabalhos de forma independente, sem que lhes seja apresentado um panorama abrangente dos resultados semelhantes no contexto de estudos similares. Embora haja um volume considerável de estudos em LA focados na prática pedagógica de línguas no Brasil, Almeida Filho (2007b) aponta que os avanços nos programas de pós-graduação do país não têm se refletido com a mesma intensidade nas salas de aula das escolas, onde o ensino de línguas realmente ocorre. Corroborando essa perspectiva, Kramsch (1995) destaca a importância de fortalecer a conexão entre linguistas aplicados e professores de línguas estrangeiras.

Essa discrepância revela a necessidade urgente de reorientar as prioridades nas agendas de pesquisa aplicada em níveis nacional e local, visando um impacto significativo no ensino de línguas em todo o país (FREITAS, 2018). Dessa forma, a mera diversificação dos temas de pesquisa em Aquisição/Aprendizagem e Ensino de Línguas (AELin) não é suficiente para a LA. É fundamental que os pesquisadores no contexto brasileiro documentem e divulguem seus trabalhos de forma acessível, promovendo uma maior integração entre a pesquisa acadêmica e a prática docente (ALMEIDA FILHO, 2007a, 2007b; GOMES DE MATOS, [s.d.]; ROTH e MARCUZZO, 2008 apud FREITAS 2018).

Os programas de pós-graduação desempenham um papel essencial nesse processo. Para que as pesquisas em AELin/LA realizadas no Brasil resultem em contribuições efetivas, parece relevante buscar metodologias que permitam condensar e organizar os estudos realizados, registrando as metodologias de pesquisa utilizadas e destacando os resultados relacionados aos processos de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas (FREITAS, 2013). Nesse sentido, a metapesquisa emerge como uma metodologia potencialmente adequada para essa tarefa, ou ainda, como um dos caminhos viáveis para sua realização. Conforme afirmam Norris e Ortega (2006), essa abordagem oferece uma alternativa valiosa para o tratamento sistemático e ético na condução de pesquisas, além de promover uma compreensão mais aprofundada e o uso informado dos resultados obtidos na área (apud FREITAS, 2018).

Isso posto, a motivação para a realização deste trabalho está intrinsecamente ligada ao impacto profundo e duradouro que a pandemia de COVID-19 teve sobre diversos setores da sociedade, especialmente o setor educacional. O isolamento social e a necessidade de distanciamento físico forçaram uma transição abrupta e massiva do ensino presencial para o ensino remoto. Essa mudança, embora necessária, expôs e exacerbou desigualdades já existentes, trazendo à tona novos desafios no campo do ensino e aprendizagem de línguas.

Além disso, a relevância histórica e a singularidade do evento pandêmico justificam a importância deste estudo. A pandemia representou um acontecimento sem precedentes, exigindo adaptações rápidas e significativas nas práticas educativas. Compreender essas adaptações e seus impactos é crucial para melhorar as abordagens pedagógicas e preparar melhor o sistema educacional para enfrentar futuras adversidades.

Com isso, passamos aos objetivos desta pesquisa. O objetivo principal é compreender como ocorreram os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras durante a pandemia de COVID-19 no âmbito da educação básica. Além disso, busca-se organizar o conhecimento produzido em LA durante este período e facilitar sua disseminação.

Para alcançar esses objetivos, três objetivos específicos são delineados: primeiro, identificar e categorizar os principais desafios enfrentados por professores e alunos na adaptação ao ensino remoto na educação básica, com foco específico no ensino de línguas; segundo, examinar as estratégias pedagógicas e tecnológicas implementadas para mitigar esses desafios e promover um ensino eficaz; e terceiro, analisar os resultados de pesquisas sobre o ensino de línguas durante a pandemia para compreender o que se passou nesse período, a fim de identificar recomendações que possam facilitar a transição para o ensino presencial, contribuindo para a continuidade e melhoria do processo de ensino-aprendizagem em um contexto pós-pandemia.

As perguntas de pesquisa que guiaram este estudo são as seguintes:

1. Quais desafios relacionados ao ensino de línguas enfrentados por professores e alunos durante a adaptação ao ensino remoto na educação básica, ao longo da pandemia de COVID-19, podem ser identificados nas pesquisas realizadas com essa temática?

2. Quais estratégias pedagógicas, tecnológicas e sociais foram implementadas para mitigar os desafios do ensino remoto de línguas e promover uma aprendizagem significativa, conforme apresentado nas pesquisas analisadas?
3. Quais resultados de pesquisas com esse tema podem ser analisados e integrados de modo a auxiliar o conhecimento produzido na área de LA e contribuir para o contexto pós-pandemia?

A metapesquisa, ao integrar e analisar criticamente os dados de múltiplos estudos, contribui para a construção de um conhecimento mais sólido e aplicável, ampliando os benefícios da pesquisa científica para o aprimoramento do ensino de línguas no Brasil (FREITAS, 2013, 2018). Nesse contexto, esta dissertação tem como objetivo responder às perguntas de pesquisa apresentadas, por meio da leitura integral dos documentos selecionados e do registro sistemático das informações neles contidas.

A realização da metapesquisa permitiu a organização e a conexão dos dados provenientes dos 25 artigos que compõem o *corpus* deste estudo, todos voltados para o tema em análise. Essa sistematização possibilitou identificar os rumos traçados pelas pesquisas, o tratamento dado ao tema, os interesses predominantes na área, os percursos metodológicos adotados e as teorias utilizadas nos estudos. Assim, buscou-se oferecer uma visão mais abrangente dos eventos e das particularidades desse período, promovendo reflexões sobre os desafios e as dinâmicas vivenciadas nesse contexto.

Com o intuito de apresentar este estudo de forma estruturada, esta dissertação está dividida em cinco seções. Esta seção inicial, denominado “introdução”, oferece uma visão geral do ensino de línguas e suas principais abordagens e métodos, contextualiza e justifica o estudo e estabelece os objetivos que se pretende atingir. A segunda seção, intitulada “À luz dos princípios teóricos: Ensino Remoto e Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas”, define conceitos e diferenças entre ensino remoto e a distância, analisa o desenvolvimento histórico do ensino remoto no país e aborda a inserção das tecnologias no ensino de línguas, em conformidade com documentos, sites e artigos de pesquisadores que versam sobre o assunto.

A terceira seção encarrega-se de apresentar a metodologia utilizada, abrangendo os princípios metodológicos e as diversas formas de condução da metapesquisa, além de descrever as etapas seguidas para o desenvolvimento deste trabalho. Logo após, a quarta seção dedica-se à análise e discussão dos dados coletados, culminando em uma síntese

dos estudos. Por fim, a quinta e última seção cuida de apresentar as conclusões finais, destacando os resultados obtidos e suas implicações para esta investigação. Para concluir formalmente, o texto é finalizado com as referências e os apêndices.

A seção seguinte deste estudo aborda o ensino remoto e as tecnologias digitais aplicadas ao ensino de línguas.

2. À LUZ DOS PRINCÍPIOS TEÓRICOS: ENSINO REMOTO E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Embora já existissem anteriormente, nos últimos quatro anos, com o advento da pandemia de COVID-19, conceitos como ensino remoto, educação a distância, aulas virtuais, e atividades síncronas e assíncronas ganharam destaque e se tornaram amplamente discutidos. Sendo assim, o objetivo desta seção é contextualizar e explicar sobre o ensino remoto, esclarecer suas diferenças com relação ao ensino à distância e discutir sobre a inserção das tecnologias digitais no ensino de línguas, de modo a compreender os processos que nos levaram ao cenário atual. Para tal, foram analisadas páginas eletrônicas, assim como artigos e documentos concebidos durante a pandemia. Na análise documental, foi examinado o Parecer do CNE/CP Nº 5/2020, que trata da reorganização do calendário escolar e da inclusão de atividades remotas para cumprir a carga horária anual mínima, devido à situação emergencial, já entre as páginas eletrônicas estudadas estão os sites do CONSED⁴, que detalha a organização do ensino remoto nos estados e do CETIC⁵, com dados sobre o acesso às TICs no Brasil. Para melhor organização, a seção foi dividida nas seguintes subseções: (2.1) Caracterização do Ensino Remoto, (2.2) Histórico do Ensino remoto no Brasil e (2.3) Tecnologias digitais no Ensino de Línguas.

2.1 Caracterização do Ensino Remoto

Conforme o INEP, 93% das escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas, suspenderam as atividades presenciais durante a pandemia em razão do isolamento social

⁴ O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) é uma associação fundada em 1986, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Entre suas finalidades está a integração das redes estaduais de educação e a participação dos estados na construção das políticas nacionais, além da colaboração entre as unidades federativas. Informações retiradas do site. Disponível em: <https://www.consed.org.br/>.

⁵ O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) tem a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil. Criado em 2005, o Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br). Informações retiradas do site. Disponível em: <https://www.cetic.br/>.

(INEP, 2020), dessa forma, a sua maioria adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como forma de manter os alunos em contato com as aulas e prosseguir com o ano letivo. Conforme apontam Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), o conceito de "remoto" implica estar "afastado no espaço", referindo-se a uma separação geográfica. Nesse sentido, Behar (2020) esclarece que o ensino remoto emergencial é assim denominado porque implica a separação geográfica entre professores e alunos, devido à impossibilidade de frequentar instituições educacionais durante a pandemia, e porque foi implementado de forma súbita, exigindo a suspensão dos planejamentos pedagógicos previamente estabelecidos para o ano letivo de 2020.

Hodges e demais colaboradores (2020) afirmam que o objetivo principal do ERE é garantir acesso rápido e provisório à educação, sem a intenção de recriar um ecossistema educacional robusto. Embora essa abordagem permita a continuidade do ensino, ela pode comprometer a qualidade de cursos e a acessibilidade dos materiais, sendo vista como uma solução temporária e não um substituto para o ensino online de longo prazo. Os autores observam que, em períodos anteriores, muitos países recorreram a alternativas durante crises que levaram ao fechamento de escolas e universidades, como a aprendizagem móvel, o ensino via rádio e a educação híbrida, adaptando-se às realidades locais.

Os autores citam que, no Afeganistão, por exemplo, onde a educação foi gravemente prejudicada por conflitos e pela violência, métodos como o ensino via rádio e DVDs foram implementados. Essas iniciativas tinham como objetivo garantir a segurança das crianças, mantê-las fora das ruas, e continuar promovendo o acesso à educação, especialmente para as meninas. Esse exemplo demonstra que abordagens semelhantes ao ERE já eram aplicadas em contextos emergenciais antes da pandemia, destacando a adaptabilidade e a necessidade de soluções criativas em situações extremas (HODGES et al., 2020)

De acordo com o professor Fernando Pimentel, coordenador da Educação a Distância da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), citado em Freire (2022), o Ensino Remoto Emergencial (ERE) envolve atividades de ensino mediadas por tecnologias digitais, mantendo os princípios da educação presencial. No ERE, as aulas são realizadas virtualmente no mesmo horário em que ocorreriam presencialmente, caracterizando-se pela simultaneidade de professores e alunos. Ele ressalta ainda o caráter temporário dessa modalidade (FREIRE, 2022).

No contexto do ERE, o ensino presencial foi transferido para plataformas digitais, onde as aulas síncronas, realizadas em tempo real via webconferências, videoaulas, e através de plataformas de encontro virtual como o Microsoft Teams e o Google Meet, preservaram elementos do modelo presencial. As atividades assíncronas, desenvolvidas ao longo da semana em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), complementam essa interação. A "presença digital" substitui a física, manifestando-se através da participação ativa dos alunos em discussões, feedbacks e outras interações registradas no AVA, garantindo assim a continuidade do envolvimento educacional de forma remota (BEHAR, 2020; FREIRE, 2022).

Conforme Behar (2020), essa modalidade apresenta distinções significativas em relação à Educação a Distância tradicional, principalmente em termos de planejamento e estrutura pedagógica, o que faz necessário a clarificação desses conceitos. A autora defende que A Educação a Distância (EaD) é caracterizada pela mediação didático-pedagógica que ocorre através de tecnologias de informação e comunicação⁶ (TICs).

Nesse modelo, professores, tutores e alunos interagem e desenvolvem atividades educacionais em diferentes locais e horários. A EaD tem uma estrutura pedagógica própria, que inclui a organização de conteúdos e atividades específicas, bem como um design educacional adequado às diversas áreas de conhecimento, incorporando o processo de avaliação dos estudantes de maneira adaptada às particularidades desse formato de ensino (BEHAR, 2020). Como mencionado por Fernando Pimentel, citado em Freire (2022), a Educação a Distância (EaD) consiste em um processo educacional planejado e consolidado, com uma estrutura política e pedagógica que vai além dos momentos síncronos e assíncronos⁷ típicos do ensino remoto. De acordo com o parágrafo 1º do Decreto nº 9057/2017:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva

⁶ As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) referem-se a uma gama de dispositivos e sistemas eletrônicos que resultam da integração entre informática, telecomunicações e mídias eletrônicas, conforme descrito por Ponte (2000) e Belloni (2001).

⁷ Atividades síncronas envolvem a interação em tempo real entre professor e aluno, exigindo que ambos estejam presentes simultaneamente no ambiente virtual, como em aulas ao vivo. Em contraste, atividades assíncronas não requerem que alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo, permitindo que tarefas, como aulas gravadas ou atividades prescritas, sejam concluídas em momentos diferentes. Essas definições foram adaptadas das explicações fornecidas pelo CEFET-MG sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Portanto, o uso de tecnologias digitais para atender estudantes durante o fechamento das escolas não é equivalente à implementação da Educação a Distância (EaD), apesar de ambos envolverem a mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias. A EaD, como modalidade já consolidada, possui resultados comprovados e diversas pesquisas que atestam sua eficácia. Em contrapartida, o ERE foi marcado pela ausência de planejamento prévio em sua implementação, resultando em atividades desenvolvidas de forma improvisada e sem o suporte necessário para que os professores se adaptassem a esse novo modelo, conforme detalhado na quarta seção deste texto. A seguir, exploraremos o histórico do ensino remoto no Brasil, destacando como esse período se desenvolveu nas diferentes unidades federativas.

2.2 Histórico do Ensino Remoto no Brasil

Em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que apresentou diretrizes para a reorganização do calendário escolar e a adoção de atividades pedagógicas não presenciais. O parecer detalha inicialmente o cenário pandêmico (vide capítulo I, subseção 1.1) e esclarece que em decorrência desse contexto diversos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação emitiram orientações preliminares e pareceres para as instituições de ensino de seus respectivos sistemas, abordando a reorganização do calendário escolar e a utilização de atividades não presenciais de modo a garantir que as atividades pedagógicas pudessem continuar, apesar disso, carecia até então de uma resposta em nível nacional com orientações claras e específicas sobre o tema (BRASIL, 2020b).

O CNE reconheceu as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira e a urgência de adotar novas estratégias para manter o vínculo dos estudantes com a escola, de modo a evitar o retrocesso educacional. Nesse sentido, o órgão propôs que as atividades não presenciais fossem consideradas no cômputo da carga horária mínima anual, utilizando-se de uma variedade de meios tecnológicos e metodológicos, como o uso de videoaulas e conteúdos em plataformas virtuais, assim como interações por redes sociais, e-mails e blogs. Além disso, as instituições poderiam enviar materiais

didáticos impressos acompanhados de orientações pedagógicas aos alunos e seus responsáveis, utilizar programas de televisão e rádio para a transmissão de conteúdos educativos e complementar o processo de ensino através de projetos, pesquisas e leituras orientadas nos materiais didáticos (BRASIL, 2020b).

As diretrizes emitidas sublinharam que essas ações deviam ser entendidas como uma resposta emergencial para mitigar os impactos da pandemia na educação, considerando o prolongado período de suspensão das aulas presenciais. O documento enfatizou a necessidade de manter a qualidade do ensino, assegurar o cumprimento da carga horária mínima exigida por lei (Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Constituição Federal), e prevenir o agravamento das desigualdades educacionais (Ibid.).

Na educação infantil, o CNE recomendou atividades lúdicas e o envolvimento das famílias para estimular o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, uma vez que a educação a distância não é aplicável a essa etapa, e que é muito difícil quantificar em horas as experiências vivenciadas fora do ambiente escolar. Materiais impressos e a comunicação virtual entre professores e famílias foram sugeridos como estratégias (BRASIL, 2020b).

O parecer destacou a necessidade de adaptar as atividades pedagógicas do ensino fundamental e médio às realidades específicas dos estudantes e das escolas. Reconhecendo as dificuldades enfrentadas pelas crianças nos Anos Iniciais, especialmente as que estão em fase de alfabetização, o documento enfatizou a importância da supervisão de adultos e recomendou que as escolas orientassem as famílias a planejar rotinas de estudos e que acompanhassem o cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais, sem, contudo, substituir o papel do professor, que continuaria sendo o principal responsável pelo processo educativo. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, onde os alunos possuem maior autonomia, as recomendações incluíram o uso de sequências didáticas, atividades síncronas e assíncronas, projetos e pesquisas, além da integração de mídias sociais para orientar os estudos, respeitando as idades mínimas adequadas (BRASIL, 2020b)

O CNE também reforçou a necessidade de um acompanhamento constante por parte dos professores e de uma avaliação equilibrada dos estudantes, levando em conta as condições adversas. Sendo assim, as avaliações deveriam ser adaptadas para refletir as circunstâncias excepcionais causadas pela pandemia. As redes de ensino foram

aconselhadas a desenvolver instrumentos avaliativos justos e que considerassem as diferentes realidades dos alunos, evitando o aumento das taxas de reprovação e abandono escolar (BRASIL, 2020b)

A partir dessas orientações as secretarias estaduais de educação puderam se organizar e montar seus planejamentos educacionais para a implementação do ensino remoto até o posterior retorno das aulas com por cento presenciais. No distrito Federal o ano letivo de 2021 na rede pública começou em 8 de março com atividades remotas. As aulas presenciais foram retomadas em 2 de agosto, combinando ensino presencial e remoto mediado pelos professores. O retorno total às aulas presenciais ocorreu em 3 de novembro. Para as estratégias de ensino, a plataforma Google Sala de Aula foi o principal recurso utilizado para as atividades remotas. A Secretaria de Educação providenciou pacotes de dados móveis para estudantes com dificuldades de acesso à internet, e aqueles sem acesso a dispositivos eletrônicos receberam materiais impressos para garantir a continuidade do aprendizado (CONSED, 2020).

Já no Goiás o ano letivo de 2021 na rede pública estadual começou em 25 de janeiro, com 92% das escolas adotando o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) e 8% operando no regime híbrido. Devido à segunda onda da pandemia, todas as escolas passaram a aulas remotas no primeiro semestre. No segundo semestre, as aulas presenciais foram gradualmente retomadas, com autorização para 50% dos estudantes e, posteriormente, 100% em outubro. As estratégias de ensino incluíram o portal *NetEscola*, com aulas e atividades para todas as séries, tutoria via redes sociais, e o programa Goiás Bem do Enem, que ofereceu videoaulas e maratonas de questões. Além disso, aulas ao vivo foram transmitidas pela TV aberta e rádio para estudantes do ensino fundamental e médio (ibid.). O quadro completo com o planejamento educacional proposto pelos estados brasileiros consta no apêndice D, baseado nas informações do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED, 2020), atualizadas em 27 de janeiro de 2022.

Com base nas informações disponibilizadas pelo site do CONSED, observou-se que a organização do ensino remoto no Brasil durante a pandemia de COVID-19 foi um esforço coletivo e coordenado pelas secretarias estaduais de educação. Em síntese, diversas estratégias foram implementadas, incluindo a transmissão de aulas ao vivo ou gravadas por meio de TV aberta, rádio e diversas redes sociais, como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* e *YouTube*. Além disso, as secretarias de educação utilizaram portais eletrônicos, plataformas de ensino virtual como *Google Classroom* e *Google Meet*,

bem como aplicativos específicos, para compartilhar materiais digitais e promover uma variedade de atividades educacionais.

Apesar dos esforços em reorganizar o calendário escolar, essa tarefa representou um desafio significativo para as instituições de ensino pois foi preciso considerar as desigualdades e fragilidades estruturais que caracterizam a sociedade brasileira, as quais agravam os efeitos da pandemia, principalmente no setor educacional. Fatores como proficiência, alfabetização e taxas de matrícula mostram disparidades relacionadas às condições socioeconômicas e étnico-raciais. Essas desigualdades se estendem ao acesso desigual ao mundo digital, tanto por parte dos estudantes quanto de suas famílias. As repercussões econômicas da COVID-19, incluindo o aumento do desemprego e a queda na renda das famílias, também são aspectos que não puderam ser ignorados. Nesse contexto, tornou-se essencial adotar uma perspectiva atenta na elaboração de propostas que assegurassem os direitos educacionais e os objetivos de aprendizagem, com o intuito de reduzir os impactos da pandemia na educação (BRASIL, 2020b).

Considerando os planejamentos supracitados e o Parecer apresentado, passamos a discutir sobre as tecnologias digitais no ensino de línguas.

2.3 Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas

Esta subseção dedica-se a discussão sobre a inserção das tecnologias digitais no ensino de línguas. Assim como foi importante lembrarmos as questões sobre o percurso histórico do ensino de línguas no país, de modo a entendermos melhor o contexto em que as pesquisas aqui analisadas se inserem, também se considera necessário compreendermos os processos tecnológicos que nos levaram ao cenário atual do ensino de línguas.

Paiva (2019) relata que ao longo da história do ensino de línguas, é possível identificar três grandes marcos tecnológicos que influenciaram profundamente essa área. O primeiro marco foi a invenção da prensa de Gutenberg, que permitiu a produção de livros didáticos em larga escala. O segundo ocorreu com o advento das tecnologias de voz, como discos, gravadores e fitas cassete, que possibilitaram a criação de laboratórios de língua e o uso de gravadores portáteis nas salas de aula. Por outro lado, a televisão e o

videocassete, apesar de seu potencial, foram pouco utilizados no ensino de línguas. O terceiro grande marco foi a criação dos computadores e da Internet, seguidos pela evolução dos dispositivos móveis, como smartphones (PAIVA, 2019).

No Brasil, os primeiros registros de uso de computadores no ensino de línguas datam da década de 80, com os computadores pessoais (PCs) sendo inicialmente utilizados para digitação de provas e textos, substituindo gradualmente as máquinas de datilografia. Na década de 1990, com a chegada da Internet, ocorreu um avanço significativo, e os computadores começaram a ser integrados ao ensino em maior escala. O acesso público à Internet foi estabelecido em 1995, e os primeiros laboratórios de informática com conexão à rede mundial surgiram em seguida, abrindo caminho para cursos mediados por computador e outras iniciativas educacionais. Heloisa Collins, da PUCSP, foi pioneira no Brasil ao desenvolver um curso de leitura instrumental mediado por computador (Ibid.).

Com o surgimento da cultura digital, especialmente a partir dos anos 1980, observa-se uma interseção entre telecomunicações e informática, criando um fluxo constante e global de dados digitalizados. Esse fenômeno, conhecido como ciberespaço, redefine as formas de interação e socialização, alterando as percepções de tempo e espaço e influenciando a construção de memórias e identidades. Neste cenário, a sociedade, marcada pela globalização e pela virtualidade, se reorganiza continuamente, gerando novas formas de interação e exclusão. Segundo Castells (2006), a revolução tecnológica, impulsionada pelo crescimento das tecnologias de informação e comunicação, teve um efeito profundo no mundo moderno, ao facilitar um acesso mais amplo à informação e permitir que as pessoas se tornem criadoras de conteúdo, ampliando assim suas vozes e sua capacidade de influenciar.

Nos dias de hoje, conceitos como Globalização, Pós-Colonialismo, Sociedade Líquida e identidades têm sido amplamente utilizados em discussões e pesquisas acadêmicas para descrever e justificar as complexidades do século XXI. A superação do paradigma positivista e cartesiano, anteriormente predominante e de caráter eurocêntrico, foi impulsionada por avanços tecnológicos significativos, que transformaram a maneira como a linguagem é utilizada em práticas sociais (SANTANA, 2020). Diante do rápido avanço tecnológico e da proliferação de novas mídias em diversos dispositivos digitais, torna-se evidente que o modo como processamos informações e acessamos o conhecimento hoje difere significativamente de épocas passadas. Essas mudanças

impactam diretamente a maneira pela qual o conhecimento é construído, tornando-o mais dinâmico e autônomo.

Na sociedade contemporânea, também é importante reconsiderar o papel dos indivíduos. Prensky (2010), classifica como "nativos digitais," aqueles que nasceram e cresceram imersos na era digital, ou "imigrantes digitais," os que tiveram que se adaptar a essa nova realidade. No contexto do ensino remoto, enquanto os primeiros, que cresceram imersos em tecnologia, tendem a enfrentar desafios mais relacionados à adaptação pedagógico-metodológica, os "imigrantes digitais" precisam lidar com exigências adicionais para se familiarizar com o uso de ambientes virtuais e realizar interações eficazes com alunos e gestores (TUROLO DA SILVA et al., 2021).

Atualmente, o uso de dispositivos móveis, como smartphones e tablets, tem se destacado tanto no ambiente social quanto educacional, promovendo maior conectividade e interação entre os pares, além de personalizar os ambientes de aprendizagem e facilitar a disseminação de materiais online. Os aplicativos (APPs) para essas plataformas móveis não apenas proporcionam acesso fácil a recursos existentes, mas também criam espaços dedicados à aprendizagem, como os aplicativos voltados para o estudo de idiomas, a exemplo do Duolingo e Busuu (MONTEIRO, 2020).

Além disso, a tecnologia móvel impulsionou a utilização de jogos como ferramentas pedagógicas, visando aumentar o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Este cenário tecnológico avançado, caracterizado pela Web 4.0, ou Web Inteligente, envolve a inteligência artificial e a internet das coisas, oferecendo soluções integradas em tempo real. No contexto educacional, observa-se um crescente uso de metodologias ativas, a valorização do aprendizado prático e uma maior incorporação da gamificação nos processos de ensino. Com um planejamento adequado, os recursos tecnológicos disponíveis hoje podem transformar o ensino de línguas estrangeiras, tornando-o mais dinâmico e colaborativo (Ibid.).

Contudo, a inserção plena de tecnologias no ensino de línguas estrangeiras enfrenta barreiras significativas, sobretudo devido à desigualdade no acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos. Segundo o CETIC (2023), 16% dos domicílios brasileiros, abrangendo cerca de 29,4 milhões de pessoas, ainda não têm acesso à internet. Além disso, a qualidade da conexão e a disponibilidade de dispositivos adequados impactam diretamente o aproveitamento das oportunidades digitais. Usuários que utilizam tanto

computadores quanto celulares apresentam maior competência digital, enquanto o acesso a computadores é quase inexistente em domicílios das classes D e E (11%), em contraste com 99% nos domicílios da classe A. Esses dados ressaltam a exclusão digital de estudantes que, embora conectados, carecem de infraestrutura adequada, dificultando sua participação em estratégias de ensino remoto baseadas em tecnologias digitais (CETIC, 2023).

Sabe-se que as tecnologias já eram utilizadas antes mesmo da pandemia de COVID-19, e que seu uso se intensificou durante o ensino remoto. Contudo, devido às inúmeras desigualdades estruturais da sociedade brasileira, os desafios enfrentados por toda a comunidade escolar durante a implementação do ensino remoto foram vários (vide subseção 4.5.4), pois este não conseguiu garantir a aprendizagem, a qualidade, e a equidade no acesso à educação para todos os estudantes, uma vez que um desses desafios está relacionado a falta de acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos.

Essa seção visou contextualizar a análise posterior ao apresentar os avanços tecnológicos que influenciaram as práticas pedagógicas ao longo do tempo. Esse recorte permite observar como as TICs foram integradas ao ensino de línguas e como sua evolução se relaciona com o cenário atual, especialmente no ensino remoto emergencial. Além disso, ao discutir a cultura digital e o uso de tecnologias móveis, a seção possibilita uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem em um cenário marcado por mudanças constantes. Esse panorama contribui para situar os dados analisados no cenário educacional brasileiro.

Sendo assim, o uso das TICs no ensino de línguas possui muitas potencialidades, mas também apresenta fraquezas que serão abordadas mais profundamente na quarta seção, dedicada à discussão dos dados, no qual responderemos às duas primeiras perguntas de pesquisa, destacando os resultados de acordo com o a análise do *corpus* selecionado. Espera-se, com isso, ajudar professores a aprimorar as práticas pedagógicas pós-pandemia e ressaltar a necessidade de políticas voltadas para estratégias que possam garantir um acesso mais equitativo e eficaz à educação, utilizando as TICs de maneira que potencialize o aprendizado e minimize as desigualdades educacionais evidenciadas durante a pandemia.

A seguir, detalharemos a abordagem metodológica empregada nesta investigação.

3. METODOLOGIA DA METAPESQUISA

O objetivo desta seção é apresentar os aspectos teóricos, conceituais e metodológicos da metapesquisa e descrever as etapas seguidas para o desenvolvimento deste trabalho. Sendo assim, serão abordados os conceitos básicos a respeito da metapesquisa, a metapesquisa em LA, bem como as especificidades sobre a meta-análise e a metassíntese. Essa metodologia diferencia-se do metaestudo, dos estudos de revisão de literatura e do estado da arte a medida em que possui características próprias a serem delineadas adiante. Visando a organização da seção, ela foi dividida em cinco subseções: (3.1) a pesquisa, (3.2) introdução à metapesquisa, (3.3) A Metapesquisa em Linguística Aplicada, (3.4) Meta-análise vs. metassíntese e (3.5) Desenvolvimento deste trabalho.

3.1 A pesquisa

Tal como descrito por Dörnyei (2007), realizar pesquisa é o esforço de buscar respostas para perguntas, algo que continuamente fazemos para entender melhor o mundo ao nosso redor. Ou ainda, segundo Eco (1989), a pesquisa pode ser definida como a descoberta de algo que ainda não foi dito. De acordo com Chizzotti (2006, p. 19), “Essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que elege para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço”.

Segundo o paradigma quantitativo, para que a pesquisa seja considerada científica, é preciso seguir os rigores do método científico, como a formulação clara de hipóteses, a coleta sistemática de dados, a aplicação de técnicas de análise apropriadas, a replicabilidade dos resultados e a revisão por pares (CRESWELL, 2014; TROCHIM *et al.*, 2016). Esses critérios metodológicos visam a objetividade e a precisão dos estudos, evitando vieses que possam comprometer a imparcialidade dos resultados. Conforme discutido por Resnik (1998), as considerações éticas também são fundamentais para a condução de uma pesquisa confiável, incluindo o respeito ao consentimento informado dos participantes, a garantia de confidencialidade e privacidade, o tratamento justo e

humano dos sujeitos da pesquisa e a integridade na coleta e análise dos dados. A objetividade, alinhada com a ética, fortalece a credibilidade científica, enquanto a revisão por pares atua como um mecanismo de validação, assegurando que as pesquisas atendam aos padrões de qualidade antes da publicação (SMITH, 2006).

Embora os critérios apresentados sejam amplamente aplicados a pesquisas de cunho quantitativo, a abordagem qualitativa segue outros preceitos que, embora diferentes, também visam o rigor e confiabilidade científica. A pesquisa qualitativa prioriza a compreensão aprofundada de fenômenos em seus contextos naturais, considerando as percepções, experiências e interações dos participantes como parte integrante do processo investigativo (DENZIN; LINCOLN, 2018). Nesse tipo de abordagem, o pesquisador atua como um instrumento ativo na coleta e análise dos dados, e a subjetividade é reconhecida como um elemento que enriquece a interpretação dos fenômenos sociais e culturais. A validade pode ser buscada por meio da triangulação de dados, da reflexividade e da transparência nos procedimentos, em vez da replicabilidade característica dos métodos quantitativos.

Na Linguística Aplicada (LA), a interdisciplinaridade desempenha um papel central na integração dessas abordagens, dialogando com diversos autores que se inserem em ambos os paradigmas. Essa área transcende dicotomias entre quantitativo e qualitativo, reconhecendo que os métodos podem se complementar para proporcionar uma compreensão mais holística dos fenômenos de ensino e aprendizagem de línguas (BROWN, 2004; MOITA LOPES, 2006). A LA, ao valorizar a complexidade e as múltiplas dimensões dos fenômenos linguísticos e sociais, posiciona-se como um campo propício à fusão de métodos, adaptando-os às necessidades específicas de cada investigação. Assim, a pesquisa qualitativa na LA não apenas contribui para a construção de significados contextualizados, mas também dialoga com preceitos quantitativos, demonstrando que a ciência se fortalece pela diversidade de perspectivas e pela interdisciplinaridade.

No que se refere às limitações dentro do campo científico, Richardson (2011) defende que não existe uma fórmula única ou infalível para conduzir uma pesquisa ideal, e talvez nunca haja uma pesquisa perfeita. A pesquisa é um produto humano e, como tal, seus realizadores são suscetíveis a falhas, uma vez que a prática desta não é exclusiva de alguns poucos gênios. Nesse sentido, é preferível ter um trabalho de pesquisa imperfeito a não realizar pesquisa alguma (RICHARDSON, 2011, p. 15). Apesar disso, a

comunicação eficaz dos resultados e a reflexão sobre as limitações do estudo são passos que podem ser seguidos para minimizar falhas. Mesmo após estabelecer todos os critérios necessários, o pesquisador precisa ainda relatar possíveis desvios, caminhos alternativos e, sobretudo, comunicar-se de maneira honesta, adequada, consistente e profissional sobre seu trabalho (FREITAS, 2013).

3.2 Introdução à Metapesquisa

O prefixo "meta", derivado do grego antigo, carrega significados como "além de", "após" ou "através de". Esse termo é amplamente empregado em diversas áreas do conhecimento para denotar um nível elevado de abstração ou uma análise reflexiva sobre o próprio objeto de estudo. A metapesquisa, conforme definida, refere-se a uma “pesquisa sobre pesquisas” ou, alternativamente, a uma investigação que busca compreender e explicar os processos de pesquisa relacionados a um tema, área ou campo específico (MAINARDES, 2021).

Segundo Mainardes (2018), a metapesquisa tem suas raízes na meta-análise tradicional e na revisão sistemática, podendo ser aplicada para identificar características, tendências, fragilidades e desafios no desenvolvimento de determinado campo ou temática. O autor destaca ainda que, no Brasil, a produção acadêmica sobre metapesquisa vem se consolidando em diferentes campos e disciplinas, sendo o conceito interpretado de maneiras distintas, dependendo do contexto em que é utilizado (MAINARDES, 2021).

Freitas (2013, 2018) foi pioneira em tratar sobre essa metodologia na área de Letras e de Linguística Aplicada. Sendo assim, grande parte deste trabalho sofre influência de suas reflexões teóricas sobre o tema, uma vez que é raro encontrar estudos nas ciências sociais que utilizem técnicas de metapesquisa anteriores à década de 1970 (COOPER et al., 2006). Em vista disso, este método ainda pode ser considerado recente e possui pouca literatura em língua portuguesa.

Uma questão importante ao iniciar estudos sobre metapesquisa é entender suas distinções em relação a outras metodologias, como revisão de literatura, estado da arte e revisão sistemática. Essas metodologias são geralmente utilizadas para desenvolver projetos de pesquisa, pois permitem que o pesquisador se familiarize com o conhecimento

já existente sobre o tema de pesquisa e identifique lacunas que precisam ser abordadas em novos projetos, enquanto a metapesquisa se dedica a analisar profundamente um conjunto de estudos existentes, a fim de avançar o campo científico (MAINARDES, 2018; IOANNIDIS et al., 2015).

O artigo "*Meta-research: Evaluation and Improvement of Research Methods and Practices*" publicado na *PLOS Biology* discute a emergência da metapesquisa. Os autores destacam que, ao longo da história, cientistas têm teorizado e pesquisado aspectos fundamentais do método científico para aprimorar sua eficiência. Embora as descobertas específicas atraiam mais atenção, a ciência depende do refinamento contínuo dos métodos e da verificação de teorias (IOANNIDIS et al., 2015).

A metapesquisa busca identificar e corrigir falhas, prezando pela integridade científica e a transparência, especialmente em um cenário de crescimento exponencial das publicações e dados científicos. A metapesquisa pode ser categorizada em cinco áreas principais: Métodos, Relato, Reprodutibilidade, Avaliação e Incentivos, que correspondem, respectivamente, a como realizar, comunicar, verificar, avaliar e recompensar o pesquisador. Cada uma dessas áreas aborda questões específicas com o propósito comum de melhorar a prática científica (Ibid.).

Braga (2011) destaca que o objetivo da pesquisa é produzir conhecimento acadêmico e científico em diversas áreas, em conexão com o campo de estudo. Para isso, é essencial que os investigadores avaliem criticamente a produção total do campo. Segundo ele, é próprio da pesquisa acadêmica estar sujeita "[...] à crítica da comunidade de reflexão e investigação" (BRAGA, 2011, p. 26).

Cooper e Hedges (2009, p. 7) destacam que Kenneth Feldman foi pioneiro ao propor, em 1971, que a prática de integrar e revisar a literatura de forma sistemática poderia ser considerada uma modalidade de pesquisa própria, com um conjunto específico de técnicas e métodos (apud FREITAS, 2018). O papel da metapesquisa centra-se justamente nesse aspecto, reunindo informações, avaliando o pensamento científico, mapeando o cenário de uma área específica, compilando teorias, métodos e dados para refletir sobre os processos investigativos (WOTTRICH; ROSÁRIO, 2022).

Nesse sentido, Traveggia (1974, conforme citado por Cooper et al., 2009, p. 7) destaca que a metapesquisa deve considerar vários aspectos críticos que podem surgir durante a investigação. Esses incluem a seleção de estudos primários, a recuperação,

indexação e codificação das informações, a análise das possibilidades de comparação dos resultados, o agrupamento de resultados comparáveis, a análise da distribuição e o relato dos resultados (apud FREITAS, 2013).

Segundo Norris e Ortega (2006), a metapesquisa possui três características principais. Primeiramente, envolve uma articulação explícita sobre como o levantamento da literatura relevante é conduzido e como os estudos primários são selecionados, com ênfase na identificação, seleção e caracterização dos estudos. Em segundo lugar, a metapesquisa foca em variáveis, características e dados reais dos estudos primários, em vez das conclusões específicas de cada um. Por fim, compila resultados e busca generalizações ao examinar categorias de dados e metodologias que atravessam os estudos, proporcionando uma visão sistemática do conhecimento existente. Sendo assim, a metapesquisa é um gênero empírico distinto que vai além dos resultados e interpretações de estudos individuais. Outro ponto importante destacado pelos autores diz respeito à ética na metapesquisa, que exige uma comunicação clara e respeitosa entre estudos passados e presentes, teoria, pesquisa e prática, contextos diversos e membros da comunidade científica.

O pesquisador deve fornecer suporte teórico para as evidências apresentadas, basear suas ações em pesquisas atuais e divulgar metodologias e afiliações epistemológicas. A metapesquisa visa identificar, avaliar e sintetizar resultados de estudos primários para fornecer evidências não tendenciosas e úteis para orientar pesquisa, prática e políticas públicas (FREITAS, 2018).

3.3 A metapesquisa em Linguística Aplicada

A metapesquisa, também conhecida como "pesquisa sobre pesquisa", tem suas origens no campo da metaciência, um estudo dedicado à análise crítica das práticas científicas e metodológicas, como discutido por Ioannidis (2005) e Chalmers, Hedges e Cooper (2002). Essa abordagem ganhou força nas décadas de 1960 e 1970, especialmente no contexto da medicina e das ciências sociais, com o objetivo de revisar e avaliar a qualidade dos métodos empregados em estudos anteriores. Um marco importante foi

estabelecido por Glass (1976), que introduziu o conceito de meta-análise, um método para sintetizar os resultados de pesquisas quantitativas.

Para entender a metapesquisa direcionada ao campo da LA, é necessário compreender a natureza teórica e metodológica desta área, que é, por definição, interdisciplinar. Na década de 1990, tornou-se amplamente aceito no Brasil definir esse campo de estudo como uma ciência de caráter interdisciplinar. Isso ocorreu porque, além da Linguística, a LA passou a incorporar teorias de várias outras disciplinas, como psicologia, educação, antropologia, sociologia, administração pública e ciência política. Sobre a interdisciplinaridade da área, Leffa (2001, p. 4) compara a pesquisa aplicada à exploração de petróleo no oceano, destacando a necessidade de sair da zona de conforto da terra firme e aprender a operar em plataformas móveis e dinâmicas. Para esse autor, a verdadeira essência da pesquisa nessa área está na diversidade de abordagens e fontes de conhecimento.

No entanto, a tendência da pesquisa qualitativa realizada no Brasil muitas vezes resulta em estudos com recortes muito pequenos, focados em contextos específicos e locais. Conforme Glass (1976), enquanto em biologia uma média de dez estudos sejam suficientes para esclarecer um mesmo assunto, em educação, os estudos variam conforme as classes de assuntos e outros incontáveis fatores, o que faz com que esse número de estudos falhe em mostrar o mesmo padrão de resultados duas vezes. Esses micros recortes, embora valiosos, podem limitar uma compreensão mais abrangente das tendências gerais na LA no Brasil, o que sugere não só a importância de uma análise dos resultados dessas pesquisas, mas também de uma investigação mais aprofundada sobre os demais aspectos que as compõem.

Nesse sentido, uma metapesquisa permite agregar e analisar esses diversos estudos menores, oferecendo uma visão mais ampla e integrada sobre a área. Essa abordagem possibilita identificar padrões, lacunas e direções comuns, proporcionando uma compreensão mais profunda das contribuições coletivas desses estudos para o campo da LA no Brasil. Esse papel da metapesquisa se alinha à crítica de Ioannidis (2005), que destaca a necessidade de rigor na avaliação das práticas científicas para evitar conclusões equivocadas, sublinhando a importância de uma análise agregada e criteriosa.

Como mencionado anteriormente, Freitas (2013, 2018) desempenhou um papel crucial na introdução da metapesquisa para o campo de LA, em seus estudos, a autora

traz reflexões valiosas para que outros pesquisadores se inspirem a realizar metapesquisas na área e apresenta a tabela 1, a seguir, fundamentado em Cooper et al. (2007, 2009), que demonstra a metapesquisa como um processo estruturado, destacando suas etapas e principais características.

Tabela 1 - Etapas e Características da Metapesquisa.

Características das etapas			
<i>Etapa</i>	<i>Pergunta de pesquisa</i>	<i>Função inicial</i>	<i>Variação procedimental</i>
Definir o problema.	Que evidências são relevantes para o problema ou hipótese de interesse do estudo?	Definir as variáveis e relações de interesse, de forma a viabilizar a distinção entre estudos relevantes e irrelevantes.	Variação na dimensão conceitual e detalhamento das definições podem levar a diferenças nas operações consideradas relevantes e/ou testadas como influências moderadas.
Coletar evidências de pesquisa.	Que procedimentos devem ser usados para selecionar pesquisas relevantes?	Identificar fontes (ex.: bancos de dados, revistas científicas) e os termos usados para buscar as pesquisas relevantes e extrair informações dos trabalhos.	Variação nas fontes de busca e procedimentos de extração podem levar a diferenças sistemáticas nos trabalhos selecionados e no que é sabido sobre cada estudo.
Avaliar a correspondência entre métodos e a implementação dos estudos e as inferências desejadas.	Que informação deve ser incluída ou excluída na metapesquisa de acordo com a adequação dos métodos para avaliar as questões ou problemas na implementação da pesquisa?	Identificar e aplicar os critérios para categorizar os resultados de pesquisas correspondentes.	Variação no critério para tomada de decisões a respeito da inclusão de estudos pode levar a diferenças sistemáticas sobre quais estudos devem permanecer na metapesquisa.
Analisar (integrar) as evidências dos estudos que constituem o <i>corpus</i> .	Que procedimentos devem ser usados para resumir e integrar os resultados da pesquisa?	Identificar e aplicar procedimentos para combinar resultados dos estudos e testar as diferenças nos resultados entre os estudos.	Variação nos procedimentos usados para analisar os resultados de estudos individuais (narrativo, contagem de votos, média) pode levar a diferenças nos resultados acumulados.
Interpretar as evidências acumuladas.	Que conclusões podem ser construídas sobre o estado cumulativo das evidências de pesquisa?	Resumir as evidências da pesquisa acumulada com relação a seu vigor, generalização e limitações.	Variação no critério de classificação dos resultados como importantes e atenção a detalhes nos estudos podem levar a diferenças na interpretação dos resultados.
Apresentar os métodos e os resultados da metapesquisa.	Que informações devem conter o relatório final da metapesquisa?	Identificar e aplicar orientações e julgamentos editoriais para determinar os aspectos metodológicos e resultados a serem apresentados.	Variação na escrita pode suscitar maior ou menor confiabilidade nos resultados apresentados pela metapesquisa por parte dos leitores e influenciar a capacidade de outros replicarem os resultados.

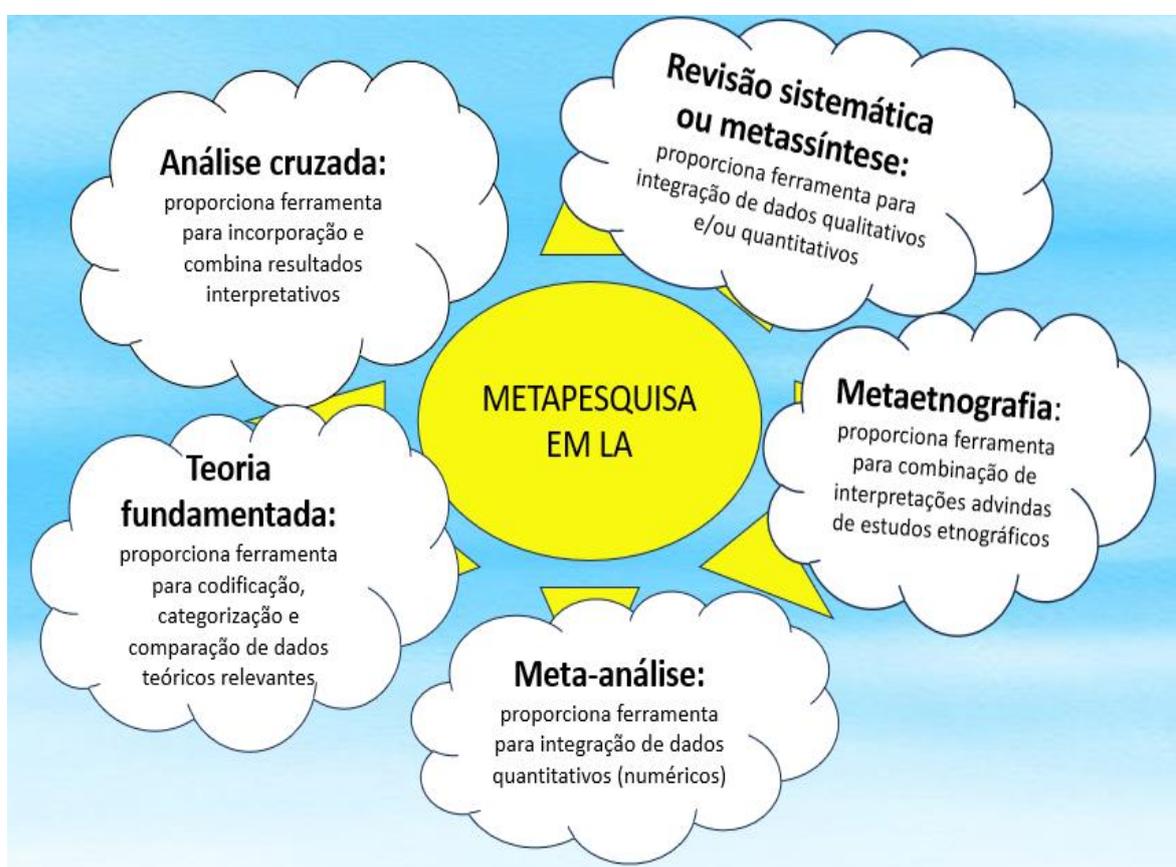
Fonte: COOPER (2007) apud COOPER; HEDGES, 2009, p. 9 (apresentado em FREITAS, 2013, 2018)

Essa mesma autora explica que a variedade de termos empregados relacionados a metapesquisa, como metassíntese, meta-análise, metaestudo, síntese de pesquisa, revisão sistemática, metaetnografia, análise cruzada, entre outros, pode gerar confusão entre os pesquisadores. Essa diversidade terminológica muitas vezes resulta em uma sensação de complexidade, pois os pesquisadores precisam entender as definições e diferenças entre cada um para aplicá-los corretamente em seus trabalhos. Compreender claramente essas distinções é muito importante, porém, não é de interesse desse estudo trazer uma

explicação detalhada sobre cada método passível de ser utilizado em uma metapesquisa, sendo preferível focar na discussão terminológica dentro do campo da LA, em que esta pesquisa se situa. Sendo assim, alguns desses termos serão abordados brevemente a seguir.

Ademais, “síntese de pesquisa” seria um termo sinônimo da metapesquisa propriamente dita, enquanto “meta-análise”, “metaetnografia”, “análise cruzada”, “teoria fundamentada” e “revisão sistemática/metassíntese” seriam os cinco métodos mais difundidos e adequados para conduzir metapesquisa em LA (FREITAS, 2018). No intuito de melhorar a compreensão destes termos, elaboramos a Figura 2:

Figura 2 - Principais Métodos para fazer Metapesquisa em Linguística Aplicada



Fonte: elaboração própria, baseado em FREITAS (2018).

Em síntese, a meta-análise utiliza métodos estatísticos para combinar resultados de estudos quantitativos, identificando generalizações e minimizando distorções. A revisão sistemática ou metassíntese, inicialmente aplicada na medicina, sintetiza pesquisas sobre um tema específico usando procedimentos organizados e replicáveis, avaliando a qualidade dos estudos e formulando recomendações práticas. A

metaetnografia, por sua vez, organiza e combina sistematicamente interpretações de estudos etnográficos sem a necessidade de coleta de dados de campo. A análise cruzada integra resultados de diversos estudos para compreender relações entre fenômenos específicos. Já a teoria fundamentada permite a construção de novas teorias a partir da codificação e comparação de dados teóricos existentes na literatura. Esses métodos, conforme Freitas (2018), estão debaixo do ‘guarda-chuva’ da metapesquisa ou síntese de pesquisa (FREITAS 2018).

Para abordar as especificidades dos diferentes tipos de metapesquisa, destacam-se dois métodos amplamente reconhecidos: a meta-análise, que foca em análises integrativas, e a metassíntese, que é direcionada para análises interpretativas. Esses métodos serão discutidos detalhadamente na próxima seção.

3.4 Meta-análise vs. Metassíntese

O objetivo desta seção é fornecer um panorama geral sobre a meta-análise e a metassíntese, contrastando-as na medida do possível, uma vez que esses métodos possuem diferenças significativas a serem vistas a seguir.

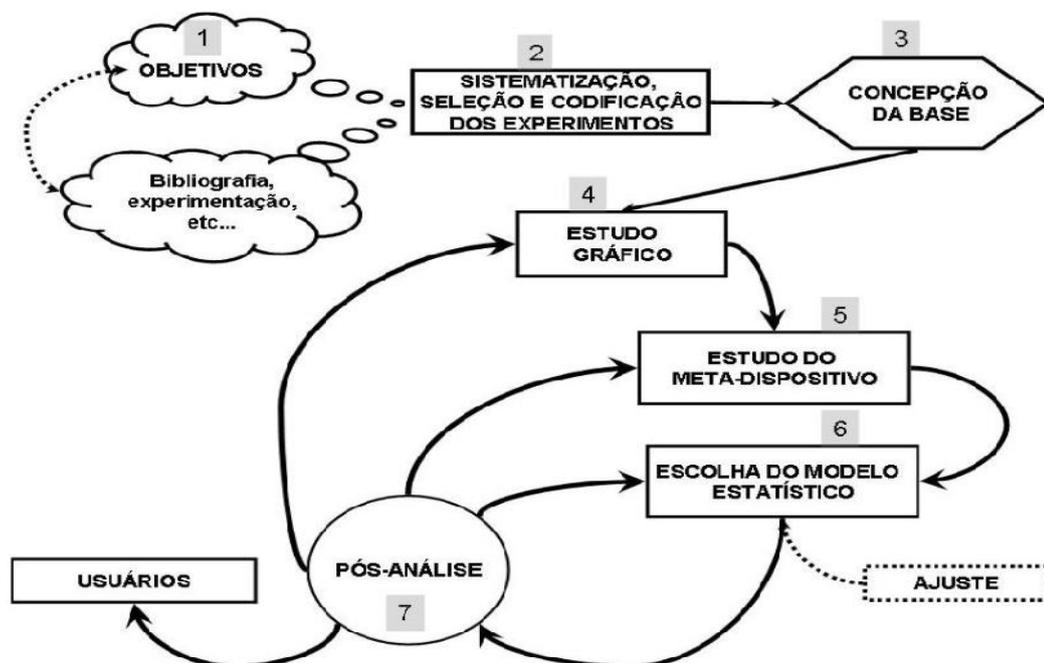
Noblit e Hare (1988) distinguem dois tipos de metapesquisa: a integrativa e a interpretativa. A integrativa combina dados e aplica técnicas, como a meta-análise, focando em pesquisas quantitativas. Já a interpretativa valoriza a indução e interpretação, organizando conceitos dos estudos primários em uma estrutura teórica, sendo adequada para estudos qualitativos, como a metassíntese. Dixon-Woods et al. (2005) ampliam essa visão, sugerindo que a metapesquisa integrativa se concentra em dados confiáveis e específicos, enquanto a interpretativa desenvolve conceitos, resultando não em dados, mas em teoria (Freitas, 2013 apud DIXON-WOODS et al., 2005, p. 46).

Dessa forma, a meta-análise é uma metodologia integrativa de pesquisa que utiliza métodos estatísticos para combinar resultados de múltiplos estudos, permitindo a formulação de conclusões gerais. O processo envolve a coleta de estudos primários representativos, a codificação por qualidade, tipo de intervenção, resultados e outros aspectos. Em seguida, busca-se uma métrica comum para condensar os resultados, examinando como as características dos estudos se relacionam com seus achados. Assim,

os resultados de diversas pesquisas com características compartilhadas são reunidos em um único documento (TROCHIM, DONNELLY e ARORA, 2016; PERRY, 2017; NORRIS & ORTEGA, 2000; LITTELL et al., 2008, apud PINTO e MENEZES, 2019; FREITAS, 2013).

Lovatto e seus colaboradores (2007), detalham o processo de meta-análise, conforme a Figura 3, começando com a definição dos objetivos, que estabelece o foco da pesquisa e identifica as variáveis de interesse. Em seguida, ocorre a sistematização, seleção e codificação dos experimentos, onde os dados relevantes são coletados e organizados. A concepção da base envolve a criação de uma estrutura de dados organizada para análise. O estudo gráfico permite a visualização dos dados para identificar padrões e relações importantes. Posteriormente, o estudo do meta-dispositivo examina a estrutura dos experimentos e os dispositivos experimentais aplicados. A escolha do modelo estatístico é utilizada para uma análise rigorosa dos dados. Finalmente, a pós-análise envolve a interpretação dos resultados, culminando na comunicação dos achados aos usuários.

Figura 3 - Sequência de uma Meta-análise



Fonte: Lovatto *et al.*, 2007, p. 289 (adaptado de Sauvant *et al.*, 2005)

Littell (2008) e os demais autores destacam que a meta-análise não é adequada para metapesquisas interpretativas, corroborando esse pensamento, Trochim *et al.*, (2016) defendem que “uma meta-análise é sempre uma síntese quantitativa” (p. 7). Assim sendo, quando se trabalha com um *corpus* de pesquisa qualitativa, é necessário utilizar a metassíntese, que será abordada na sequência.

A metassíntese, também denominado como ‘revisão sistemática’, é uma metodologia científica que se desenvolveu a partir de pesquisas internacionais, principalmente na área da saúde. Essa abordagem ganhou destaque em outras áreas a partir de 1998, impulsionada pelas ações da Fundação Cochrane. A fundação estabeleceu o “*Qualitative Research Methods Working Group*”, que fornece diretrizes metodológicas para a realização de revisões sistemáticas da literatura existente, ampliando a aplicação dessa metodologia a diversos campos de estudo (OLIVEIRA, G. S.; MIRANDA, M. I.; SAAD, N. S., 2020). Dando sequência na reflexão sobre este método, Barroso et al., (2003) pontuam:

Embora possa ser considerada análoga à meta-análise, com "um interesse comum em sintetizar estudos empíricos" bem como um desejo de usar uma abordagem sistemática, inclusiva e comunicável na integração entre pesquisas, na metassíntese qualitativa não se calculam médias ou se reduz os resultados a uma "métrica comum"⁸. O objetivo da meta-síntese qualitativa é criar amplas traduções interpretativas de todos os estudos que foram examinados [...] (BARROSO et al., 2003, p. 154, apud OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Assim sendo, trata-se de uma metodologia secundária (no sentido de pesquisar estudos já realizados) e interpretativa que tem como objetivo central desenvolver e refinar teorias, mantendo as especificidades de cada estudo integrado. Dessa forma, possibilita a compilação de pesquisas sobre um tema particular, produzindo resultados que excedem a simples soma das partes e atingem um nível superior de abstração (FINLAYSON e DIXON, 2008, p. 59–60, apud FREITAS, 2018). Fiorentini (2013) corrobora este pensamento ao definir o propósito de metassíntese como sendo:

[...] produzir interpretações ampliadas de resultados ou achados de estudos qualitativos obtidos por estudos primários (como são as dissertações, teses e pesquisas de professores), os quais são selecionados atendendo a um interesse específico do pesquisador acerca de um fenômeno a ser investigado e/ou teorizado (FIORENTINI, 2013, p. 78, apud OLIVEIRA *et al.*, 2020)

⁸ Segundo o Dicionário Aurélio, a palavra "métrica" pode ser definida como "o estudo das relações numéricas entre os sons de uma língua" ou "o conjunto de regras relativas à medida e à disposição dos versos" (FERREIRA, 2020). No trecho, a expressão "métrica comum" refere-se à prática de calcular uma média ou reduzir os resultados de diferentes estudos a uma medida numérica padrão para compará-los ou sintetizá-los de forma uniforme.

Este método adota princípios fundamentais estabelecidos pelo EPPI-Centre da Universidade de Londres, que incluem a utilização de métodos claros, rigorosos e transparentes, a síntese de estudos com base em critérios definidos para evitar vieses, e a adoção de etapas padronizadas. Além disso, deve permitir a replicação para futuras atualizações, assegurar a relevância e a utilidade para os usuários, focar em responder perguntas de pesquisa específicas e fundamentar-se em evidências (COHEN, MANION e MORRISON, 2011, p. 342, apud FREITAS, 2018).

Freitas (2018) apresenta um quadro contendo as cinco etapas primordiais que devem ser consideradas na realização de uma metassíntese. A primeira etapa do processo é o planejamento, que envolve a formulação do problema, definição dos tópicos, elaboração do protocolo de pesquisa com critérios de seleção e classificação, e busca por estudos primários relevantes. Inclui também um levantamento piloto em bancos de dados para criar uma versão preliminar da extração de dados. Na segunda etapa, a seleção dos documentos, o pesquisador utiliza os critérios definidos no protocolo para amostragem, descrição e classificação dos documentos, assegurando sua qualidade e verificando as teorias e métodos contidos. A seleção inicial envolve a pré-seleção de estudos e a extração de dados, verificando palavras-chave e incluindo novas, se necessário. A seleção final pode exigir novas palavras-chave e dados adicionais (FABBRI et al., 2013 apud FREITAS 2013).

A terceira fase é o estabelecimento de plausibilidade, observando o contexto das pesquisas selecionadas e garantindo a transparência do processo através de um registro detalhado. Os dados são comparados e analisados na quarta fase, sintetizando e interpretando-os, cruzando informações e elaborando recomendações, com possível atualização dos registros. A quinta e última fase é a apresentação dos resultados, adaptando a linguagem ao público-alvo, cuidando da extensão do texto e fazendo a publicação do trabalho (Ibid.).

Os passos apresentados por Freitas (2018) permitem uma melhor compreensão de como fazer metapesquisa qualitativa. Esta autora cita ainda dez vantagens deste tipo de pesquisa, enumerados por Major e Savin-Baden (2010, p. 3). Primeiramente, ela promove uma forma de lidar com a “explosão” de informações produzidas atualmente e auxilia os pesquisadores a evitar a “reinvenção da roda”. Além disso, realiza a conexão entre estudos existentes e complementa estudos empíricos primários. Ela também complementa as meta-análises de estudos quantitativos existentes, oferecendo diferentes perspectivas

sobre um fenômeno específico. Outra vantagem é que promove formas de avançar a teoria e auxilia na identificação de discrepâncias e omissões em um corpo de pesquisa. Ademais, viabiliza o diálogo e o debate, permite a elaboração de práticas e políticas amparadas por evidências científicas, e possibilita às pesquisas qualitativas uma estimativa de custo-benefício (Ibid.).

Apesar de muitos serem os benefícios da metassíntese, essa metodologia também apresenta alguns desafios. Souza e Branco (2013) destacam que alguns dos principais desafios da metassíntese é assegurar a integridade das conclusões dos estudos selecionados, além de definir critérios claros de inclusão e exclusão e técnicas de síntese adequadas. A falta de clareza nesses aspectos dificulta a avaliação do conhecimento produzido. A fidelidade da síntese requer que os dados dos estudos primários sejam reconhecidos por seus pesquisadores na metassíntese, afim de verificar possíveis extrapolações interpretativas. Além disso, compromissos ideológicos, filosóficos, políticos, sociais e éticos, bem como a diversidade de práticas de pesquisa, representam obstáculos significativos para a síntese qualitativa (SOUZA; BRANCO, 2013).

Embora diferentes metodologias em pesquisas científicas apresentem pontos fortes e fraquezas, isso não as torna inviáveis ou desnecessárias; pelo contrário, destaca a importância de cautela na sua aplicação (FREITAS, 2018). Ao reconhecer as limitações como obstáculos a serem superados, este estudo propõe integrar e analisar pesquisas qualitativas sobre o ensino de línguas durante a pandemia de COVID-19, caracterizando-se assim como uma metapesquisa interpretativa de metassíntese. Adiante, apresentaremos as etapas seguidas para o desenvolvimento deste trabalho.

3.5 Desenvolvimento deste Estudo

Nesta subseção, são descritas as etapas de desenvolvimento desta metapesquisa, que visa investigar o ensino de línguas durante a pandemia de COVID-19. O método utilizado foi a metassíntese, ou revisão sistemática, conforme detalhado na subseção 3.4. A escolha por essa abordagem justifica-se pela natureza qualitativa das pesquisas primárias analisadas, nas quais o foco principal é a interação entre o pesquisador e o contexto de pesquisa. Essa interação, especialmente no cenário da pandemia, evidencia

um contexto complexo, o que torna a metassíntese como o método particularmente mais adequado que a meta-análise, por exemplo.

De modo a dar conta dos objetivos aqui propostos e responder às perguntas de pesquisa desta investigação, buscou-se não apenas identificar padrões que evidenciassem os rumos das pesquisas em Linguística Aplicada, mas também realizar uma síntese detalhada dos conteúdos abordados nos estudos analisados (vide subseção 4.5). Esse processo foi além da mera sistematização dos percursos metodológicos, configurando-se como uma tarefa dispendiosa, tanto em tempo quanto em esforço analítico. Contudo, revelou-se profícua, pois permitiu uma compreensão mais ampla e aprofundada do cenário do ensino de línguas durante a pandemia. Dessa forma, espera-se que o estudo ofereça subsídios para uma reflexão mais ampla sobre esse período.

O *corpus* da pesquisa é composto por artigos publicados em periódicos brasileiros da Linguística Aplicada, assim como periódicos das áreas de Letras, Linguística e Educação no período entre 2020 e 2024, que se enquadraram nos seguintes critérios de seleção, os quais se afinam e se restringem a: textos que abrangessem o contexto de ensino durante o período pandêmico no Brasil, mais especificadamente o ensino de línguas estrangeiras e textos que tratassem de escolas da educação básica ou centros de idiomas, tanto da rede pública quanto privada.

Os artigos não foram escolhidos com base em seus conteúdos, bastando unicamente que se encaixassem nos critérios supracitados para que fossem adicionados ao *corpus*, sendo a leitura integral dos textos realizada somente nas etapas subsequentes da investigação. É importante destacar que este estudo procurou abranger o ensino de línguas para todas as línguas estrangeiras, e não apenas a língua inglesa, embora esta tenha sido predominante nos artigos selecionados, dada sua obrigatoriedade no currículo da educação básica do país. Outras línguas como francês, alemão e espanhol apareceram em sua grande parte nos estudos referentes ao nível superior de ensino, os quais não se encaixavam nos critérios de seleção. Dessa forma, primeiramente, não foi realizada uma separação entre as línguas estrangeiras, assim, foram agrupados trabalhos sobre o ensino-aprendizagem de quaisquer línguas que se enquadrassem nos parâmetros de seleção, enquanto os artigos que não atendiam a esses parâmetros foram sendo descartados.

A opção por trabalhar com artigos, em vez de teses e dissertações, justifica-se pela natureza imediata e concisa das publicações em periódicos. Como esses textos costumam

ser divulgados em intervalos menores, a pesquisa consegue captar de forma mais ágil as respostas e adaptações decorrentes da pandemia, registrando as principais mudanças e desafios no ensino de línguas durante o isolamento social. Além disso, os artigos proporcionam uma disseminação rápida de resultados, aspecto fundamental em um cenário emergente como o da COVID-19. Em contraste, teses e dissertações, embora mais detalhadas, demandam um tempo maior para conclusão e publicação, o que reduziria a disponibilidade de documentos passíveis de análise.

A ideia inicial consistia em realizar o levantamento dos documentos em revistas brasileiras específicas da área de Linguística Aplicada. Nesse contexto, o objetivo era compor um *corpus* que refletisse exclusivamente as tendências das pesquisas sobre o tema dentro desse campo científico. Assim, foram pesquisadas as seguintes revistas: DELTA, The ESpecialist, Ilha do Desterro, Linguagem em (Dis)curso, Revista de Estudos da Linguagem, Revista virtual de Estudos da linguagem, Revista Brasileira de Linguística aplicada, Texto Livre: linguagem e tecnologia, Revista Horizontes de Linguística Aplicada e Trabalhos em Linguística Aplicada. Dentre estas revistas, apenas quatro continham artigos que se enquadravam nos critérios de seleção da pesquisa, conforme apresentado na tabela 2.

Tabela 2 - Resultado das Buscas em Revistas de LA.

Nome da Revista	Artigos Selecionados
Ilha do Desterro.	3
Revista Brasileira de Linguística aplicada.	2
Texto Livre: linguagem e tecnologia.	1
Revista Horizontes de Linguística Aplicada	2

Fonte: elaboração própria.

Para tal, foram utilizadas as palavras-chave “ensino de línguas no ensino remoto”, “ensino de línguas na pandemia” e “ensino de línguas e COVID-19”. Percebendo que o número de artigos encontrados foi relativamente baixo, procedeu-se a tentativa de outras combinações de palavras, como “Ensino de línguas AND pandemia” e “Ensino de línguas OR COVID-19”, assim como foram realizadas trocas nas posições dessas palavras, possibilitando inúmeras combinações. Apesar dos esforços, por se tratar de um tema relativamente recente e devido à especificidade dos critérios adotados, não foi possível localizar uma quantidade expressiva de artigos nesse primeiro levantamento, resultando em 8 estudos selecionados.

Sendo assim, optou-se por expandir o levantamento dos documentos para as bases de dados dos Periódicos da CAPES, e da SciELO. A busca na base de dados de Periódicos da Capes foi feita no período entre 12 a 21 de março de 2024. O levantamento resultou na aparição de 184 documentos no total. Apesar disso, muitos deles eram repetidos, e ao final de cada lista apresentada na página eletrônica continham muitos artigos que nada tinham a ver com a temática pesquisada, como artigos da área de empreendedorismo e gestão e da área da saúde. Ao buscar as palavras-chave descritas nos Periódicos da Capes foram encontradas as seguintes quantidades de artigos, conforme a Tabela 3:

Tabela 3 - Palavras-chave e Quantidade de Artigos Pesquisados na Base de Dados de Periódicos da CAPES.

Palavras-chave	Quantidade de artigos
ensino de línguas no ensino remoto	56
ensino de línguas na pandemia	59
ensino de línguas; COVID-19	69

Fonte: Elaboração própria

As buscas no SciELO, por sua vez, resultaram em cerca de 31 resultados, dos quais a maioria eram títulos repetidos. A triagem dos documentos seguiu um processo dividido nas seguintes etapas:

1. **Registro dos títulos e armazenamento nas pastas:** A primeira etapa consistiu no registro de todos os títulos que possuíam uma relação direta ou indireta com o tema pesquisado.
2. **Leitura dos resumos:** Os resumos foram lidos para verificar a pertinência dos estudos ao foco deste trabalho, com especial atenção aos artigos que tratavam do ensino de línguas estrangeiras em contexto de pandemia.
3. **Confirmação da adequação:** Em caso de dúvidas sobre a adequação dos artigos, procedeu-se à leitura da metodologia para confirmar se o estudo atendia aos critérios de inclusão.

Seguindo essas etapas, a análise dos resumos e da seção metodológica dos artigos permitiu determinar sua inclusão ou exclusão no *corpus* da pesquisa. Foram adicionados à pasta de ‘descartados’ aqueles artigos que tratavam de: ensino de línguas durante a pandemia em cursos de graduação e pós-graduação, ou cursos de extensão; ensino de

língua materna; pesquisas em outros países que não o Brasil; pesquisas realizadas antes da pandemia; apenas sobre formação de professores ou outros temas, como produção de texto e elaboração de ferramentas educacionais sem destinatários específicos; escritos em língua estrangeira e os que se enquadravam em pesquisas secundárias, referindo-se a outros estudos primários.

Esse primeiro período de buscas por artigos se encerrou no mês de junho de 2024, no qual foi possível encontrar o total de 23 trabalhos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Além dos 8 encontrados em revistas específicas de LA, outros 15 também foram incorporados a partir das bases de dados dos Periódicos da Capes e da SciELO, tendo sido publicados em revistas das áreas de Letras, Educação e Linguística, mas que se mostraram pertinentes para o objetivo proposto e alinhados com os pressupostos da Linguística Aplicada.

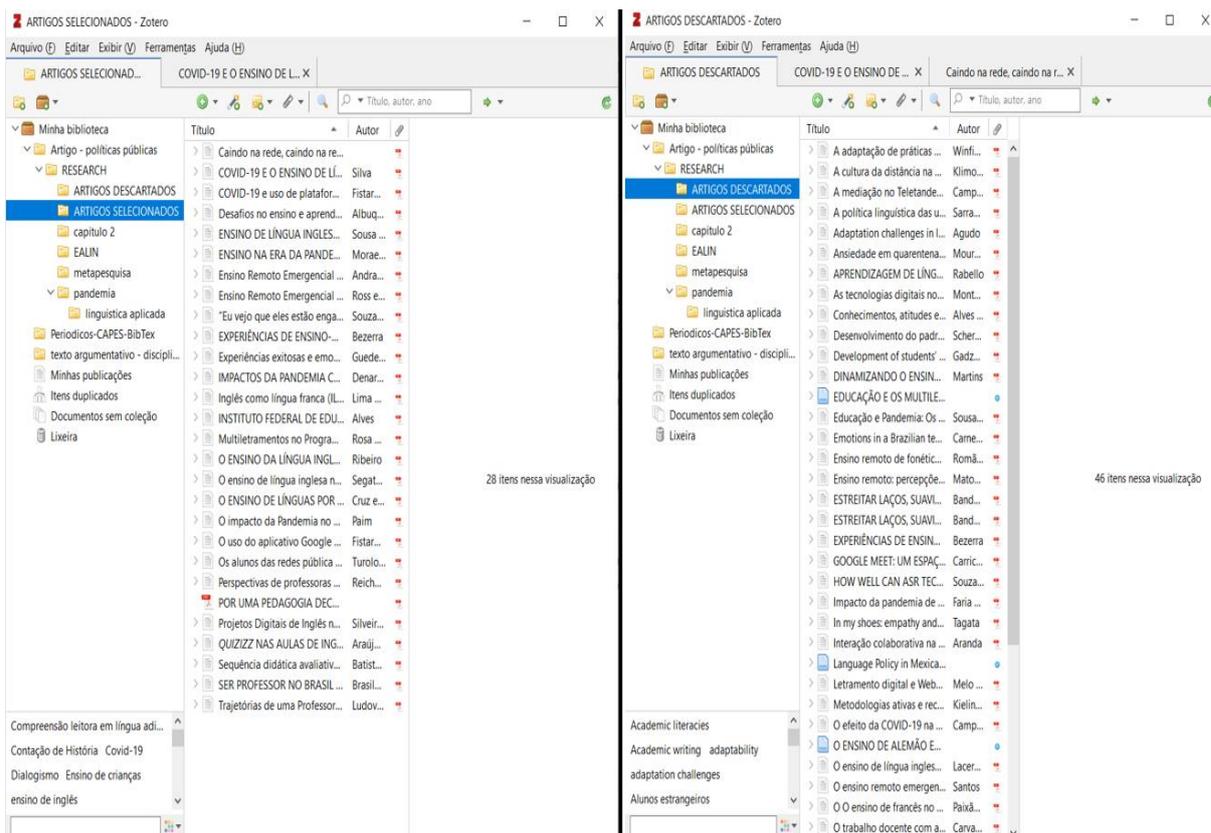
Em outubro de 2024 retornamos as bases de dados para fazer uma nova varredura em busca de artigos que pudessem ter sido publicados posteriormente ou que não haviam sido encontrados na primeira fase de buscas. Dessa vez, as combinações de palavras-chave foram feitas na base de dados do “Google Acadêmico”, o que culminou na inclusão de mais 5 trabalhos que se encaixaram nos critérios de seleção e passaram a fazer parte do *corpus*, resultando em um total de 28 artigos selecionados. Isso posto, o Apêndice A demonstra a relação de artigos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Após a definição do *corpus* da pesquisa, procedeu-se à classificação e tabulação dos dados. Durante essa etapa, foi realizada uma leitura mais detalhada dos textos, o que permitiu que três artigos (itens A9, A11 e A27) fossem descartados da análise. Esses artigos foram excluídos por apresentarem, respectivamente, abordagem quantitativa, foco no ensino superior e temática relacionada ao ensino de língua materna, conforme destacado em cinza no Apêndice A. Assim, ao término do processo, o *corpus* final da pesquisa consistiu em 25 artigos.

O processo de seleção e descarte dos artigos foi facilitado através do uso de uma ferramenta computacional chamada Zotero. Essa ferramenta é um gerenciador gratuito de referências e citações que armazena, cita e gera bibliografias automaticamente, facilitando a elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, 2021).

Ao baixar a ferramenta e sincronizar a extensão no navegador, é possível armazenar textos diretamente em pastas separadas e criadas com objetivos específicos. Dessa forma, foram criadas duas pastas no gerenciador, uma com o título “Artigos Seleccionados” e outra com o título “Artigos Descartados”, conforme demonstrado na Figura 4. A partir da leitura dos resumos, os artigos foram sendo salvos em uma das pastas a depender dos critérios mencionados anteriormente.

Figura 4 - Pastas Criadas no Zotero



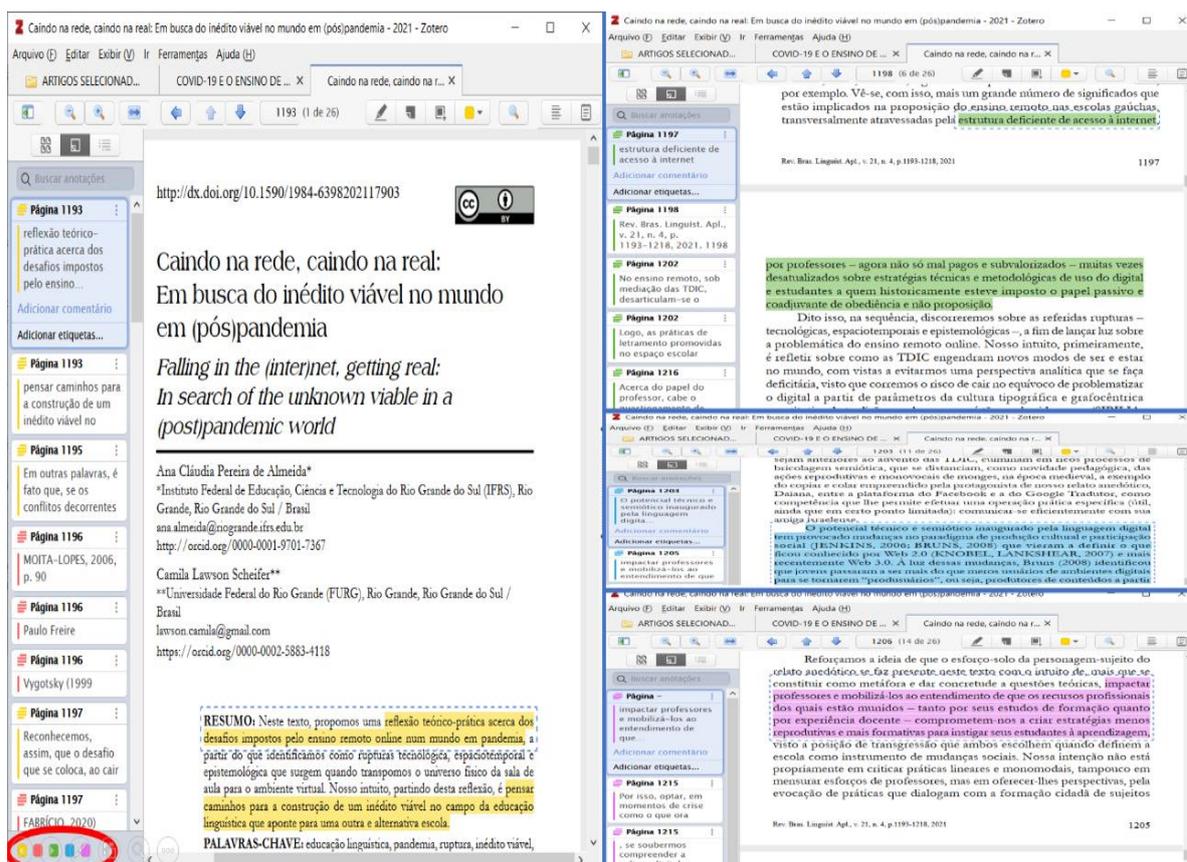
Fonte: Elaboração própria.

A escolha do Zotero como ferramenta para a realização da metapesquisa deve-se à familiaridade prévia da pesquisadora com a plataforma, o que otimizou o gerenciamento e a organização do *corpus* selecionado. Além de facilitar o armazenamento e a categorização dos artigos, o Zotero permitiu a inserção de notas durante a leitura, esse recurso permitiu a pesquisadora registrar observações sobre os trechos destacados, adicionando comentários, reflexões e conexões com outros estudos. Dessa forma, as notas funcionaram como um espaço de anotações estruturado, facilitando a recuperação de ideias-chave durante a análise e auxiliando na construção da escrita acadêmica, possibilitando que aspectos relevantes de cada artigo fossem devidamente considerados ao longo da pesquisa. Esse suporte também viabilizou a síntese dos estudos ao

proporcionar um ambiente prático e integrado para a coleta, anotação e revisão de dados, agilizando o processo de construção das interpretações. A ferramenta também foi útil para garantir a integridade dos dados, uma vez que foi possível conferir de forma manual a veracidade das informações.

A Figura 5 apresenta um recorte da organização dos dados no software Zotero, destacando o uso de cores para a categorização das informações. As cores foram utilizadas tanto para destacar informações (**cor amarela**) quanto para identificar os trechos que respondiam às perguntas desta pesquisa, de modo que a cor **verde** marcou as partes dos textos correspondentes à **primeira pergunta**, a cor **azul** indicou os trechos relacionados à **segunda pergunta**, e a cor **magenta** foi aplicada para destacar as informações associadas à **terceira pergunta** de pesquisa, cujos enunciados podem ser encontrados na seção de introdução deste trabalho (páginas 26 e 27).

Figura 5 - Uso de Cores na Sistematização dos Dados no Zotero



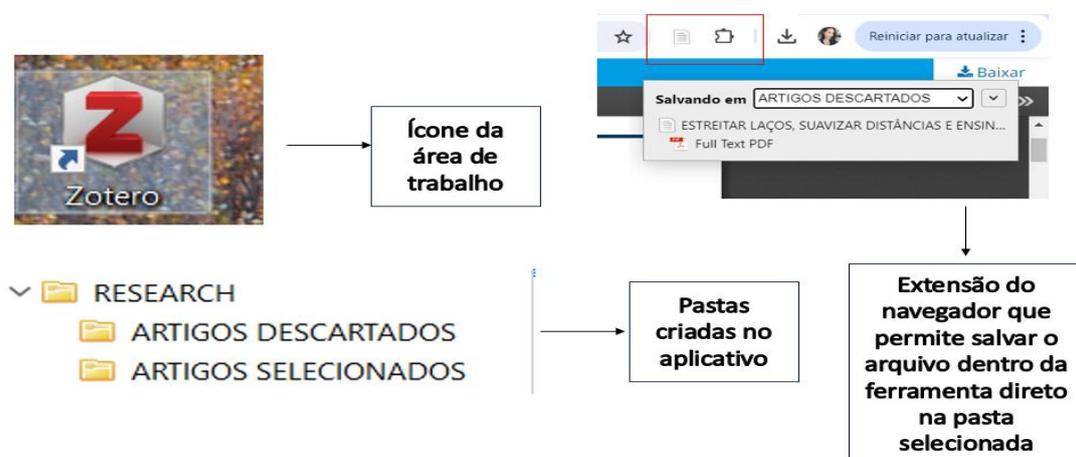
Fonte: Elaboração própria.

Ainda na Figura 5, é possível notar um círculo vermelho no canto inferior esquerdo, que indica a funcionalidade de seleção das cores destacadas. Esse recurso permite visualizar, de forma agrupada, todos os trechos marcados com uma determinada

cor no texto em leitura, facilitando a busca por informações específicas. Essa sistematização visual possibilitou um tratamento mais eficiente e ágil dos dados, auxiliando na comparação entre as pesquisas e na extração de padrões relevantes para a análise.

A sincronização entre diferentes dispositivos permitiu o acesso aos artigos e anotações de qualquer local, eliminando a dependência de um único equipamento. Em conclusão, a funcionalidade de etiquetar os artigos com palavras-chave, destacar trechos específicos dos textos com diferentes cores conforme a natureza das informações e adicionar notas contribuiu significativamente para a organização do material, permitindo uma categorização eficiente por temas e subtemas específicos. Com isso, o Zotero não apenas agilizou o processo de seleção e descarte de artigos, mas também proporcionou maior fluidez na organização das referências e dos dados, o que contribuiu significativamente para a qualidade e eficiência da pesquisa. Um esquema demonstrando o funcionamento do Zotero é apresentado na Figura 6.

Figura 6 - Funcionamento da Ferramenta Zotero



Fonte: elaboração própria.

A tabulação de dados levou em consideração aspectos de cada artigo selecionado, como ano de publicação, autores e instituições envolvidas, foco do estudo e os principais achados e contribuições para a área do ensino de línguas. Além disso, a extração e descrição dos dados para a futura análise comparativa seguiram os seguintes componentes constitutivos:

- Título do estudo e autores – buscando mapear os principais pesquisadores e centros de pesquisa envolvidos com o tema e identificar a relação dos estudos com o ensino de línguas durante a pandemia;
- Língua de ensino ou aprendizagem – com foco nas línguas abordadas, como inglês, espanhol, francês, entre outras;
- Fundamentação teórica – analisando o referencial adotado e as principais teorias de ensino-aprendizagem de línguas;
- Objetivos da pesquisa – os propósitos explicitados pelos autores em relação ao ensino remoto emergencial;
- Participantes da pesquisa – analisando o perfil dos envolvidos nos estudos, como professores, alunos e familiares;
- Tipo de pesquisa – classificando-a como qualitativa, quantitativa ou mista;
- Metodologia utilizada – detalhando os procedimentos empregados, como entrevistas, observações e questionários;
- Instrumentos de coleta de dados – descrevendo as ferramentas utilizadas para a obtenção dos dados, como gravações e plataformas digitais;
- Análise dos dados e dos conteúdos – explorando como os resultados foram interpretados e suas implicações pedagógicas no ensino remoto.

Esses componentes formam os dados da pesquisa, que foram organizados e analisados de maneira a possibilitar uma comparação sistemática entre os artigos. A análise busca identificar padrões, lacunas e tendências nas pesquisas selecionadas, permitindo uma investigação que forneça um entendimento maior sobre o ensino de línguas durante a pandemia, de modo a melhor interpretar o presente e orientar planejamentos futuros.

Conforme Freitas (2018), a condução de metapesquisas requer um esforço contínuo, com revisões frequentes dos documentos e atenção cuidadosa para extrair informações relevantes ao foco do estudo. Ao longo deste processo, os artigos selecionados foram revisitados repetidamente, possibilitando a criação de conexões entre os conteúdos. Apesar de ser um processo desafiador, ele é extremamente valioso, tanto linguisticamente quanto teoricamente, pois proporciona ao pesquisador uma exposição a

diferentes estilos de escrita e abordagens na condução de pesquisas, ampliando significativamente sua compreensão sobre investigações científicas (FREITAS, 2018). O Quadro 1, a seguir, demonstra de maneira sistematizada o protocolo de planejamento utilizado nesta metapesquisa.

Quadro 1 - Planejamento Metodológico do Estudo

Aspectos	Desdobramento
Bases de dados Consultadas	- Periódicos da CAPES - SciELO, - Google Acadêmico, - Sites de revistas de Linguística Aplicada brasileiras.
Requisitos para Seleção de Fontes	- Relevância Acadêmica - Reconhecimento pelo Sistema de Avaliação Nacional - Ampla Disseminação na Área de Estudo - Rigor Científico - Consistência dos Padrões de Qualidade Editorial
Idioma dos Artigos	- Português
Palavras-chave	- Ensino de línguas no ensino remoto - Ensino de línguas na pandemia - Ensino de línguas; COVID-19 - Ensino de línguas AND pandemia - Ensino de línguas OR COVID-19
Parâmetros de Inclusão	- Contexto de ensino durante o período pandêmico no Brasil; - Ensino de línguas estrangeiras; - Escolas de educação básica, tanto da rede pública quanto privada.
Parâmetros de Exclusão	- Artigos que tratavam do ensino de línguas em cursos de graduação, pós-graduação ou cursos de extensão; - Estudos focados no ensino de língua materna; - Pesquisas realizadas em outros países que não o Brasil; - Pesquisas realizadas antes da pandemia; - Artigos que abordavam apenas a formação de professores ou outros temas, como produção de texto e ferramentas educacionais sem foco em destinatários específicos; - Estudos escritos em língua estrangeira; - Pesquisas secundárias, que se referiam a outros estudos primários.
Triagem Inicial	- Registro e Armazenamento dos Títulos na ferramenta Zotero - Leitura e Avaliação dos Resumos - Verificação da Adequação Metodológica

Avaliação da Qualidade dos Estudos	<ul style="list-style-type: none"> -Clareza dos Objetivos -Coerência Metodológica -Adequação Teórica -Rigor do Delineamento da Pesquisa -Conclusões coerentes com o restante da pesquisa -Relevância para o Contexto do Estudo
--	--

Fonte: elaboração própria.

Até o momento, foram apresentadas as etapas um e dois, conforme descritas por Freitas (2013, 2018) para a elaboração de metassíntese em LA. Posteriormente, realizou-se a leitura integral de cada artigo, buscando estabelecer a plausibilidade e considerar o contexto das pesquisas selecionadas, assegurando a transparência do processo por meio de um registro detalhado. Em seguida, os dados foram comparados, analisados, sintetizados e interpretados, cruzando as informações a partir dos registros. A próxima seção explora a metapesquisa conduzida neste estudo, demonstrando os resultados obtidos a partir das etapas de interpretação das evidências acumuladas e de seus resumos com relação a seu vigor, generalização e limitações, conforme a Tabela 1 (pág. 45), descrita por Cooper e Hedges (2009).

4. CAMINHOS TRILHADOS: O QUE SURGE DA METAPESQUISA

Nesta seção, será realizada uma análise e discussão dos dados das pesquisas selecionadas de modo a abarcar os objetivos de pesquisa propostos. Sendo assim, buscou-se não apenas identificar padrões que evidenciassem os rumos das pesquisas em Linguística Aplicada, mas também realizar uma síntese detalhada dos conteúdos abordados nos estudos analisados, buscando gerar novos significados a partir da síntese dos resultados compilados. A análise busca identificar os principais desafios enfrentados por professores e alunos, examinar práticas pedagógicas, metodologias e resultados ocorridos durante esse período, conforme relatado nos documentos, e compreender quais resultados de pesquisas com esse tema podem ser integrados. O cruzamento das informações contidas em cada estudo permitiu uma compreensão mais ampla e aprofundada do cenário do ensino de línguas durante a pandemia. Dessa forma, espera-se que a metapesquisa contribua não só com uma visão geral sobre os aspectos metodológicos das pesquisas em LA, mas também ofereça subsídios para uma reflexão mais ampla sobre esse período no ensino de línguas.

De modo a melhor estruturar as informações nesta seção, ela se encontra subdividida em (4.1) Organização e Estruturação dos Dados, (4.2) O que surge da Metapesquisa (4.3) Classificação temática dos Trabalhos Analisados, (4.4) Principais Referenciais Teóricos, (4.5) Síntese dos Estudos e (4.6) Discussão Sobre os Estudos que compõem o *Corpus*.

4.1 Organização e Estruturação dos Dados

Com o *corpus* da pesquisa definido, foi preciso desenvolver uma estratégia sistemática para organizar os dados, visando facilitar a análise subsequente. Dessa forma, os quadros com a tabulação dos dados utilizados na análise estão disponíveis nos Apêndices A, B e C. Os critérios de levantamento foram estabelecidos com base em componentes-chave para a análise comparativa dos artigos, incluindo o título do estudo e autores, a língua de ensino ou aprendizagem abordada, a fundamentação teórica, os objetivos da pesquisa, o tipo de pesquisa, a metodologia utilizada, os instrumentos de

coleta de dados e a forma de análise dos resultados. Esses critérios foram selecionados a partir do conhecimento teórico sobre metodologia de metapesquisa interpretativa.

Assim, o quadro no Apêndice A apresenta a listagem dos 28 artigos selecionados nas fases de buscas (incluindo os 3 documentos que foram descartados posteriormente mediante uma segunda análise mais aprofundada), organizados por itens (1 a 28) e contendo informações sobre título, autores, foco do estudo, ano e periódico de publicação, além do número de páginas.

O quadro no Apêndice B detalha os aspectos de interesse da pesquisa em cada documento analisado, com os artigos identificados pela letra “A” da palavra artigo e por números (1, 2, 3, etc.), em referência aos títulos mencionados no Apêndice A. Esses aspectos incluem a fundamentação teórica e os objetivos da pesquisa, com foco nas teorias adotadas e nos objetivos relacionados ao ensino remoto emergencial, além do tipo de pesquisa, línguas abordadas, metodologia aplicada, instrumentos de coleta de dados, resultados e suas implicações pedagógicas. No Apêndice C, encontram-se as observações realizadas durante a leitura de cada artigo, os critérios de análise também consideraram a necessidade de responder às perguntas de pesquisa apresentadas na seção 1, subseção 1.3, conforme demonstra as cores utilizadas e exemplificadas na legenda do Apêndice.

Para o desenvolvimento desta metapesquisa, foi realizada a leitura integral dos artigos selecionados em busca do maior número de informações possíveis, uma vez que a quantidade de artigos compondo o *corpus* facilitou esse processo. Esse procedimento possibilitou a extração de dados relevantes, os quais serão abordados e discutidos posteriormente nesta seção. Outrossim, a leitura integral dos textos permitiu não apenas identificar as principais contribuições dos estudos analisados, mas também detectar possíveis limitações nos estudos, oferecendo subsídios para uma discussão crítica e reflexiva, além de encaminhamentos para pesquisas futuras. Dessa forma, a análise que se segue busca não só sintetizar as descobertas dos artigos, como também propor novas interpretações sobre o ensino de línguas durante a pandemia, com base nas evidências levantadas ao longo do processo.

A seguir, são apresentadas a análise e a discussão dos dados organizados nos quadros dos Apêndices A, B e C. Os documentos frequentemente são referenciados no texto de acordo com os códigos de identificação constantes nos quadros (A1, A2, A3, A4, A5, A6, etc.).

4.2 O que surge da Metapesquisa

Esta subseção encarrega-se da apresentação dos resultados da metapesquisa aqui desenvolvida. Na Figura 7⁹, a seguir, destacam-se as palavras-chave utilizadas nos artigos que compõem o *corpus* da pesquisa, evidenciando os principais temas e conceitos abordados nos textos sobre ensino de línguas durante a pandemia de COVID-19. Termos como "Ensino Remoto", "Ensino de Línguas", "Pandemia", "Tecnologia" e "Educação" aparecem repetidamente, uma vez que são o foco central das discussões. A análise das palavras-chave revela que o termo "ensino" é o mais frequente, com 21 menções, seguido por "língua", mencionada 14 vezes. A palavra "pandemia" é citada 12 vezes, enquanto "educação" aparece 9 vezes, e a expressão "Ensino Remoto Emergencial" 6 vezes. Essas palavras-chave oferecem uma visão geral dos tópicos analisados na literatura.

Figura 7 - Palavras-Chave Destacadas no Corpus



Fonte: Elaboração própria.

⁹ A imagem da nuvem de palavras apresenta termos com sublinhado para garantir que expressões compostas, como "Professor Mediador" e "Inédito Viável", sejam mantidas agrupadas. Isso ocorre porque o algoritmo que gera a nuvem interpreta espaços em branco como delimitadores de palavras individuais, o que resultaria na separação dessas expressões em termos isolados. O uso do sublinhado, portanto, foi uma solução técnica para preservar o sentido original das palavras-chave.

Além das palavras previamente mencionadas, cuja presença era previsível em função do escopo das publicações, outras das palavras-chave presentes nos textos oferecem indícios dos fundamentos teóricos que orientam as discussões ao incluírem conceitos como “Dialogismo”, “Teoria da Complexidade”, “Translinguagem”, “Letramento crítico”, “Pedagogia Decolonial”, “Inglês como Língua Franca”, “*Project Based Learning (PBL)*”, “Design Instrucional Contextualizado (DIC)”, e “Multiletramentos”. Essas palavras evidenciam um alinhamento com teorias e métodos difundidos na Linguística Aplicada, oferecendo sustentação às análises conduzidas no contexto investigado.

Termos relacionados à tecnologia, como "Recursos Digitais", "Plataforma Digital" e "Google Classroom", reforçam a ênfase na mediação tecnológica no ensino de línguas durante o ERE. Além disso, chamam a atenção os termos: “Ruptura”, “Inédito Viável”, “Professor Mediador”, “Desafios”, “Mediação”, “Interação”, “Investimento”, “Experiência”, “Emoções”, “Contação de História”, “Andragogia” e “Transdisciplinaridade”. Esses termos sugerem uma preocupação com a adaptação de práticas pedagógicas, o papel do professor como mediador do conhecimento, a relevância do investimento em abordagens e recursos diferenciados, bem como destacam a importância da interação e das emoções no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação a distribuição geográfica dos estudos, as pesquisas analisadas foram realizadas em diversas localidades pelo Brasil, abrangendo regiões urbanas, rurais, capitais e municípios do interior dos estados, além de incluírem instituições tanto públicas quanto privadas. Dentre os 25 artigos analisados, 7 deles não citavam uma cidade/estado específico onde o estudo foi realizado, ficando entendido apenas que foram desenvolvidos no Brasil.

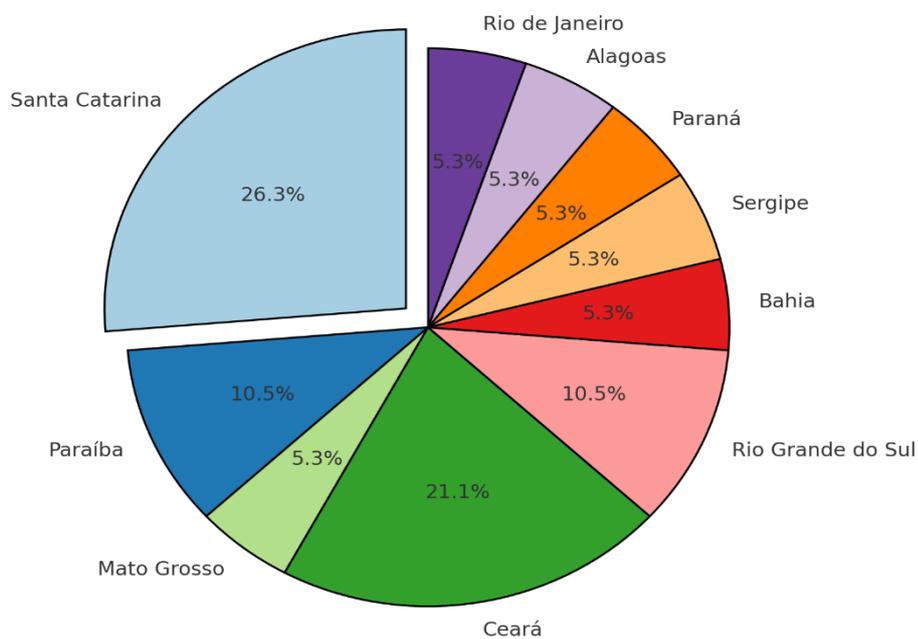
O mapeamento dos estados e suas respectivas quantidades de publicações revela uma concentração das pesquisas sobre ensino remoto de línguas estrangeiras voltado para a educação básica nas regiões Sul e Nordeste do Brasil. A Região Sul destaca-se com sete artigos, sendo cinco de Santa Catarina, dois do Rio Grande do Sul e um realizado com professores tanto do Paraná como de Santa Catarina, abarcando um foco considerável de investigações sobre o tema. No Nordeste, foram encontrados estudos em cinco estados: Ceará, com quatro artigos, seguido por Paraíba (dois artigos), Bahia (um artigo), Sergipe (um artigo) e Alagoas (um artigo), as pesquisas abrangem tanto grandes centros urbanos, como Fortaleza e Salvador, quanto cidades menores, como Dona Inês, na Paraíba,

evidenciando a diversidade dos contextos investigados. Os estados brasileiros onde as pesquisas foram realizadas são apresentados conforme a lista abaixo:

- Santa Catarina (5 artigos)
- Paraíba (2 artigos)
- Mato Grosso (1 artigo)
- Ceará (4 artigos)
- Rio Grande do Sul (2 artigos)
- Bahia (1 artigo)
- Sergipe (1 artigo)
- Paraná (1 artigo)
- Alagoas (1 artigo)
- Rio de Janeiro (1 artigo)

Por outro lado, não foram identificadas publicações sobre o tema em determinadas regiões do país, como a Região Norte e a Região Centro-Oeste, com exceção do estado de Mato Grosso. Não há registros de estudos em estados como Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá, Tocantins, Goiás e Distrito Federal. A Figura 8 trata-se de um gráfico que representa a distribuição dos artigos por estado. Cada segmento mostra a porcentagem correspondente ao número de artigos em relação ao total.

Figura 8 - Distribuição de Artigos por Estados



Fonte: Elaboração própria.

O panorama do período de realização demonstra uma concentração significativa de pesquisas durante o ano de 2020, o que reflete a urgência em compreender as consequências do ensino remoto emergencial impostos pela pandemia de COVID-19. Alguns estudos foram conduzidos nos primeiros meses de lockdown, como o realizado

com 200 professores de inglês e espanhol do estado do Ceará, cuja coleta de dados ocorreu nas duas primeiras semanas de abril de 2020 (documento A5) e a pesquisa realizada entre abril e maio de 2020, com 62 professoras de inglês de diferentes regiões do Brasil (documento A22). Este período, no início do isolamento social, caracteriza-se por um esforço de rápida adaptação e uma fase inicial de enfrentamento dos obstáculos do ensino remoto.

Outros estudos ao longo de 2020 exploraram as dinâmicas estabelecidas ao final do ano letivo. Por exemplo, a entrevista realizada em dezembro de 2020 com uma professora de inglês de Porto Alegre ocorreu após o encerramento do ano escolar, permitindo uma reflexão sobre o ensino remoto ao longo do ano (documento A10). Em Fortaleza, os dados de alunos de 8º e 9º anos foram coletados entre setembro e dezembro de 2020, destacando a análise de práticas pedagógicas ao longo de um semestre completo de ensino remoto (A8).

Além disso, há estudos que se estendem ao longo de períodos mais amplos, capturando variações e adaptações em diferentes fases da pandemia. O estudo de caso com a professora sob o pseudônimo "Ana", realizado ao longo de sete meses em 2020, oferece uma perspectiva sobre as transformações e ajustes contínuos nas práticas pedagógicas em resposta às mudanças impostas pelo contexto pandêmico (documento A28). Outro exemplo é o projeto "Conectando Línguas" realizado entre 2020 e 2022 em Sergipe, que mostra um interesse em observar o impacto do ensino remoto em períodos de maior duração, permitindo uma análise sobre o que ocorreu ao longo desse tempo.

Esses diferentes períodos de realização indicam que, embora o ano de 2020 tenha sido o foco principal das investigações, algumas pesquisas buscaram compreender a continuidade e a adaptação das práticas pedagógicas ao longo de fases mais avançadas da pandemia. A variação nos períodos de coleta permite capturar tanto as reações iniciais de adaptação quanto as evoluções e consolidações de práticas pedagógicas ao longo dos anos seguintes.

A análise das metodologias empregadas revela uma variedade de subtipos dentro da abordagem qualitativa, com destaque para o estudo de caso, etnografia, pesquisa exploratória e bibliográfica, análise de conteúdos baseados em narrativas e relatos de experiência. Além disso, as pesquisas variam entre os caracteres diagnóstico, explicativo, descritivo e interpretativo. Conforme assevera Dörnyei (2007, p. 38), "A pesquisa

qualitativa está preocupada com as opiniões subjetivas, com as experiências e com os sentimentos dos participantes, e, por conseguinte, o objetivo explícito da pesquisa é explorar o ponto de vista dos participantes sobre a situação que está sendo estudada.”

A pesquisa baseada em narrativas destacou-se como a abordagem mais proeminente entre os artigos analisados, tendo sido recentemente empregada na área de Linguística Aplicada para investigar relatos de professores e alunos sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2016). Relatos de experiência, estudos diagnósticos e exploratórios mostraram-se como ferramentas para descrever e entender as práticas pedagógicas emergentes entre 2020 e 2024, enquanto os estudos bibliográficos contribuíram para a consolidação de uma base teórica sobre o tema. Assim, infere-se que a escolha dessas metodologias reflete um movimento de investigação voltado para a construção de conhecimento contextual e sensível às realidades pedagógicas diversificadas da pandemia, priorizando a análise de práticas pedagógicas em cenários reais.

No que diz respeito aos instrumentos de coletas de dados observados nas pesquisas, a maioria dos estudos (documentos A2, A3, A4, A5 e A6) optou por questionários e entrevistas semiestruturadas. Questionários digitais foram amplamente utilizados, muitas vezes em formato online, para facilitar a coleta de dados em um cenário onde o contato presencial era restrito. Entrevistas via aplicativos de mensagens, como *WhatsApp* (A4), demonstram a adaptação dos pesquisadores às ferramentas mais acessíveis aos participantes. Outros estudos (A6 e A28) complementaram a coleta com o uso de diários digitais e narrativas autobiográficas. Em artigos sem participantes diretos, como os documentos A1, A7 e A15, os pesquisadores se concentraram em reflexões teóricas e revisões de literatura sobre o ensino remoto de línguas estrangeiras. Outros estudos (A8, A23, A24 e A25) adotaram a observação de práticas pedagógicas, produções estudantis e atividades mediadas por plataformas digitais. Os principais instrumentos utilizados pelos pesquisadores para a coleta de dados referentes as suas pesquisas podem ser visualizadas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Instrumentos de Coleta de Dados das Pesquisas do *Corpus*

ARTIGO	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	ARTIGO	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
A1	Reflexão teórica.	A15	Materiais bibliográficos, como livros, artigos e documentos institucionais, para fundamentar a análise.
A2	Questionários semiestruturados realizados por e-mail.	A16	Questionários on-line com perguntas objetivas e subjetivas, aplicados via <i>Google Forms</i> .
A3	Entrevistas semiestruturadas com questões abertas.	A17	Observação e análise das práticas de ensino aplicadas no projeto.
A4	Entrevistas semiestruturadas realizadas por meio do aplicativo <i>WhatsApp</i> .	A18	Observação das práticas pedagógicas das professoras.
A5	Questionário digital com 17 perguntas fechadas e uma pergunta aberta.	A19	Observação participante e questionários aplicados aos alunos.
A6	Questionário online, disponibilizado no Google Formulários, e um diário digital mantido pelo professor.	A20	Entrevistas on-line realizadas por meio de formulários e chats.
A7	Revisão de literatura.	A21	Relatos autobiográficos, prints das salas virtuais do <i>Google Classroom</i> e os planejamentos institucionais das professoras.
A8	Frequência dos alunos e análise das atividades online.	A22	Questionário on-line, contendo questões abertas e fechadas.
A9	Artigo descartado.	A23	Análise de uma proposta de atividade realizada com os estudantes.
A10	Entrevista semiestruturada realizada via Google Meet, gravada e transcrita para análise.	A24	Observação das interações dos alunos em ambientes virtuais de aprendizagem.
A11	Artigo descartado.	A25	Observação prática do <i>Quizizz</i> .
A12	Rodas de Conversações on-line.	A26	Observação e aplicação prática da SDA (sequência didática avaliativa).
A13	Questionários distribuídos on-line, contendo 11 questões.	A27	Artigo descartado.
A14	Relatos autobiográficos.	A28	Narrativas escritas pela professora.

Fonte: Elaboração própria

Sobre os participantes nas investigações, é possível notar uma diversidade de envolvidos, incluindo professores, alunos e, em menor medida, pais e famílias. Os professores são o grupo mais recorrente nos estudos, sendo frequentemente o foco central das investigações, especialmente em pesquisas que abordam desafios pedagógicos e adaptações às práticas digitais (documentos A2, A3, A4, A16, A21, entre outros). Em contrapartida, os alunos aparecem em menor frequência como sujeitos diretos das análises, com destaque para aqueles de contextos específicos, como o ensino infantil e fundamental (documentos A6, A8, A14, A23, A24). Além disso, pais e familiares surgem pontualmente em estudos de educação inclusiva (documento A20), ressaltando o papel do suporte familiar no ensino remoto. Há também estudos que não envolvem participantes diretos, como aqueles de caráter bibliográfico ou baseados em experiências teórico-práticas (A1, A7, A15, A26), o que demonstra esforços no caminho de análises reflexivas

e teóricas durante o período pandêmico. A análise detalhada e descritiva dos envolvidos em cada estudo está sistematizada conforme apresentado no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Participantes das Pesquisas

A1: Sem participantes específicos, o foco está no ensino remoto de forma ampla, envolvendo professores e alunos em contextos gerais durante a pandemia.	A16: Três professoras de inglês do Ensino Fundamental II em três municípios da Paraíba.
A2: Treze professores de inglês da Rede Pública Municipal de Blumenau, SC, participaram do estudo.	A17: Residentes, preceptores e coordenadores do projeto “Conectando Línguas,” em escolas públicas de Ensino Médio de Sergipe.
A3: Professores de inglês de duas escolas públicas (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) de Dona Inês, PB.	A18: Professoras e alunos de educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental de uma escola privada no Vale do Itajaí, SC.
A4: Cinco professoras de línguas adicionais para crianças em um curso de especialização de uma universidade em Mato Grosso.	A19: Alunos do Ensino Médio e professores da área de linguagens de uma escola pública.
A5: Duzentos professores de inglês e espanhol de diversas cidades do Ceará, incluindo Fortaleza.	A20: Cinco pais de crianças com autismo, abordando o ensino de inglês em casa.
A6: Quarenta e quatro alunos de inglês do Centro Cearense de Idiomas (CCI) e o professor responsável.	A21: Três professoras de inglês da Rede Pública Municipal de Blumenau, SC.
A7: Sem participantes diretos, trata-se de um estudo bibliográfico sobre ensino de inglês para surdos.	A22: Sessenta e duas professoras de inglês do ensino infantil e anos iniciais do fundamental de vários estados.
A8: Alunos dos 8º e 9º anos de uma Escola Municipal de Tempo Integral em Fortaleza, CE.	A23: Alunos do 6º e 7º ano de uma escola pública periférica em Maceió, AL.
A10: Uma professora de inglês do Ensino Fundamental de uma escola privada em Porto Alegre, RS.	A24: Alunos do Ensino Fundamental II e Médio do Instituto de Aplicação da UERJ, RJ.
A12: Professores da área de linguagens de um Instituto Federal na Bahia.	A25: A autora, professora de inglês no IFCE, avaliou práticas pedagógicas com o Quizizz.
A13: Vinte e quatro professores de inglês das regiões sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina.	A26: Sem participantes diretos, o estudo descreve a matriz de uma sequência didática avaliativa aplicada ao ensino híbrido.
A14: Alunos do 1º ao 5º ano de duas escolas públicas de Forquilha, SC.	A28: A professora “Ana,” que leciona inglês e português no 6º e 7º anos de uma escola privada em Porto Alegre, RS.
A15: Sem participantes diretos, o estudo é focado na EJA com base em experiências da autora.	

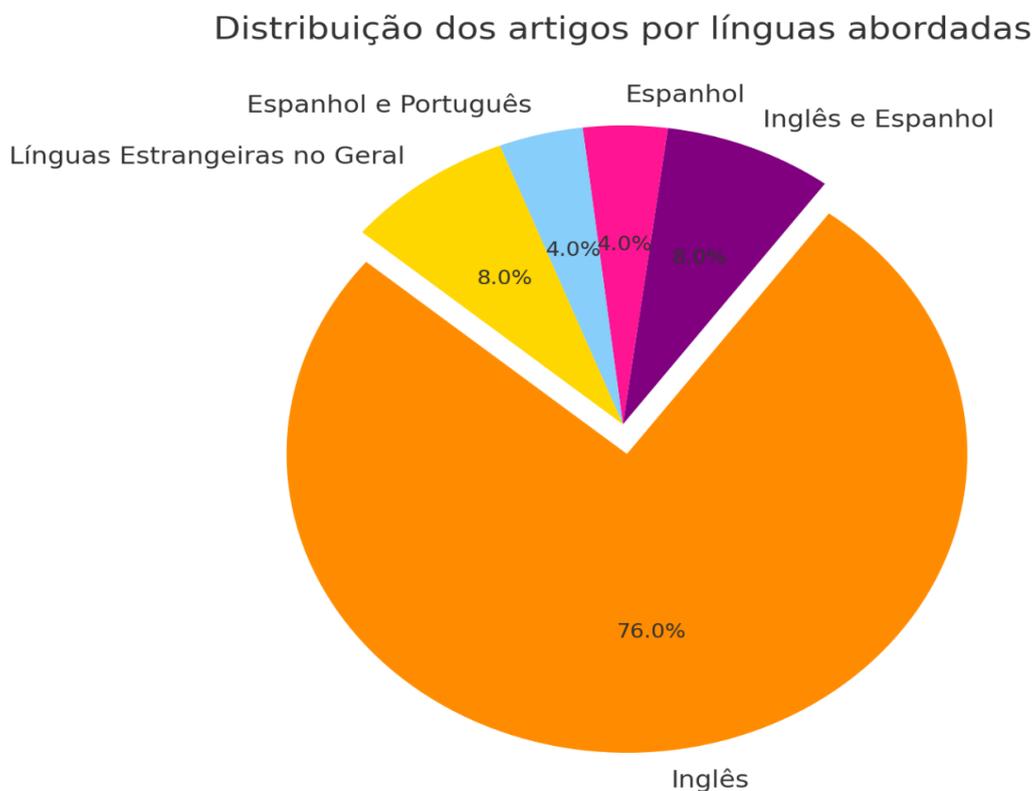
Fonte: elaboração própria

Apesar de este não ter sido um critério definidor para a escolha dos artigos, a língua inglesa é o foco principal da maioria das pesquisas analisadas. Com 19 artigos (76% do total), o inglês é o idioma mais estudado, destacando seu papel central no contexto do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Esse foco pode estar ligado à relevância do inglês como língua global e ao fato de esse estar sendo o idioma obrigatório a ser estudado na educação básica do país atualmente. Segundo Bertoldi e Pallú (2013), o inglês é a língua estrangeira mais ensinada no Brasil e está amplamente presente em diversos setores da sociedade, como na mídia, em embalagens de produtos e na

publicidade. Na Figura 9 temos um gráfico que representa a distribuição das línguas abordadas nos 25 artigos analisados.

Figura 9 - Línguas Abordadas nos Artigos

Fonte: Elaboração própria



Os artigos A1 e A4 (8%) tratam de ensino de linguagem sem especificar um idioma, sugerindo abordagens mais amplas ou teóricas sobre práticas e desafios no ensino de línguas como um todo. O artigo A23 (4%) foca exclusivamente no espanhol. Outros dois artigos, documentos A5 e A17 (8%) abordam ambos os idiomas, refletindo um interesse em práticas pedagógicas que atendam tanto ao ensino de inglês quanto ao de espanhol. Por fim, o artigo A12 (4%) aborda o ensino de espanhol e de português. Como o ensino de língua materna não é o foco desta pesquisa, apenas a seção referente ao ensino de espanhol foi considerada para a análise desse artigo.

Na próxima subseção, exploraremos a classificação dos trabalhos analisados em categorias temáticas, destacando como os estudos foram agrupados de acordo com seus focos de pesquisa e contribuições específicas.

4.3 Classificação Temática dos Trabalhos Analisados

Nesta subseção, apresentamos a classificação temática das pesquisas dos artigos que compõem o *corpus* sobre o ensino de línguas estrangeiras na educação básica do Brasil durante a pandemia de COVID-19. A análise temática é um método organizado que envolve a codificação dos dados, a interpretação dos significados e a construção de uma representação da realidade social por meio da formulação de temas.

A categorização foi realizada a partir da leitura integral dos documentos, durante a qual foram identificadas similaridades entre as temáticas abordadas. Dessa forma, os documentos com características semelhantes foram agrupados em categorias, possibilitando a organização dos artigos em conformidade com o foco e objetivos de cada pesquisa.

Esse processo levou à definição de **oito** categorias principais, refletindo a diversidade de enfoques das pesquisas analisadas. A estruturação temática ofereceu uma visão ampliada dos principais tópicos abordados no *corpus*.

A seguir, apresentamos a descrição detalhada das categorias identificadas:

I - Discussões Teórico-Práticas a Respeito do Ensino de Línguas na Pandemia: essa categoria engloba estudos que abordam tanto as bases teóricas quanto as implicações práticas do ensino de línguas durante a pandemia. Os trabalhos discutem conceitos fundamentais como ensino remoto emergencial, abordagens metodológicas e a adaptação de teorias pedagógicas ao cenário virtual. Além disso, refletem sobre o impacto dessas transformações na qualidade do ensino e no desenvolvimento linguístico dos alunos.

II- Avaliação da Participação e Engajamento dos Estudantes no Ensino Remoto: esta categoria contém estudos que buscam avaliar a adesão e participação dos estudantes durante o ensino remoto. Eles investigam fatores que influenciam o engajamento, como as ferramentas utilizadas, as estratégias pedagógicas aplicadas e os desafios enfrentados pelos alunos. As avaliações consideram aspectos como presença virtual, participação ativa e feedback.

III - Formação Docente Voltada para o Uso de Tecnologias: Nesta categoria, os trabalhos analisam iniciativas de formação docente voltadas ao desenvolvimento de competências para o uso de tecnologias no ensino de línguas, examinando a existência de disciplinas relacionadas ao uso de tecnologias nos cursos de graduação realizados pelos professores durante sua formação, antes da implementação do ensino remoto. São explorados, também, os desafios enfrentados pelos docentes em sua capacitação emergencial, bem como as oportunidades de desenvolvimento profissional criadas durante a pandemia. A discussão inclui temas como a inserção das TDICS no ensino de línguas e o letramento digital.

IV - Educação Inclusiva Durante a Pandemia: nesta categoria, os trabalhos destacam os desafios e avanços relacionados à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino remoto de línguas. São abordadas questões como acessibilidade tecnológica, adaptações de materiais e metodologias inclusivas. Os estudos também analisam a eficiência das políticas públicas implementadas e apontam lacunas que dificultaram o acesso igualitário à educação para todos os estudantes durante o período pandêmico.

V- Ensino Remoto de Línguas Estrangeiras para crianças: esta categoria trata de um público específico: crianças na fase da educação infantil e ensino fundamental I. Os trabalhos analisam os desafios únicos desse segmento, como a limitação de concentração, a dependência de apoio familiar e a necessidade de adaptar as atividades lúdicas para o formato online. As pesquisas também exploram a eficácia de estratégias específicas, como o uso de músicas, jogos e histórias digitais, para promover o aprendizado de línguas em crianças pequenas.

VI - Desafios Enfrentados por Professores e Alunos de Línguas Estrangeiras Durante a Pandemia: os estudos nesta categoria oferecem um panorama dos principais obstáculos enfrentados tanto por professores quanto por alunos no ensino remoto de línguas.

VII - Reflexões, Possibilidades e Ações em Tempos de Pandemia: os trabalhos desta categoria analisam possibilidades implementadas no período pandêmico para o ensino de línguas que foram consideradas bem sucedidas pelos professores, assim como sugerem recursos tecnológicos interessantes para serem usados nesse contexto. Eles destacam as atividades propostas, práticas que podem ser incorporadas ao ensino pós-pandemia e caminhos para a inovação pedagógica.

VIII - Relatos de Experiência de Professores Durante a Pandemia: esta última categoria reúne estudos baseados em experiências práticas compartilhadas por professores de línguas estrangeiras. Os relatos oferecem uma visão direta dos desafios e sucessos enfrentados, são apresentados exemplos concretos de atividades desenvolvidas, além de reflexões sobre o impacto do ensino remoto na rotina docente e no relacionamento com os alunos.

O Quadro 4, a seguir, apresenta a classificação temática dos trabalhos analisados na pesquisa. Cada categoria está acompanhada de uma lista dos títulos dos artigos que a compõem e da quantidade total de estudos inseridos nela.

Quadro 4 - Classificação dos Documentos Analisados em Categorias

CATEGORIAS	ARTIGOS PERTENCENTES À CATEGORIA	Qntde.
DISCUSSÕES TEÓRICO-PRÁTICAS A RESPEITO DO ENSINO DE LÍNGUAS NA PANDEMIA	A1, A15 e A7	3
AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO E ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES NO ENSINO REMOTO	A5, A8, A6 e A19	4
FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA O USO DE TECNOLOGIAS	A2 e A21	2
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA	A7 e A20	2

ENSINO REMOTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS	A4, A14, A18, A20 e A22	5
DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES E ALUNOS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DURANTE A PANDEMIA	A4, A6, A13, A18, A21 e A28	6
REFLEXÕES, POSSIBILIDADES E AÇÕES EM TEMPOS DE PANDEMIA	A1, A7, A10, A12, A14, A16, A17, A18, A23, A24, A25, A26 e A28	13
RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA	A8, A10, A3, A6, A12, A13, A16, A19, A18, A23, A28	11

Fonte: Elaboração própria

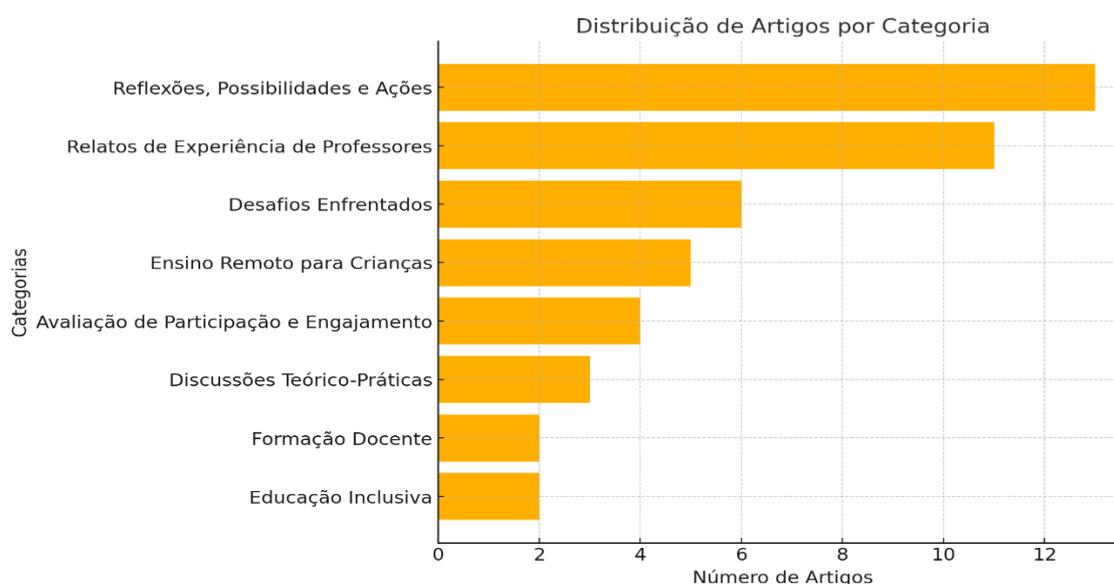
O quadro acima apresenta a distribuição de artigos por categoria, indicando que a maior parte dos trabalhos (13 artigos, aproximadamente 52% do total) se concentra na categoria "Reflexões, Possibilidades e Ações em Tempos de Pandemia". Essa predominância destaca o interesse em debates críticos que exploram alternativas pedagógicas e metodológicas para o ensino de línguas durante a pandemia. A categoria "Relatos de Experiência de Professores Durante a Pandemia" ocupa o segundo lugar, com 11 artigos (44%), o que reflete a importância atribuída aos contextos reais em que se deram as pesquisas, trazendo à tona a perspectiva e a visão docente sobre o que se vivenciou nesse período. Em seguida, a categoria "Desafios Enfrentados por Professores e Alunos de Línguas Estrangeiras Durante a Pandemia" aparece com 6 artigos (24%), demonstrando um esforço em compreender os obstáculos enfrentados por esses grupos no ensino remoto emergencial.

A categoria "Ensino Remoto de Línguas Estrangeiras para crianças" conta com 5 artigos (20%), focando nas especificidades e ajustes necessários para atender esse público. A "Avaliação da Participação e Engajamento dos Estudantes no Ensino Remoto" inclui 4 artigos (16%), demonstrando uma preocupação com o impacto do ensino remoto na motivação e no engajamento dos alunos em ambientes virtuais de aprendizagem. As categorias "Discussões Teórico-Práticas a Respeito do Ensino de Línguas na Pandemia", "Formação Docente Voltada para o Uso de Tecnologias" e "Educação Inclusiva Durante a Pandemia" somam juntas 7 artigos: 3, 2 e 2 artigos respectivamente. Isso representa 28% do total de estudos analisados.

Vale destacar que, dos 25 estudos analisados, 16 se enquadraram em duas ou mais categorias (representando aproximadamente 64%). Esse resultado evidencia a interseção temática entre os artigos, uma vez que muitos abordaram, simultaneamente, diferentes aspectos do ensino remoto. Por exemplo, um estudo que discute os desafios enfrentados

pelos professores frequentemente também apresenta soluções ou ações para superá-los, ou ainda pode ser classificado como um relato de experiência docente que, por sua vez, está relacionado à educação infantil ou outras áreas específicas, e assim por diante. Essa sobreposição temática reflete a complexidade do contexto investigado, justificando o fato de a soma das porcentagens por categoria exceder 100%, totalizando 184%. Adiante, na Figura 10, temos um gráfico exemplificando a distribuição de artigos por categoria.

Figura 10 - Distribuição de Artigos por Categoria



Fonte: Elaboração própria

Observa-se que as pesquisas analisadas foram além da identificação das dificuldades impostas pelo ensino remoto, destacando também propostas implementadas que demonstraram êxito em determinados contextos. Isso demonstra que, embora desafiador, o cenário pandêmico também impulsionou inovações pedagógicas significativas em situações específicas, que serão apresentadas posteriormente.

No entanto, apesar de as pesquisas buscarem refletir o cenário do ensino de línguas durante a pandemia, ressalta-se que não se deve generalizar essas condições como determinantes do Ensino Remoto Emergencial no Brasil. Cada estudo aborda um contexto particular, e essa diversidade aponta para a existência de realidades distintas, com desafios e especificidades que variam conforme o ambiente e as condições de cada instituição ou grupo estudado. Dessa forma, cada pesquisa enriquece o entendimento sobre o ensino remoto na educação básica, mas reforça a necessidade de cautela ao extrapolar esses achados para o contexto educacional brasileiro como um todo.

A seguir, aprofundamos a discussão acerca das principais teorias que fundamentam as pesquisas analisadas.

4.4 Principais Referenciais Teóricos

Esta subseção é dedicada à análise das teorias que sustentam os documentos integrantes do *corpus* desta metapesquisa. Ao mesmo tempo em que se diferem conforme os focos e objetivos de cada estudo, algumas teorias são de fundamental importância para a área de Linguística Aplicada e aparecem repetidamente como embasamento para diversos textos analisados.

Dentre os autores mais citados nos trabalhos analisados, destacam-se Diane Larsen-Freeman (1997), Roxane Rojo (2012, 2013, 2019) e Fernanda Liberalli (2013, 2016, 2020, 2021), cujas contribuições oferecem perspectivas para a compreensão do ensino de línguas em contextos complexos e desafiadores. Na área de Linguística Aplicada, Larsen-Freeman (1997) é reconhecida como pioneira na introdução da Teoria da Complexidade, trazendo novas abordagens teóricas relacionadas aos Sistemas Adaptativos Complexos. Borges e Paiva (2011) destacam sua contribuição ao caracterizar a aquisição de segunda língua como um fenômeno complexo (CRUZ et al., 2020). Essa teoria foi utilizada para entender a trajetória e as adaptações de professores e alunos no ensino remoto como parte de um sistema complexo em constante evolução.

Por sua vez, Rojo é amplamente referenciada nos estudos por sua abordagem dos multiletramentos, que inclui a valorização das práticas culturais e sociais em contextos de ensino. Suas obras oferecem subsídios para implementar metodologias que integram tecnologias digitais ao processo educacional, promovendo o engajamento e a inclusão social no ensino de línguas. Liberalli, por outro lado, é destacada por suas discussões sobre formação de professores, protagonismo do aluno e inovação pedagógica. Sua contribuição para o debate sobre multiletramentos enfatiza que ao incorporar diferentes semioses no processo de ensino-aprendizagem, é possível uma educação mais inclusiva e alinhada às demandas do século XXI.

Quando o foco está nas discussões teórico-práticas sobre o ensino de línguas, algumas das teorias clássicas de educação e ensino são frequentemente citadas, incluindo

as ideias de Paulo Freire (1967, 1970, 1992, 1996), que destacam uma educação crítica, dialógica e transformadora de ensino, e de Vygotsky (1999), que enfatiza a mediação e o desenvolvimento de habilidades por meio da interação social no ensino de línguas adicionais. Também podemos observar a presença da influência de autores como Moita Lopes (2006), Sibilia (2012), Levy (2011), Nita Freire (2009), Ferreira e Bastos (2020), Antunes Neto (2020), Pires Brito et al. (2020), entre outros. Além disso, a andragogia (KNOWLES, 1990; DALLA CORTE, 2003) aparece como referência para compreender o ensino de línguas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nos estudos relacionados a avaliação da participação dos estudantes no ensino remoto destacam-se teorias voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas mediado pelo computador (CALL), segundo autores como Warschauer (1997, 1998), Levy (2000), White (2003) e Lamy e Hampel (2007), além de tecnologias digitais da informação e da comunicação no ensino de idiomas, baseando-se em autores como Lemos (2003), Lappa, Lacerda e Coelho (2018), Kenski (2012), Lévy (2009), Beaugrande (2002), Barbosa (2012), entre outros.

Nas pesquisas referentes a formação docente voltada para o uso de tecnologias, são utilizadas teorias como os estudos do Círculo de Bakhtin para realizar uma análise dialógica dos discursos de professores a respeito da experiência de formação durante a licenciatura. Bakhtin (2011) também é citado no que se refere a mediação do conhecimento através da dialogia/dialética, e na perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem dos dados coletados. Além disso, recorreu-se aos Estudos dos Letramentos (LEMKE, 2010; ROJO, 2012; 2013; BARBOSA, 2015; ROJO, MOURA, 2019) ao analisar as práticas sociais emergentes de leitura, escrita e oralidade no ambiente escolar (digital), em diálogo com os Saberes do Desenvolvimento Docente (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2000; MARCELO, 2009), buscando compreender os desafios e vislumbrar novas perspectivas para a profissão docente.

Na esfera da educação inclusiva os estudos fundamentaram-se em teorias que tratam da inclusão de alunos surdos e crianças com necessidades especiais, destacando o uso de tecnologias adaptativas para atender a essas demandas específicas, com autores como Almeida (2021), Moraes e Barros (2020), Pereira e Krieger (2018), Schenka-Ribeiro e Sholl-Franco (2018). Esses autores defendem as TDICs como recursos poderosos que podem contribuir para ressignificar o ensino de línguas para esses estudantes e ampliar as interações entre os pares. No contexto do ensino de línguas para

alunos surdos, defende-se que a modalidade escrita é a melhor modalidade a ser ensinada, (MORAES, 2012, 2018; PEREIRA; KLEIN, 2015; SOUSA, 2018; BORGES; LIMA, 2018; MORAES; BARROS, 2020), sem obrigá-los a desenvolver habilidades orais. No caso de estudantes autistas, foram referenciados autores como Dennen (2020) e Pimenta (2005) para explicar por que a educação em casa é boa para essas crianças.

Os estudos que tratam a educação infantil contam com autores como House (1997), Roth (1998) e Wadsworth (1996), no sentido de considerar as especificidades dessa faixa etária com relação as formas de aprender e se desenvolver, e no questionamento de Picanço (2011): para que queremos ensinar inglês para crianças? Moreira e Schlemmer (2020) também são referenciados por explorarem o uso de tecnologias digitais no ensino para crianças. Defende-se, portanto, a formação linguística nos primeiros anos de vida como um processo fundamentado em perspectivas emancipatórias, destacando a relevância de um ensino alicerçado em bases sólidas desde sua implementação, autores dentre (VICENTIN, 2013; TANACA, 2017; GINI, 2017; AVILA, 2019).

No que diz respeito à educação digital e ao uso de tecnologias, os estudos abordam o letramento digital (PRENSKY, 2010; DUDENEY et al., 2016; BUZATO, 2007) e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) (RIBEIRO, 2021; SABOTA; PEREIRA, 2017; THE NEW LONDON GROUP, 1996), enfatizando a adaptação ao ensino remoto. Também são exploradas práticas como gamificação e tecnologias educacionais, avaliando ferramentas como Quizizz e plataformas digitais para promover engajamento entre os alunos.

Além disso, alguns estudos são embasados em metodologias como o Design Instrucional Contextualizado (FILATRO, 2004; REIGELUTH, 1999) e as metodologias ativas (BACICH et al., 2015), que oferecem estratégias para avaliação e incluem práticas pedagógicas centradas no aluno. Nesse contexto, a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) (BELL, 2010; BLUMENFELD; KRAJCIK, 2006) também surge em um dos estudos como uma abordagem que promove a autonomia dos alunos, incentivando-os a trabalhar de forma colaborativa e criativa na resolução de problemas reais através das ferramentas digitais.

Dentre as teorias desenvolvidas no campo da Linguística Aplicada e do ensino de línguas, destacam-se as abordagens de Translinguagem (GARCÍA, 2014; LIN, 2017) e

Inglês como Língua Franca (ILF) (JENKINS, 2015; SIFAKIS, 2014), que integram os repertórios linguísticos dos alunos em práticas pedagógicas. Além disso, teorias críticas e decoloniais ganham espaço (MIGNOLO, 2008; WALSH, 2013; MOITA LOPES, 2006), promovendo práticas que desafiam narrativas coloniais e incentivam a conscientização social.

Também ganham relevância as teorias de letramento crítico e multiletramentos (MOITA LOPES, 2006; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2013; THE NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012, 2013, 2019; COPE; KALANTZIS, 2000; LIBERALI, 2022), que discutem o uso de recursos digitais e a valorização de práticas culturais e sociais diversas. Por fim, teorias socioculturais e sociolinguísticas (VYGOTSKY, 1998; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2015; ELLIS, 2020; FIGUEIREDO, 2019; DARVIN; NORTON, 2016; NORTON, 2013) destacam a mediação e a interação como elementos fundamentais nas práticas de ensino remoto.

Na próxima subseção, será apresentada a síntese dos estudos, com destaque para os principais resultados obtidos e as limitações identificadas.

4.5 Síntese dos Estudos do *Corpus*

As reflexões teórico-práticas acerca do tema (A1) levaram a concluir que a pandemia de COVID-19 trouxe um cenário de ensino remoto emergencial amplamente dependente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Essa transição repentina afetou profundamente o sistema educacional, gerando mudanças disruptivas nas bases tecnológicas, espaciais e epistemológicas que sustentam a escola como instituição, bases estas que têm suas origens desde o período do Iluminismo (ALMEIDA; SCHEIFER, 2021).

Para enfrentar os desafios dessa crise educacional, tornou-se essencial reconsiderar a escola sob a ótica de um sistema tecnológico complexo. Nesse sentido, a escola pode ser vista como um dispositivo tecno-humano, projetado não apenas para transmitir conhecimentos, mas também para moldar subjetividades e modos de existência no contexto social, conforme discutido por Sibilía (2012, apud ALMEIDA; SCHEIFER, 2021). Nesse panorama, a busca por soluções aponta para a criação de alternativas

inovadoras no campo da educação linguística, que promovam uma escola mais responsiva e transformadora, em oposição às estruturas tradicionais (ibid.).

Mudanças, por sua natureza, tendem a gerar tensões sociais, e o cenário educacional durante a pandemia não foi a exceção. Questionamentos sobre métodos de ensino e adaptações metodológicas colocaram em evidência a necessidade de instituições, professores, alunos e famílias explorarem e experimentarem novas estratégias para garantir a continuidade do processo educativo. Essas adaptações fomentaram debates sobre políticas educacionais, a pertinência de currículos e até mesmo colocaram em dúvida a autoconfiança de profissionais experientes, que viram suas práticas tradicionais desafiadas por este novo contexto (ALMEIDA; SCHEIFER, 2021). Sendo assim, ao pensar caminhos para a construção de um “inédito viável” (FREIRE, 2009) durante a pandemia, abriu-se portas para que tais práticas também pudessem ser pensadas e implementadas em um cenário de aulas presenciais, pós-pandemia.

Almeida e Scheifer (2021) definem a ruptura das bases espaciotemporais como uma transformação significativa nas relações entre tempo e espaço no contexto educacional, impulsionada pelo ensino remoto mediado pelas TDIC. No modelo tradicional, a escola funcionava dentro de uma estrutura rígida, com aulas organizadas de maneira sequencial em espaços físicos específicos, como salas de aula, e horários previamente definidos. Com o ensino remoto, essa organização foi substituída por uma dinâmica híbrida, em que o espaço físico da casa e o tempo da vida doméstica passam a se entrelaçar com as demandas escolares, criando um ambiente no qual práticas privadas e públicas coexistem. (ALMEIDA; SCHEIFER, 2021).

Esse novo cenário dissolve as barreiras tradicionais entre o "dentro" e o “fora” substituindo a previsibilidade e o controle típicos da escola convencional por uma experiência marcada por sobreposições e multiplicidades de tempos e espaços. Redes sociais, sites de jogos, plataformas de compras e outras ferramentas digitais se tornam parte do ambiente educacional, subvertendo a linearidade e a padronização do aprendizado e exigindo uma reformulação da ideia de onde e como se dá a educação. Essa nova configuração desafiou tanto professores quanto alunos a se adaptarem a uma realidade fluida, descentralizada e altamente conectada, que rompe com a monoespaciotemporalidade característica da escola como a conhecíamos (ibid.)

4.5.1 A participação e o engajamento dos estudantes no ERE

As transformações espaciotemporais geradas por essa nova realidade educacional suscitaram questionamentos sobre suas implicações, incentivando pesquisadores a investigar a participação e o engajamento dos estudantes no ensino remoto, a exemplo da pesquisa do artigo A5, conduzida por Turolo da Silva et al. (2021). Os pesquisadores aplicaram um questionário digital, composto por 17 perguntas fechadas e uma aberta, em grupos online de professores de idiomas no estado, a coleta de dados ocorreu nas primeiras semanas de abril de 2020. O questionário foi respondido por 200 professores, de forma anônima e voluntária, abrangendo docentes de Fortaleza e de outros 37 municípios cearenses. Esses professores atuavam em diferentes níveis de ensino, incluindo ensino infantil, fundamental, médio e cursos de idiomas. As questões do questionário investigaram, entre outros aspectos, o perfil dos professores, suas percepções sobre a participação dos alunos nas atividades remotas e as razões para a adesão ou baixa adesão dos estudantes, com o objetivo de compreender como os estudantes das redes pública e particular de ensino do estado do Ceará aderiram ao ensino remoto.

A análise da participação e do engajamento dos estudantes no ensino remoto, conforme o artigo A5 revela uma diferença significativa entre as redes pública e particular de ensino. Na rede particular, a maioria dos professores avaliaram a adesão dos alunos como boa ou muito boa, atribuída a condições estruturais favoráveis em 85% dos casos, à motivação dos estudantes em 69,5%, e ao suporte das famílias em 76,5%. Outros fatores, como o hábito prévio de uso de tecnologias digitais (28,5% das respostas) e o acesso adequado à internet, também contribuíram para esse cenário positivo.

Por outro lado, na rede pública, a participação foi avaliada como média ou baixa por 52% dos professores, sendo as principais razões a falta de acesso total à internet em 49,5% dos casos, a falta de internet suficiente para a realização das atividades em 58,5% das respostas, a ausência de dispositivos adequados em 54,5%, e a baixa autonomia dos estudantes em 59%. Além disso, a ausência de um espaço doméstico apropriado para estudos foi mencionada por 31,5% dos professores, enquanto a falta de suporte familiar foi mencionada por 44,5% dos professores.

Comparando os resultados, vemos que apenas 4% das respostas avaliavam a adesão dos alunos da rede particular como baixa ou muito baixa, enquanto que 5% das respostas dos

professores da rede pública avaliava a participação dos estudantes como muito boa, 18% como boa, e 36% como baixa ou muito baixa. Isso nos mostra que há uma divisão expressiva entre a percepção dos professores sobre a participação dos estudantes nas atividades remotas durante a pandemia quando comparamos a rede pública e a rede particular. (TUROLO DA SILVA et al., 2021, p.8)

Outros três artigos (A6, A8, e A19,) também demonstraram esforços em avaliar a adesão e o envolvimento dos estudantes com o ensino remoto nas aulas de línguas estrangeiras. No artigo (A6) de Sousa et al. (2020), os resultados foram analisados com base em dados coletados de 44 alunos do Centro Cearense de Idiomas (CCI). Os participantes da pesquisa possuem nacionalidade brasileira, sendo 59% do sexo feminino e os demais do sexo masculino. No que se refere à faixa etária, a maioria (55%) tem 16 anos, enquanto 30% possui 15 anos, e os restantes encontram-se entre 17 e 20 anos. Entre os respondentes, 64% afirmaram estar contemplados pela Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020, que estabelece o auxílio emergencial de R\$ 600 mensais às famílias que comprovarem situação de vulnerabilidade social durante a pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020 apud SOUSA et, al. 2020)

A pesquisa revelou que a maior parte dos estudantes enfrentou desafios significativos para participar das aulas remotas, em grande parte devido à precariedade de equipamentos e à conectividade limitada. Embora quase 100% dos alunos tivessem acesso a celulares, muitos relataram que esses dispositivos não eram ideais para as atividades escolares, sendo frequentemente compartilhados entre membros da família. Além disso, mais de 60% dos participantes declararam não possuir computadores, tablets ou notebooks, o que limitou o conforto e a praticidade para o estudo. (SOUSA et, al. 2020)

A análise apresentada no artigo (A8) de Andrade e Vidal (2021), detalha um cenário de participação insuficiente nas aulas de Língua Inglesa ministradas para os oitavos e nonos anos de uma Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) em Fortaleza. Com base nas listas de presença das aulas virtuais e nos relatórios enviados aos coordenadores pedagógicos, foi possível observar que, desde o início do período letivo, a frequência dos alunos foi baixa e apresentou queda contínua ao longo dos meses.

Os dados mostram que, entre os 104 alunos dos oitavos anos, a maior frequência registrada foi de 33,6% em 17 de setembro, caindo progressivamente até atingir valores abaixo de dois dígitos nos meses de novembro e dezembro de 2020. Situação semelhante foi observada nos nonos anos, com um universo de 92 alunos, onde a frequência inicial foi de 21,7%, também diminuindo para índices inferiores a 10% a partir de novembro.

Essa baixa adesão foi acompanhada por um desempenho igualmente limitado na entrega de atividades. No primeiro semestre, apenas 39% dos estudantes matriculados (77 alunos) entregaram as tarefas propostas, e, embora houvesse um leve aumento para 50,5% no segundo semestre (99 alunos), os números ainda eram insatisfatórios (ANDRADE; VIDAL, 2021).

A baixa participação foi atribuída a fatores estruturais, como a falta de acesso à internet e dispositivos adequados, e contextuais, como a dificuldade em criar um ambiente domiciliar favorável para os estudos. Esses problemas foram agravados pelo baixo nível socioeconômico das famílias. Os autores destacam que, apesar dos esforços da gestão escolar para mitigar essas dificuldades, como a utilização de plataformas digitais e a distribuição de roteiros impressos, os resultados apontam para a necessidade urgente de políticas públicas que garantam inclusão digital e melhorem as condições de ensino-aprendizagem em contextos emergenciais (ANDRADE; VIDAL, 2021).

O artigo A19 de Cruz et al. (2021) apresenta uma pesquisa conduzida com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada no interior do Brasil. A pesquisa teve como objetivo explorar a viabilidade de uma abordagem pedagógica baseada na Teoria da Complexidade, que enfatiza a integração transdisciplinar e a contextualização histórica, social, política e cultural. A abordagem buscava oferecer aos alunos uma formação integral e crítica, superando a fragmentação tradicional do conhecimento por disciplinas. Para implementar essa proposta, os professores da área de Linguagens (Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física e Redação) desenvolveram atividades conjuntas, enviadas aos alunos por meio de arquivos em PDF pelo *WhatsApp* ou entregues em formato impresso para aqueles sem acesso a dispositivos digitais.

O envolvimento dos estudantes foi avaliado por meio de questionários contendo questões abertas e fechadas. A pesquisa investigou aspectos como a percepção dos alunos sobre a unificação das disciplinas, a facilidade ou dificuldade em realizar as atividades, e o impacto do envio de gabaritos para a revisão das tarefas. Além disso, foi oferecida uma oportunidade para os alunos fazerem sugestões sobre como melhorar as atividades. A pesquisa mostrou que, embora 44,6% dos alunos tenham ficado satisfeitos com a proposta de unificação das disciplinas em atividades transdisciplinares, 39,3% relataram satisfação parcial, enquanto 16,1% demonstraram insatisfação com a abordagem. Esses dados refletem diferentes graus de receptividade ao modelo pedagógico adotado.

Quanto à realização das atividades, apenas 7,1% dos estudantes declararam conseguir completá-las com facilidade, enquanto 57,1% as concluíram com dificuldade moderada, e 35,7% enfrentaram dificuldades significativas. A questão das dificuldades foi corroborada pelas respostas relacionadas ao gabarito enviado: 60,7% dos alunos afirmaram que ele ajudou apenas parcialmente na compreensão das atividades, 25% relataram que ajudou bastante, e 14,3% consideraram que ele não foi útil. Além disso, cerca de 62,5% dos alunos responderam a questões abertas relacionadas a sugestões de melhorias para as atividades. Alguns pediram mudanças específicas, como maior simplicidade nas tarefas ou retorno ao modelo disciplinar, enquanto outros demonstraram desinteresse ou desvalorização dos estudos no contexto remoto, citando o impacto da pandemia em suas condições pessoais e emocionais.

As análises realizadas com base nos artigos discutidos permitem chegar a importantes considerações sobre a adesão e o engajamento dos estudantes no ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19. Um padrão comum observado em diferentes estudos foi a baixa participação dos estudantes, especialmente em escolas públicas, onde o acesso limitado a dispositivos digitais e à internet foi um dos principais obstáculos. Em muitos casos, a ausência de um ambiente domiciliar adequado para os estudos, aliada à carência de suporte familiar e às condições socioeconômicas precárias das famílias, intensificou as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Enquanto algumas iniciativas, como o uso de gabaritos e a criação de atividades transdisciplinares, foram elogiadas por parte dos estudantes, a resistência a novos paradigmas de ensino e a dependência de modelos tradicionais ainda são desafios significativos.

4.5.2 A formação docente voltada para o uso das tecnologias

Outro aspecto amplamente discutido na maioria dos textos analisados é a formação docente voltada para o uso de tecnologias. Para introduzir essa temática, apresento a seguir um trecho extraído de um dos artigos do *corpus* (A18), que ilustra de maneira clara os pontos centrais dessa discussão:

Se alguém questionasse um professor sobre a possibilidade de ele se adaptar e dar aulas online no dia seguinte, ele provavelmente olharia pasmo e diria “não” ou “nunca dei aulas online, não conseguiria fazer isso”, ou talvez “eu trabalho

com educação infantil, não tem como dar aulas online para crianças. Bom, este dia chegou e àqueles cuja pergunta foi direcionada tiveram que automaticamente dizer sim. Sim para algo que nunca fizeram, sim para um campo totalmente desconhecido para a maioria, e mais do que nunca, o professor da educação básica do século XXI precisou se reinventar de forma tão rápida que não houve tempo de ponderar sobre o que estava fazendo. (SEGATY; BAILER, 2020, p.263)

Embora apenas dois artigos (A2 e A21) tratem diretamente da formação docente para o uso de tecnologias digitais no ensino remoto emergencial, esse tema foi mencionado secundariamente de forma unânime nas pesquisas, evidenciando sua relevância no contexto analisado. Ambos os estudos foram conduzidos em Blumenau por grupos que têm em comum o autor Caique Fernando da Silva Fistarol. No primeiro artigo (A2), Fistarol et al. (2021) investigaram as lacunas na formação inicial de professores de Língua Inglesa, baseando-se na experiência de 13 docentes da rede municipal. Os participantes relataram pouca ou nenhuma formação sobre tecnologias digitais durante a graduação, com experiências limitadas e, em muitos casos, insuficientes para o enfrentamento das demandas do ensino remoto.

A pesquisa revelou que, para suprir essas lacunas, muitos professores buscaram soluções práticas de forma autônoma, enquanto a rede municipal de Blumenau promoveu formações continuadas em ferramentas como o Google Sala de Aula. Em 2020, cerca de 420 profissionais participaram desses cursos, evidenciando a demanda por capacitação. Apesar disso, os autores destacam que essas iniciativas, embora úteis, não substituem a necessidade de incorporar o uso de tecnologias de maneira mais aprofundada na formação inicial, garantindo que os futuros professores estejam melhor preparados para utilizar as TDIC em suas práticas pedagógicas.

O segundo artigo (A21), também de Fistarol et al. (2021), analisou especificamente o uso do Google Sala de Aula como ferramenta central no ensino remoto. A pesquisa incluiu três professoras de Língua Inglesa da rede municipal, todas com mais de 15 anos de experiência, mas que relataram dificuldades relacionadas à falta de formação inicial sobre TDIC e limitações técnicas, como equipamentos desatualizados e sobrecarga de trabalho. As participantes compartilharam relatos autobiográficos que evidenciaram essas lacunas, ressaltando a importância de aprender "na prática" e buscar soluções por conta própria para atender às demandas do ensino remoto.

Apesar das dificuldades, as professoras demonstraram interesse em aprimorar suas práticas pedagógicas por meio da mediação digital. Elas reconheceram o potencial

das tecnologias para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, além de enfatizarem a importância de ensinar aos alunos o uso educacional de dispositivos digitais. Os autores destacaram que, mesmo com desafios técnicos e formativos, essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de novos saberes docentes, reforçando a necessidade de formações continuadas que atendam às demandas específicas do uso de tecnologias no ensino, especialmente em contextos de emergência como o enfrentado durante a pandemia.

Os artigos A6 e A4, escritos respectivamente por Sousa et al. (2020, p. 155) e Albuquerque et al. (2021, p. 99) corroboram as pesquisas de Fistarol et al., (2021) quando apontam que, diante das demandas impostas pelo ensino remoto, grande parte da formação dos professores ocorreu de maneira autônoma e independente. Esse processo foi caracterizado por uma forte interação entre os pares, baseada na troca de experiências e na ajuda mútua, evidenciando a ausência de um suporte institucional mais estruturado. Conforme exposto:

O processo (auto) formativo docente tem se fortalecido, sobretudo nesse contexto de pandemia, por meio do diálogo, da partilha de materiais e experiências entre os pares. Assim, “Nesse ínterim, coube aos professores os debates acalorados e alguma partilha de experiência sobre o andamento das aulas através de grupos online de conversas e chamadas de vídeos” (Teacher). (SOUSA et al., 2020, p.155)

os professores encontram-se preocupados e, mesmo sem tempo hábil, buscam meios para se qualificarem e ministrarem suas aulas de modo significativo para que os alunos consigam acompanhar e realizar as atividades, na medida do possível. Assim, essa formação tem ocorrido, principalmente, de forma autônoma, tendo em vista que as instituições formadoras apresentam, também, dificuldades em realizar momentos formativos para esse período emergente. (ALBUQUERQUE et al., 2021, p. 99)

Dessa forma, infere-se que a capacitação e formação continuada dos professores se deu, em sua maioria, por conta própria. O trecho acima oferece uma perspectiva reveladora sobre como as próprias instituições formadoras enfrentaram dificuldades para manter suas atividades, muitas vezes despreparadas para lidar com a pandemia. Tal situação reforça a ideia de que as responsabilidades da formação docente não podem recair exclusivamente sobre os professores, mas devem ser compartilhadas por todos os envolvidos no processo educacional. Conforme os autores:

Há, de certa forma, a cobrança no sentido de o professor dar conta de ensinar remotamente, sozinho e com os recursos que obtém, como se por detrás desse profissional não houvesse uma instituição maior, a qual também cabem as responsabilidades. Quando se fala nisso, refere-se se a sistemas governamentais, redes privadas, municipais, estaduais e federais, as próprias

comunidades escolares devem ser os condutores desse processo. (MENDONÇA, 2020 apud ALBUQUERQUE et al., 2021, p. 99).

Assim, Albuquerque et al. (2021, p. 99) citam Frizon et al. (2015, p. 102002) e Lankshear e Knobel (2008) ao defenderem a importância de uma formação inicial e continuada que habilite os professores a integrar as tecnologias digitais de forma significativa em suas práticas pedagógicas. Os autores apontam que, embora as tecnologias digitais, isoladamente, não promovam uma transformação metodológica radical nos processos educativos, elas possibilitam a reconfiguração de métodos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a capacitação docente tem como objetivo proporcionar os recursos necessários para o desenvolvimento do letramento digital, entendido, conforme Lankshear e Knobel (2008), como práticas sociais situadas em contextos socioculturais.

Por meio de formações que priorizem a aplicabilidade prática, os professores podem se sentir mais confiantes ao utilizar ferramentas digitais em sala de aula, além de adquirirem competências para explorar suas potencialidades no ensino e na aprendizagem, como destacam Albuquerque e Santos (2020). Nesse sentido, Kenski (1998, p. 61) reforça a necessidade de que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentemos os desafios oriundos das novas tecnologias. (ALBUQUERQUE et al., 2021).

Embora muitos professores tenham buscado de forma autônoma desenvolver habilidades tecnológicas para atender às demandas do ensino remoto, algumas instituições ofereceram suporte para a familiarização com plataformas digitais. Em uma escola bilíngue privada de Blumenau (A18), por exemplo, treinamentos foram realizados em parceria com o *Google for Education*, utilizando ferramentas como *Google Classroom*, *Google Slides*, *Jamboard*, *Nearpod* e *Edpuzzle*. Esses treinamentos ocorreram durante o período de férias antecipadas, permitindo que os professores se preparassem para as aulas remotas, com foco em garantir a produtividade das atividades (SEGATY; BAILER, 2020).

Conforme o artigo A4, na rede municipal de Lucas do Rio Verde, MT, também foram oferecidas formações por meio de lives conduzidas pelo setor de tecnologia da prefeitura. Esses treinamentos ensinaram o uso de ferramentas como *Google Forms* e a criação de vídeos. Contudo, relatos de professores, como o de uma docente identificada como "Superação," indicam que, mesmo com o suporte institucional, os esforços

individuais foram indispensáveis para complementar as formações disponíveis, devido às limitações tecnológicas enfrentadas (ALBUQUERQUE et al., 2021).

Essa lacuna na formação inicial de professores de línguas gera não só problemas técnicos, com relação ao manejo das tecnologias, como também problemas pedagógicos, conforme Almeida e Scheifer (2021) asseveram (artigo A1), há uma tendência em se reproduzir práticas tradicionais no ambiente digital, refletindo uma continuidade de métodos arraigados, como o uso da lousa e do livro didático, mas travestidos em um formato virtual. Isso revela uma resistência à transformação mais profunda da mentalidade pedagógica, evidenciada pela manutenção de um regime baseado na transmissão de conteúdos de maneira linear e grafocêntrica (ALMEIDA; SCHEIFER, 2021). Corroborando essa ideia, apresentamos o que diz outros dois artigos do *corpus*:

Outra preocupação existente está na mera transposição, adotada por algumas escolas, do que era feito na modalidade presencial para a remota, como longas horas de aula síncrona on-line por videoconferência, com um número excessivo de exposição às telas (LUDOVICO et al., 2020), sendo que essa mera transposição não garante a interação, a participação e o engajamento do estudante (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020 apud LUDOVICO et al., 2021).

No entanto, a transposição dos conteúdos das aulas presenciais para plataformas online não assegura motivação e engajamento dos alunos. Conforme defendido por Almeida e Alves (2020), posicionar o estudante como protagonista, nesses contextos, favorece a interatividade, a criatividade e o dinamismo, além de colaborar para a ampliação dos processos de produção de sentido e de relações subjetivas e interpessoais. (BATISTA et al., 2022)

Almeida e Scheifer (2021) também destacam o paradoxo entre a necessidade de inovação e a segurança dos alunos em práticas escolares tradicionais. A subjetividade escolar tradicional, que exige ordem, disciplina e padronização, entra em choque com as subjetividades midiáticas mais fluidas e interativas do mundo digital, como pudemos perceber pelas respostas de alguns dos alunos no artigo A19 de Cruz et al. (2021), quando pediram para que as atividades deixassem de ser interdisciplinares e retornassem para o modelo disciplinar. Esse conflito demonstra a urgência de mudanças estruturais profundas na escola, abrangendo não apenas práticas e tecnologias, mas também mentalidades e concepções de ensino e aprendizagem. Nas palavras dos autores:

[...] as mudanças, que aparentemente são necessárias na formação e nas práticas docentes, também precisam se dar em bases muito mais profundas, para que se rompa o que Freire (1994) nomeia como burocratização da mente. Rever essa arquitetura – física, procedimental e psicológica – trata-se, portanto, de um processo longo e desafiador (não por isso menos urgente), para que a escola, como propõe Dewey (1959), deixe de dissociar a educação e a vida (ALMEIDA; SCHEIFER, 2021, p.9).

As reflexões aqui apresentadas não têm como objetivo criticar os esforços dos professores ou desmerecer práticas lineares e monomodais de ensino, mas, sim, alinhar-se ao que Almeida e Scheifer (2021) discutem sobre a necessidade de impactar os docentes para que reconheçam seu compromisso profissional. Esse compromisso, sustentado por sua formação acadêmica e experiência docente, busca orientar a construção de estratégias pedagógicas menos reprodutivas e mais formativas. Dessa forma, busca-se promover nos estudantes uma aprendizagem que os capacite a intervir de maneira consciente e propositiva nos diferentes contextos em que atuam, ampliando sua capacidade de agir como sujeitos críticos e transformadores. (ALMEIDA; SCHEIFER, 2021).

Nesse contexto, diversos textos do *corpus* abordam o conceito de "Professor Mediador", ressaltando que essa função docente ganhou destaque e se tornou ainda mais necessária durante o período de ensino remoto. Assim, o professor é visto não como uma fonte absoluta de conhecimento, mas como um facilitador que promove a construção do aprendizado em conjunto com os alunos. Essa ideia está alinhada com o pensamento de Paulo Freire (1996), que defende o papel do professor como alguém que cria possibilidades para a produção do conhecimento, em vez de apenas transferi-lo. Freire enfatiza que o professor deve estar aberto às perguntas, curiosidades e desafios dos alunos, desempenhando um papel crítico, reflexivo e empático, pois “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p. 71 apud SOUSA E BARRETO, 2023; SILVA, 2024)

A perspectiva de Ros (2002) complementa essa visão ao afirmar que o Professor Mediador deve promover um espaço de diálogo recíproco, onde o aluno se sinta parte ativa na construção do próprio aprendizado. Esse tipo de mediação envolve compartilhar intenções pedagógicas e oferecer ferramentas que ajudem os alunos a tomar decisões e desenvolver autonomia. A reciprocidade no processo de ensino-aprendizagem permite que o aluno internalize o ato de mediação, tornando-se capaz de gerenciar o próprio aprendizado de forma independente (SILVA, 2024). É relevante enfatizar que a falta de autonomia dos estudantes foi identificada nas pesquisas como um dos principais fatores que comprometeram a qualidade do ensino remoto. Esse cenário ressalta a relevância do papel do professor como mediador, evidenciando-o como um elemento fundamental no fortalecimento de um ambiente escolar presencial, no contexto pós-pandemia, mais apto a enfrentar adversidades.

Para concluir a discussão sobre a formação docente, destaca-se a seguinte afirmação do artigo A7: “Portanto, há uma necessidade latente de se investir mais na formação continuada dos professores.” (MORAES; ALMEIDA, 2022, p. 10). Essa observação aparece de forma unânime nas conclusões dos artigos analisados, evidenciando que a formação continuada se apresenta como uma das principais soluções para os desafios enfrentados pelos professores em sua prática pedagógica, tanto durante o ensino remoto, como no contexto presencial. Sobre essa questão, Albuquerque et, al. defendem que:

Em virtude dos fatos mencionados, entende-se que a falta de uma formação inicial, que tenha como foco a apropriação do letramento digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), pode acarretar em problemáticas nas práticas docentes, tendo em vista que a escola é o reflexo da sociedade que tem se transformado de forma cada vez mais rápida. É um processo que ocorre de forma natural, mas teve um aceleramento devido à COVID-19. Essa formação é necessária para que o professor conheça criticamente as potencialidades ou não de ferramentas digitais que sejam adequadas ao seu contexto de atuação (KENSKI, 1998) e não somente uma formação para o uso pedagógico do computador, mas que sejam possíveis reflexões durante e sobre a prática. (ALBUQUERQUE et al., 2021, p. 104).

A reflexão sobre esse tema nos levou a inferir que, assim como um médico não pode se basear em práticas obsoletas, o professor, enquanto profissional, tem o dever de manter-se constantemente atualizado para exercer suas funções com competência, e essa atualização é alcançada por meio de um processo contínuo de estudo e aprimoramento, oportunizado por políticas públicas voltadas para esse fim e por instituições qualificadas, uma vez que “os avanços tecnológicos são contínuos, como uma via de mão única, não havendo qualquer possibilidade de retrocesso.” (SOUSA, et.al. 2020, p.149)

4.5.3 A EJA, a educação inclusiva e a educação infantil em tempos de pandemia

Entre os artigos selecionados, dois abordam a temática da educação especial (A7 e A20), sendo um direcionado especificamente a alunos surdos e outro a alunos com autismo. Apenas um artigo (A15) trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto cinco se enquadram na categoria de ensino de línguas estrangeiras para crianças (A4, A14, A18, A20 e A22). Vale destacar que o artigo A20, além de abordar alunos com autismo, também integra a categoria de ensino de línguas para crianças, demonstrando uma interseção entre as temáticas.

De acordo com Turolo da Silva (2020) e seus coautores, a pandemia intensifica os processos de desumanização daqueles historicamente marginalizados e invisibilizados pela sociedade. Como observado por Santos (2020), esse fenômeno tende a expandir zonas de invisibilidade em diferentes partes do mundo, possivelmente alcançando até mesmo contextos próximos ao nosso cotidiano. Dialogando com esse pensamento, as pesquisas sobre os alunos surdos, com autismo e no âmbito da EJA visam tratar sobre alguns desses sujeitos invisibilizados, os estudantes com necessidades de adaptações específicas de ensino. Quando já é um desafio promover uma educação de qualidade para alunos sem infraestrutura socioeconômica e familiar, sem acesso à internet e tecnologias, e com baixa autonomia, esses obstáculos tornam-se ainda mais complexos quando somados às especificidades das modalidades de educação que, por natureza, apresentam demandas consideravelmente exigentes.

O artigo A7, de Moraes e Almeida (2022), destaca o papel das TDIC no ensino de inglês para alunos surdos, promovendo autonomia e engajamento por meio de ferramentas como *Padlet*, *Quizlet* e *Grammarly*, que priorizam aspectos visuais e escritos. Já o artigo A20, de Paim (2021), aborda o impacto da pandemia na educação de crianças com autismo, evidenciando a importância das famílias e de consultores profissionais no suporte educacional domiciliar. O estudo ressalta que a ruptura das rotinas escolares afetou o desenvolvimento emocional e social dessas crianças, demandando estratégias como mapas conceituais para ensinar novas normas de convivência, como o uso de máscaras e práticas de higiene.

Apenas um estudo do *corpus* abordou a EJA diretamente (A15), analisando os desafios enfrentados durante a pandemia e destacando a necessidade de práticas pedagógicas centradas nos princípios da andragogia. Ribeiro (2021) enfatiza a importância de valorizar as vivências e experiências dos alunos dessa modalidade, defendendo que práticas contextualizadas e acolhedoras são essenciais para garantir o engajamento e superar as dificuldades históricas, como a evasão escolar e a exclusão digital. Além disso, o estudo aponta a necessidade de alinhar o ensino de línguas às demandas práticas e profissionais dos estudantes.

No ensino de línguas adicionais para crianças (LAC)¹⁰, artigos A4, A14, A18, A20 e A22, as pesquisas destacam a importância de metodologias atrativas e interativas, que considerem o desenvolvimento infantil e promovam interações significativas entre professor e aluno. Albuquerque et al. (2021) e Santos (2009) enfatizam o papel do professor em criar aulas dinâmicas, adaptadas à faixa etária e que explorem os interesses das crianças. Além disso, a interação presencial é apontada como crucial para verificar a compreensão dos estudantes e fomentar seu aprendizado. Nesse sentido, a pandemia trouxe novos desafios ao ensino de LAC, mas também incentivou práticas que buscaram integrar tecnologia e educação de forma inovadora.

Tonelli e Furlan (2021), artigo A22, abordam a necessidade de uma formação linguística emancipatória nos anos iniciais, questionando os objetivos do ensino de inglês para crianças. Liberali (2020) sugere que o ensino deve priorizar a construção de relações e o aprendizado colaborativo em vez de uma abordagem puramente mecânica. A pandemia, segundo as autoras, serviu como um momento para reavaliar práticas pedagógicas, propondo uma educação que valorize a convivência e o compartilhamento de experiências.

Por fim, o ensino remoto para crianças durante a pandemia proporcionou o desenvolvimento de habilidades tecnológicas que antes eram pouco exploradas na educação básica, como o uso de ferramentas digitais para videoconferências e apresentações. Essas competências, segundo Segaty e Bailer (2021), representam um avanço significativo para os estudantes, mas também evidenciam a necessidade de infraestrutura e formação continuadas para garantir que as inovações pedagógicas implementadas nesse período sejam mantidas e aprimoradas no futuro.

Embora esses estudos ofereçam um panorama geral das realidades mencionadas, é essencial que esses contextos específicos sejam explorados de forma mais aprofundada por meio de pesquisas adicionais, tanto em estudos primários quanto em futuras metapesquisas. A seguir, trataremos especificamente de responder à primeira pergunta norteadora dessa metapesquisa: Quais desafios relacionados ao ensino de línguas enfrentados por professores e alunos durante a adaptação ao ensino remoto na educação

¹⁰ O termo “línguas adicionais”, empregado neste texto, é utilizado de forma intercambiável com “línguas estrangeiras”, conforme nosso título. Essa variação terminológica reflete a fragmentação nas escolhas de termos adotados por pesquisadores da área de Linguística Aplicada (LA). Embora essa diversidade possa ampliar as abordagens teóricas, evidencia-se a necessidade de uma terminologia mais unificada, a fim de consolidar e fortalecer a área como um campo de estudo coeso.

básica, ao longo da pandemia de COVID-19, podem ser identificados nas pesquisas realizadas com essa temática?

4.5.4 Desafios Enfrentados por Professores e Alunos de Línguas Estrangeiras Durante a Pandemia.

Entre os 25 artigos que compõem o *corpus*, 6 se destacam por abordar de maneira consistente os desafios enfrentados por alunos e professores de línguas estrangeiras, conforme apresentado no Quadro 4. Apesar disso, as informações seguintes foram compiladas a partir da análise dos dados de todos os 25 estudos, dos quais quatro não mencionaram qualquer dificuldade enfrentada.

Conforme apontado no artigo A1, a estrutura deficiente de acesso à internet prejudicou a conexão de professores e alunos, enquanto muitos docentes, além de mal remunerados e subvalorizados, estavam despreparados técnica e metodologicamente para utilizar estratégias digitais. Os estudantes, por sua vez, historicamente habituados a uma postura passiva e obediente, tiveram dificuldades em assumir um papel mais ativo. A desarticulação entre o tempo e o espaço escolares, promovida pelas TDICs, gerou um "espaçiotempo híbrido", em que o ambiente doméstico (privado) e o escolar (público) se fundiram, sobrepondo ritmos, práticas, códigos e papéis sociais. Além disso, as práticas de letramento promovidas no ensino remoto tornaram-se problemáticas, devido à ausência de uma localização espaciotemporal clara, sendo influenciadas por múltiplos contextos, como redes sociais, jogos, compras e notícias, além da casa e da escola. (ALMEIDA; SCHEIFER, 2021).

A evasão virtual foi uma realidade frequente durante o ensino remoto, “o sentimento que emanava era o de que havia “um punhado deles [alunos] ficando no caminho” (D’ÁVILA, 2020, n.p. apud JÚNIOR, 2021), uma vez que muitos discentes não puderam participar regularmente das aulas online. Conforme citado no artigo A3, por Silva (2024), Vieira (2020) aponta que o acesso a Wi-Fi e aparelhos tecnológicos era limitado para grande parte dos estudantes, especialmente na rede pública, onde as condições socioeconômicas geralmente são menos favoráveis em comparação à rede privada, embora não seja uma regra. Situações como famílias com múltiplos filhos em

idade escolar e apenas um dispositivo, ou com conectividade precária ou inexistente, ou ainda que residem em ambientes com apenas um cômodo compartilhado, representaram barreiras significativas à efetividade dessa modalidade educacional.

É mencionado no texto A2 que, segundo o IBGE (2020), um quarto da população com 10 anos ou mais não tem acesso à internet. Em 2018, 45,9 milhões de brasileiros estavam desconectados, sendo 32,2 milhões na zona urbana e 13,7 milhões na zona rural. Embora o Sudeste concentre o maior número absoluto de pessoas sem acesso, as regiões Norte e Nordeste apresentam os percentuais mais altos em relação à população local, com 36% e 35,3%, respectivamente. Além disso, metade da população brasileira vive com uma renda mensal de R\$ 438, o que representa cerca de R\$ 15 por dia, reforçando o impacto das desigualdades socioeconômicas no acesso às ferramentas necessárias para o ensino remoto, como internet e dispositivos tecnológicos. (apud FISTAROL, et.al, 2021).

O nível socioeconômico das famílias exerce impacto significativo no desempenho educacional dos estudantes, uma relação já evidenciada por estudos como o de Coleman et al. (1966), que identificaram essa correlação como uma das mais consistentes no campo da avaliação educacional. Dessa forma, as condições socioeconômicas influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Nesse contexto, as escolas públicas desempenham um papel essencial, pois, em países com sistemas educacionais mais desenvolvidos, há maior equidade na distribuição de oportunidades de escolarização e formação, contribuindo para reduzir desigualdades e promover inclusão social. (FISTAROL, et.al, 2021).

Fistarol et al. (2021), documento A2, mencionam a pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*, conduzida pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da UFMG em junho de 2020, que revelou os profundos desafios enfrentados por professores e alunos no ensino remoto no Brasil. O estudo, baseado em entrevistas com 15.654 docentes, indicou que 82% deles lecionaram a partir de suas residências e relataram um aumento na carga horária de trabalho. Além disso, 84% dos entrevistados observaram uma redução significativa no engajamento dos alunos. Entre os principais desafios enfrentados pelos discentes, destacam-se o acesso limitado à internet e a dispositivos tecnológicos (80%), a falta de apoio familiar (74%), a desmotivação (53%) e as dificuldades com o uso de tecnologias (38%).

O cenário afetou também os professores, com 69% expressando medo e insegurança quanto ao retorno das aulas presenciais e 50% preocupados com o futuro. Um levantamento do Instituto Península, realizado entre abril e maio de 2020 com 7.734 professores brasileiros, revelou que 83% não se sentiam preparados para o ensino remoto e 88% ministraram sua primeira aula virtual durante a pandemia. Esses dados evidenciam que muitos docentes precisaram se reinventar rapidamente para adaptar-se ao formato online, enfrentando um modelo de ensino muito distinto do habitual. A falta de uso ou familiaridade com tecnologias digitais agravou os desafios do ensino remoto, que dependeu dessas ferramentas para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem (MORAN; BEHRENS; MASSETO, 2006, apud FISTAROL, et.al, 2021).

Em consonância com essa perspectiva, os artigos analisados destacaram de forma expressiva o esgotamento físico e mental enfrentado pelos professores, como evidenciado no seguinte trecho do artigo A28:

[...] a alta carga de trabalho e a estrutura com qualidade não adequada provocam esgotamento físico e mental ao professor. Esses hoje têm que se preocupar com aspectos relacionados a ferramentas digitais, problemas técnicos, qualidade de conexão da internet, posicionamento da câmera, compartilhamento da tela e do som, além de passar conhecimento e tirar dúvidas dos alunos, tudo em uma mesma aula, o que aumenta a carga cognitiva do professor (STANLEY, 2019 apud, LUDOVICO et al., 2021).

O conceito de "necroeducação" (LIBERALLI, 2020) destaca como a pandemia impactou o ensino. Para os professores, os desafios incluíram cansaço, estresse, falta de privacidade e trabalho em tempo integral, agravados pela necessidade de responder a pais e alunos fora do horário escolar. Para preservar a privacidade, alguns docentes adquiriram chips exclusivos para atividades profissionais. Soma-se a isso a dinâmica de envio de atividades pelo *WhatsApp*, com fotos frequentemente embaçadas ou de baixa resolução, o que dificultou ainda mais a avaliação das atividades. (ALBUQUERQUE, et. al, 2021; ANDRADE e VIDAL, 2021). Em alinhamento com esse cenário, outra pesquisa do *corpus* (A13) registra o depoimento de um professor:

Professor AS: o trabalho docente aumentou muito [...] pais mandando mensagens de madrugada e querendo respostas instantâneas [...] a interação entre eles [estudante-estudante] fica mais difícil. A vergonha em se expressar é potencializada [...]. Os alunos ficam mais distraídos, não possuem autonomia para realizar as atividades sozinhos e não prestam atenção às aulas. (DENARDI et al., 2021)

No que se refere à percepção do professor sobre a intensificação da vergonha de se expressar no ensino remoto, o relato de outra docente complementa essa visão: "não há como monitorar os alunos [...] quando não há resposta do outro lado da tela, não há

como saber o que está acontecendo e não há diálogo estabelecido" (PROFESSORA JD, apud DENARDI et al., 2021). A seguir, destacamos um trecho em que a professora sob o pseudônimo "Ana", participante da pesquisa no artigo A28, reflete uma realidade semelhante:

"Não tenho falado mais tanto em inglês na minha aula, pois não consigo ver se eles estão entendendo, se está claro para eles, acabo misturando então o inglês com o português". O feedback é dificultado pois "muitos desligam a câmera durante a aula por vergonha ou por causa da internet que não está muito boa (...) acabo utilizando o inglês apenas nas explicações linguísticas ou em algo que eu sei que eles já viram". (ANA apud LUDOVICO et al., 2021)

Para os alunos sem acesso à internet, a principal solução encontrada foi a distribuição de materiais impressos contendo orientações e indicações de páginas dos livros didáticos de cada disciplina. No entanto, essa estratégia evidenciou um desafio significativo: a autonomia dos estudantes necessária para realizar o ensino remoto sem a presença física de um professor. Surge, então, a questão central: quantos alunos efetivamente abriram seus livros de forma espontânea e se engajaram nas atividades propostas nos roteiros entregues? Desse modo, outro aspecto destacado nas pesquisas, por meio dos depoimentos dos docentes, foi que o ensino de línguas no formato remoto pode ter comprometido o desenvolvimento da oralidade nos estudantes, como evidenciado nos seguintes trechos dos artigos A6 e A4, respectivamente:

Durante o período que corresponde ao semestre 2020.1 houve uma mudança considerável na abordagem utilizada em relação não só ao contato com os alunos, mas também em relação ao aprendizado. O ensino remoto não permitiu a manifestação frequente da oralidade dos estudantes como era comum no ensino presencial, o que pode ter os prejudicado nessa habilidade. Por outro lado, as outras três habilidades: compreensão escrita, leitora e auditiva estiveram em um patamar mais alto em relação a primeira. Se em algum momento houve fortalecimento de alguma das habilidades foi apenas da compreensão leitora, pois os alunos passaram a ler e interpretar mais textos escritos para fazer as tarefas, para interagir por meio do *Classroom* e *WhatsApp*. Antes, em sala de aula, eles eram muito expostos à comunicação do professor que se dava na língua estrangeira. No virtual, não apenas o aluno passou a falar menos, mas os professores também passaram a falar menos (Teacher). (SOUSA et al., 2020, p.156)

Superação elucidou, em sua fala, que a pandemia escancarou mais ainda as desigualdades sociais que já existiam entre os alunos, haja vista que os que não tinham os aparatos tecnológicos necessários, foram obrigados a realizar as atividades de forma impressa, não tendo como trabalhar a oralidade, uma habilidade essencial, segundo a professora. imagina que a gente tá trabalhando LI, eu preciso trabalhar a oralidade, o aluno que leva atividade impressa, ele perdeu esse quesito oralidade. (ALBUQUERQUE et al., 2021)

Além disso, os artigos A28 e A10 evidenciam que a utilização indiscriminada de tradutores automáticos, como o Google Tradutor, é percebida por docentes como um obstáculo ao aprendizado de línguas adicionais, uma vez que essa prática elimina o

esforço necessário para o desenvolvimento de competências linguísticas mais aprofundadas. “Muitos apenas recorrem ao Google Tradutor, mesmo depois de toda uma orientação da minha parte. Não sei muito bem como proceder!” (PROFESSORA ANA apud LUDOVICO et al. 2021). Em vez disso, professores têm incentivado o uso de instrumentos como dicionários bilíngues, tanto físicos quanto online, por contribuírem para a mediação e a construção de habilidades leitoras de forma mais significativa (SOUZA; NICOLAIDES, 2021).

Conforme citado no artigo A17, por Rosa e Barreto (2023) o ensino remoto de língua espanhola exigiu dos professores uma habilidade maior de síntese, devido à redução da duração das aulas síncronas de 50 para 30 minutos, além da necessidade de adaptações criativas para atividades no formato assíncrono. Essa reinvenção tornou-se ainda mais urgente pelas limitações tecnológicas enfrentadas pelos alunos das escolas públicas, que frequentemente dispunham apenas de celulares com acesso restrito à internet por meio de dados móveis. Além disso, as escolas públicas enfrentaram dificuldades estruturais para atender às demandas do ensino remoto, enquanto muitos docentes não estavam suficientemente preparados para o uso intensivo de tecnologias requerido pelo contexto. (ALMEIDA; ROSA, 2021; ROSA; BARRETO, 2023). Um outro fator que influenciou o ensino remoto de língua espanhola durante a pandemia foi o fato de que muitas crianças chegam ao ensino fundamental ainda semialfabetizadas, conforme descrito por Júnior (2021), no artigo A23:

A segunda questão é a existência de alunos semialfabetizados em algumas turmas, o que dificultou a identificação, a comunicação com esses alunos e, posteriormente, a aproximação deles à língua espanhola, uma vez que a interação com os alunos na plataforma supracitada se deu predominantemente por mensagens de texto. (JÚNIOR, 2021, p.70)

Ademais, o ensino de línguas adicionais para crianças apresentou desafios específicos. Um aspecto importante é a recomendação de evitar a exposição excessiva a dispositivos como televisores, celulares e tablets. Para crianças de 6 a 10 anos, deve-se restringir o uso desses aparelhos a 1 ou 2 horas diárias (SBP, 2020). Essa diretriz ressalta a necessidade de maior envolvimento dos pais no acompanhamento escolar dessa faixa etária. No entanto, conforme o artigo A18, muitas professoras relataram que os responsáveis frequentemente apontavam a falta de conhecimento em inglês como uma barreira para auxiliar os filhos, o que tornava o processo de aprendizagem ainda mais desafiador. (SAGATY; BAILER, 2020). Dialogando com essa percepção, outra pesquisa do *corpus* (A5) menciona:

Os professores relatavam que outro desafio era o baixo letramento dos pais das crianças que não conseguiam entender as mensagens escritas para ajudarem a mediar a aprendizagem, o que consideram necessário para o andamento do ensino remoto com crianças pequenas, principalmente as que estão em fase de alfabetização. (TUROLO DA SILVA et. al, 2020)

No caso do Ensino Fundamental I nem sempre o(s) responsável(s) pode acompanhar e ajudar na compreensão e resolução das atividades propostas. Mesmo com o isolamento, muitos continuam precisando trabalhar. Assim, várias crianças não tem como acessar a aula no horário previsto, pois na maioria elas usam o celular dessa(s) pessoa(s). (TUROLO DA SILVA et. al, 2020)

Outros pais consideravam o ensino de línguas menos relevante, priorizando disciplinas como português, matemática ou geografia, julgadas mais importantes. Apesar da recorrência dessas percepções, é fundamental enfatizar que todas as áreas do conhecimento são essenciais. Outro ponto crítico foi a avaliação da qualidade das aulas por parte dos pais, que frequentemente as consideravam inadequadas ou incompatíveis com a faixa etária dos alunos, mesmo quando a professora utilizava materiais didáticos específicos para essa idade. (SAGATY; BAILER, 2020)

Observou-se que poucas famílias se comprometeram integralmente com as atividades desde o início. Esse cenário reflete um distanciamento entre escola e família na sociedade atual, esquecendo-se que a educação é um direito básico e uma responsabilidade compartilhada entre o Estado, a família e a escola, conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (MELO, 2020, apud SAGATY; BAILER, 2020).

Outro aspecto relevante a ser considerado é que, além das dificuldades econômicas, as crenças e ideologias das famílias também desempenharam um papel significativo na limitação do uso de tecnologias durante ERE. Muitos pais, por exemplo, não permitiam que seus filhos tivessem um e-mail pessoal, restringindo a possibilidade de acesso a plataformas educacionais que exigiam credenciais individuais. Além disso, alguns estudantes não possuíam celulares próprios, dependendo exclusivamente do aparelho dos pais, que só era disponibilizado em horários específicos, conforme a autorização dos responsáveis. Outro fator é a escolha deliberada de algumas famílias de não manter televisores em casa, o que impossibilitou o acompanhamento de conteúdos educativos transmitidos por canais de TV, conforme relatado pela professora Ana, no texto A28, de Ludovico et al., 2021:

Outro ponto é que muitos pais não permitem que as crianças tenham e-mail, o que dificulta alguns usos. Muitos alunos não possuem celular e utilizam apenas

o celular do pai quando estes autorizam. Muitos alunos nem tv têm por escolha das famílias. (p. 1117)

Esses casos evidenciam que a resistência ao uso de tecnologias digitais não está necessariamente vinculada apenas à condição financeira, mas também a valores, ideologias e preferências familiares. Essa dinâmica ressalta a complexidade dos desafios enfrentados no ERE, que não se limitam a questões materiais, mas também incluem barreiras culturais e sociais que afetam a implementação de soluções tecnológicas no ensino.

Com aqueles que tinham acesso minimamente às tecnologias, diversas plataformas de quiz online, como *Kahoot* (www.kahoot.it) e *Quizziz* (www.quizizz.com), foram utilizadas. No entanto, devido à instabilidade das conexões de internet dos alunos, muitos enfrentaram dificuldades para participar, enquanto outros eram prejudicados pelo carregamento lento das perguntas. Embora essas ferramentas sejam dinâmicas e úteis, sua eficácia mostrou-se consideravelmente maior no formato presencial do que no remoto, conforme evidenciado no contexto analisado do artigo A18. (SAGATY; BAILER, 2020). Além disso, na pesquisa realizada especificamente sobre a ferramenta digital “*Quizziz*” (A25), não foi possível identificar qualquer previsão de acessibilidade para pessoas com necessidades especiais, o que contraria os princípios de uma educação inclusiva. Ademais, também não há menção a qualquer tipo de suporte destinado aos discentes. (ARAÚJO e SOUSA, 2021).

Denardi et al. (2022), no artigo A13, analisaram os impactos do ensino remoto emergencial no ensino de inglês durante a pandemia de COVID-19, utilizando questionários aplicados a 24 professores de escolas públicas, privadas e institutos de idiomas. O estudo destacou os principais desafios enfrentados e apresentou um panorama abrangente das dificuldades relatadas, sendo evidenciado como o mais completo sobre o tema, dentre os 6 que se enquadram nessa categoria. Em síntese, o Quadro 5, adaptado do texto em questão, ilustra de maneira clara os pontos discutidos até aqui.

Quadro 5 - Impacto Negativo do Ensino Remoto no Ensino de Língua Inglesa

IMPACTO NEGATIVO DO ERE ABORDADOS PELOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESÁ		
CENTRO DE IDIOMAS	ESCOLAS PRIVADAS	ESCOLAS PÚBLICAS
Falta de interação física entre professores e estudantes	Estudantes que não desenvolveram autonomia a partir das aulas on-line, gerando dificuldades de aprendizagem	Visão negativa do ensino dos pais dos estudantes
Maiores dificuldades em perceber e acompanhar os níveis de compreensão do conteúdo por parte dos estudantes	Falta da interação entre professores e estudantes, estudante-estudante e professor- professor	Retirada da autonomia dos professores por parte da SEED
Preocupação com um ensino robotizado	Aumento da carga horária e necessidade de preparação para as aulas	Excesso de atividades enviadas aos estudantes todos os dias
Problemas tecnológicos (conexão ruim, falha nos microfones etc.)	Problemas tecnológicos (conexão, microfones etc.)	Afastamento mais acentuado entre professores e estudantes
Postura dos estudantes comprometendo sua aprendizagem	Alguns estudantes não possuem acesso à internet	Incerteza sobre os níveis de aprendizagem dos estudantes
Os professores têm dificuldades para monitorar as atividades dos estudantes	Dificuldades encontradas pelos professores em utilizarem a língua inglesa durante as aulas	Falta de autonomia dos estudantes
Estudantes e professores mais cansados no formato on-line	Falta de suporte por parte das escolas	Metodologia de ensino convencional
Trabalho extra assumido pelo professor	Junção de turmas	
Impossibilidade de o ensino remoto substituir o presencial	Redução de carga horária da disciplina	
	Possibilidade de o ensino remoto deixar uma lacuna no ensino	

Fonte: adaptado de DENARDI et al, 2022.

A transição abrupta para o ensino remoto trouxe à tona desigualdades estruturais já existentes no sistema educacional, agravando-as. No contexto específico do ensino da língua inglesa, as condições abordadas na subseção "História do Ensino de Línguas no Brasil", na introdução desta metapesquisa, oferecem um panorama histórico que auxilia na compreensão do desenvolvimento desse processo ao longo dos anos. Esse recorte histórico, por sua vez, fornece suporte à interpretação de Sousa et al. (2020), artigo A6, que afirmam:

O ensino da língua inglesa atualmente é um eco estridente de como a perspectiva de ensino desse idioma foi e é tratada historicamente. Considerando os sérios problemas de administração desde os tempos do império, apontados por Leffa (1999), e a forma tradicional e elitista, já institucionalizada na nação brasileira, de conceber o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, como afirmam Day e Savedra (2015), surge uma reflexão que resulta em uma compreensão da problemática do ensino desse idioma no Brasil. Esse movimento envolve questões estruturais e sociais que impõem um modelo não efetivo de aprendizagem dentro da escola pública. Salas super lotadas, falta de aparato tecnológico, materiais didáticos que não se adequam ao nível de conhecimento dos estudantes e a alta carga horária dos professores são situações concretas para que a fluência dos estudantes da rede pública no Brasil não seja satisfatória. Numa lista de 100 países, o Brasil se encontra somente em 59º. Entre os países da América do Sul está à frente somente de nações como Colômbia, Venezuela e Equador (EDUCATION FIRST, 2019). (SOUSA et, al. 2020, p.145)

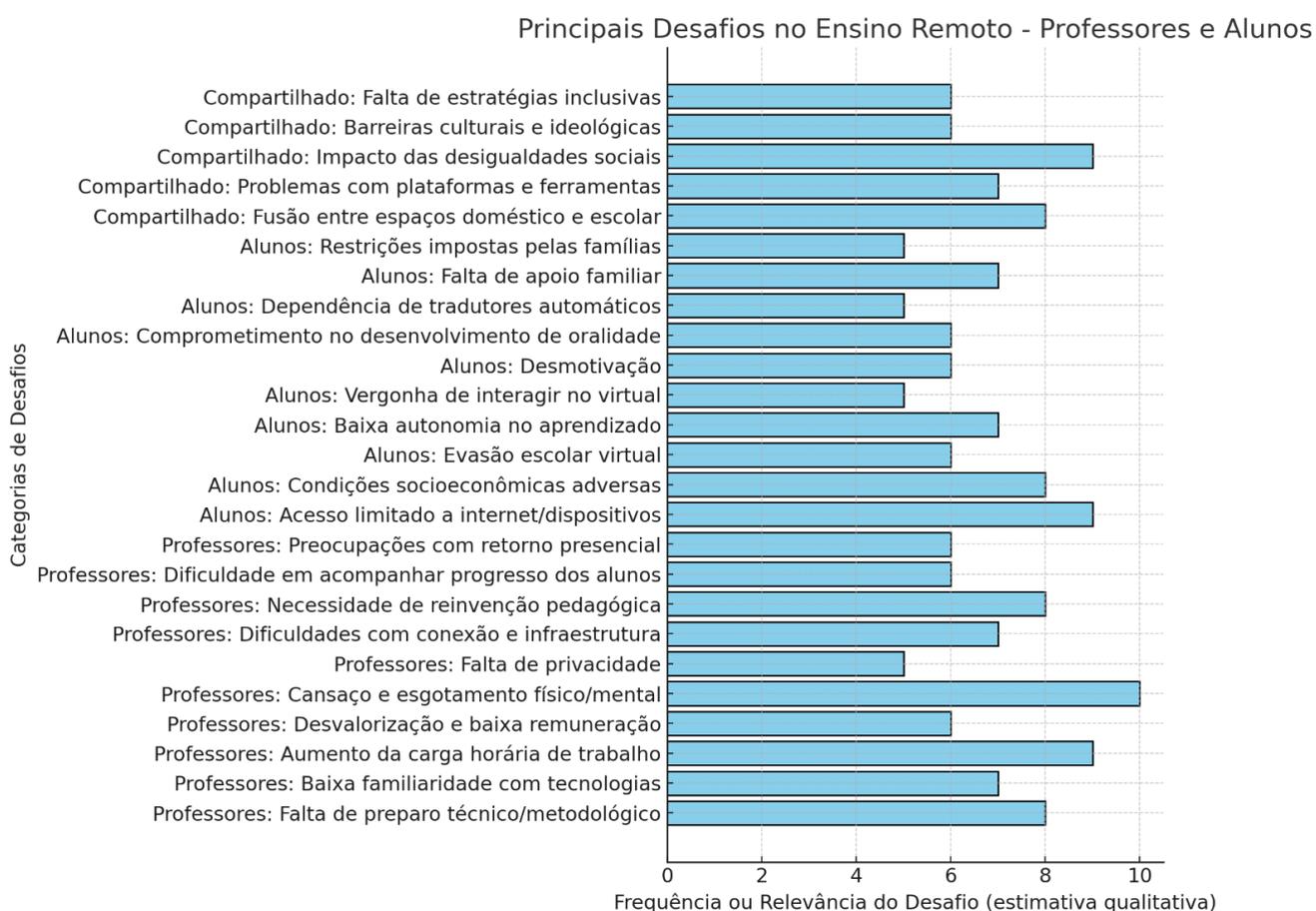
Esse trecho reforça como desigualdades históricas, combinadas a fatores sociais, administrativos e pedagógicos, dificultam a efetividade do ensino de inglês, sobretudo na escola pública. A precariedade de condições como infraestrutura inadequada, materiais descontextualizados e sobrecarga docente configura barreiras concretas, culminando em resultados insatisfatórios de fluência. Após a pandemia, essas dificuldades se intensificaram, uma vez que a transição para o ensino remoto emergencial expôs ainda mais a fragilidade do sistema educacional do país.

Como conclusão, é evidente que o ensino remoto, embora necessário e emergencial, expôs a fragilidade do sistema educacional em termos de inclusão digital e igualdade de oportunidades, impactando diretamente o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no país. Segundo Liberalli (2020, p. 16), “em momentos de crise, esse processo parece ficar ainda mais evidente quando as diferenças econômicas reforçam de forma repugnante as diferenças no acesso aos processos de ensino-aprendizagem”.

Corroborando esse pensamento, Antônio Gois (2020) defende que a migração para o ensino remoto no Brasil envolveu três dimensões principais: os impactos dessa transição, o papel dos pais na educação dos filhos e o agravamento das desigualdades educacionais. Idealmente, essa mudança deveria ter sido acompanhada de testes prévios de tecnologias, adaptações de conteúdos, capacitação de professores e tempo para que alunos e famílias se ajustassem à nova rotina. No entanto, devido à urgência do contexto, essas medidas não puderam ser implementadas. Diante da escolha entre suspender completamente as atividades escolares ou manter os estudantes minimamente engajados, a maioria dos sistemas educacionais optou pela continuidade, apesar dos inevitáveis prejuízos associados (GOIS, 2020).

Com base na análise apresentada até aqui, esforçamo-nos em responder à primeira pergunta de pesquisa: "quais desafios relacionados ao ensino de línguas enfrentados por professores e alunos durante a adaptação ao ensino remoto na educação básica, ao longo da pandemia de COVID-19, podem ser identificados nas pesquisas realizadas com essa temática?" A Figura 11, apresentada a seguir, trata-se de um gráfico que ilustra os principais desafios enfrentados por professores e alunos no ensino remoto, categorizados em três grupos principais: desafios específicos dos professores, desafios específicos dos alunos e desafios compartilhados entre ambos. As barras horizontais indicam a frequência ou relevância qualitativa estimada de cada categoria, conforme identificado na análise dos estudos do *corpus*.

Figura 11 - Principais Desafios No Ensino Remoto de Línguas Estrangeiras



Para os professores, o ensino remoto implicou aumento de carga de trabalho, dificuldades emocionais e cognitivas, além de falta de privacidade, desamparo institucional e falta de preparo técnico e metodológico para o uso de tecnologias digitais. Esses fatores são amplamente atribuídos à rápida transição para o ensino remoto, sem formação prévia ou suporte adequado, bem como à necessidade de adaptação às ferramentas digitais e à reorganização das práticas pedagógicas.

Entre os alunos, destacaram-se dificuldades como o acesso limitado à internet e dispositivos tecnológicos, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica. As práticas de oralidade foram comprometidas e o ensino remoto exigiu um protagonismo estudantil pouco habitual. A evasão escolar virtual, a baixa autonomia para o aprendizado e a vergonha de interagir no ambiente digital também foram desafios recorrentes. No âmbito dos desafios compartilhados, a integração dos espaços doméstico e escolar resultou em sobreposição de papéis e práticas. Além disso, desigualdades sociais

e barreiras culturais e ideológicas, como restrições familiares ao uso de tecnologias, tiveram um impacto significativo.

Esses desafios foram agravados pelo distanciamento entre escola e família, pela desvalorização do ensino de línguas por parte de alguns responsáveis e pela falta de suporte e acessibilidade nas ferramentas digitais utilizadas. De forma geral, os artigos analisados ofereceram um panorama rico sobre os obstáculos enfrentados, evidenciando lacunas na implementação de uma educação equitativa e acessível. O gráfico, portanto, sintetiza os principais desafios enfrentados no ERE, destacando a complexidade do contexto educacional durante a pandemia e reforçando a importância de políticas públicas mais assertivas para a educação brasileira.

Na próxima seção, serão apresentadas as experiências consideradas de sucesso vivenciadas pelos professores durante o ensino remoto, buscando responder à segunda pergunta de pesquisa: quais estratégias pedagógicas, tecnológicas e sociais foram implementadas para mitigar os desafios do ensino remoto de línguas e promover uma aprendizagem significativa, conforme apresentado nas pesquisas analisadas?

4.5.5 Reflexões, Possibilidades e Ações em Tempos de Pandemia

Os artigos A1, A7, A10, A12, A14, A16, A17, A18, A23, A24, A25, A26, e A28 abordam possibilidades implementadas no período pandêmico para o ensino de línguas consideradas bem sucedidas pelos professores, assim como sugerem recursos tecnológicos interessantes para serem usados nesse contexto. Eles destacam as atividades propostas durante o período, práticas que podem ser incorporadas ao ensino pós-pandemia e caminhos para a inovação pedagógica. Apesar de esses terem sido os textos mais expressivos com relação a temática, a análise nesta subseção é feita com base nos 25 artigos totais.

Com relação a isso, destaca-se a fala de um professor no artigo A6: “Nós professores, mesmo com o desgaste e as dificuldades de articulação das redes digitais com os processos formativos, conseguimos motivar e acompanhar os alunos naquilo que nos coube dentro de um contexto de tremenda dificuldade” (TEACHER apud SOUSA et

al., 2020). Nesse sentido, os estudos evidenciaram o surgimento de novas práticas de ensino adaptadas à conjuntura atual, pois conforme os artigos A17 e A16:

Nesse cenário, buscando pensar caminhos possíveis, e utilizando de novos mecanismos de ensino, bem como da compreensão dos letramentos, e das dificuldades próprias do período, o professor encontrou nas ferramentas digitais uma maneira de otimizar o tempo na escola, bem como de incentivar os alunos a seguir aprendendo, mesmo quando não era possível estar em sala de aula. (ROSA E BARRETO, 2023, p.157)

com o avanço da tecnologia, temos a nossa disposição muitas ferramentas como o *WhatsApp*, o *Google Meet*, *Google Forms* etc., e estas ferramentas vêm sendo necessárias na área da educação já que é por meio delas que podemos inovar em sala de aula, podendo incluir conteúdos mais interativos e dinâmicos. (ALVES, 2020, p.10)

Andrade e Vidal (2021), artigo A8, apontam que, no âmbito pedagógico, a oferta de atividades de Língua Inglesa no ambiente virtual favoreceu o uso de materiais multimídia, como vídeos, músicas e jogos, que antes eram raramente utilizados em sala de aula devido à falta de equipamentos adequados. Além disso, conteúdos gramaticais e vocabulários, antes apresentados exclusivamente de forma oral pelo professor, passaram a estar disponíveis em vídeos na plataforma *YouTube*, que também foi utilizada para abordar temas socioculturais e trabalhar conteúdos gramaticais com canções em inglês.

No artigo A4, de Albuquerque et al. (2021), algumas atividades realizadas por professoras de línguas adicionais para crianças no ensino remoto destacaram-se como proveitosas. Uma dessas atividades envolveu o uso do ambiente doméstico como recurso pedagógico. Por exemplo, para ensinar cores, a professora orientou os alunos a procurarem objetos coloridos em casa, enquanto para ensinar formas, pediu que desenhassem objetos com formatos geométricos, como triângulos e círculos. Além disso, algumas professoras buscaram diversificar os materiais utilizados, como jogos, contação de histórias, músicas e vídeos, integrando diferentes ferramentas digitais para ministrar as aulas. Essas práticas aproximaram os conteúdos escolares da realidade dos alunos e promoveram o engajamento mesmo na ausência de contato presencial. (ALBUQUERQUE et al., 2021).

É possível deduzir que a utilização de objetos disponíveis em casa ocorre por favorecer a interação do aluno com o ambiente ao seu redor, permitindo uma experiência que foge do digital e se aproxima das práticas da sala de aula presencial. Embora o uso de recursos digitais tenha predominado, nota-se que estratégias consideradas "tradicionais", como o uso de objetos físicos e a contação de histórias, continuaram sendo valorizadas no contexto das aulas on-line.

Na pesquisa A17, de Rosa e Barreto (2023), destacam-se as atividades realizadas no projeto “Conectando Línguas: para além das supremacias”, desenvolvido no contexto do Programa Residência Pedagógica em escolas públicas de Sergipe. Esse projeto foi estruturado com base nos multiletramentos e explorou ferramentas digitais e textos multimodais para promover o aprendizado crítico e intercultural de línguas inglesa e espanhola. Uma das principais atividades consistiu na criação de vídeos pelos estudantes, nos quais apresentaram informações sobre países anglófonos e hispânicos. Esses vídeos, com até sete minutos, incluíram conteúdos culturais, sociais e históricos, e foram exibidos em uma live no *YouTube* da escola. Pois, como citam os autores:

O ensino de linguagem não é mais o ensino de línguas. Hoje já inserimos em nossas práticas a linguagem do *Facebook*, do *Telegram*, entre outras redes sociais. Portanto, quando se faz referência às práticas de oralidade, se pensa numa *Live*, por exemplo (Rojo, at al, 2022, p. 07 apud ROSA e BARRETO, 2023).

Os alunos realizaram apresentações musicais nas línguas estudadas, divulgando os vídeos no *Instagram* como parte de um desafio para incentivar a interação da comunidade. Textos multimodais, como o poema "Me gritaram Negra", de Victoria Santa Cruz, e o curta "*Hair Love*" — escrito, produzido e dirigido por Matthew A. Cherry, que narra a história de um pai penteando o cabelo crespo de sua filha pela primeira vez, celebrando o amor pelo cabelo negro e desafiando estereótipos de gênero —, foram utilizados para desconstruir estereótipos culturais e valorizar a diversidade. Essas atividades fomentaram reflexões críticas sobre identidades e culturas, além de desenvolver habilidades linguísticas e tecnológicas. As TICs destacaram-se ao expandir o impacto do conhecimento escolar para além das fronteiras da escola, alcançando a comunidade (ROSA E BARRETO, 2023).

Ferramentas digitais como *Google Meet*, *WhatsApp*, *Canva* e *InShot* facilitaram a comunicação e a criação de materiais, promovendo aprendizado colaborativo, trabalho em equipe e engajamento comunitário. As atividades romperam barreiras geográficas e culturais, ampliando os horizontes dos estudantes e diversificando o ensino na educação básica. Esses recursos enriqueceram o repertório educacional e incentivaram o pensamento crítico, reforçando o papel das aulas de línguas estrangeiras na formação de cidadãos reflexivos e autônomos (BRASIL, 2006 apud ROSA e BARRETO, 2023).

Moraes e Almeida (2022), artigo A7, recomendam estratégias e recursos tecnológicos para o ensino de inglês a alunos surdos, com foco no aspecto visual e na

modalidade escrita. Entre os recursos sugeridos estão o *Padlet*, para murais colaborativos; o *StoryboardThat*, para criar histórias em quadrinhos; e o *Quizlet*, para praticar vocabulário e gramática de forma lúdica. Também destacam o *HelloTalk*, para interação escrita, e o *Bubbl.us*, para criação de mapas mentais. O *Grammarly* é indicado para revisão textual, e o *ClassroomScreen* para gestão de sala virtual. Essas ferramentas apoiam práticas inclusivas, úteis também para alunos ouvintes.

No estudo de Souza e Nicolaidés (2022), artigo A10, destacam-se atividades e práticas realizadas por uma professora de inglês. A docente promoveu o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos de maneira mediada e interativa, utilizando estratégias que integraram instrumentos físicos e simbólicos. Entre as atividades descritas, uma das mais relevantes foi o trabalho com biografias, como a de Rosa Parks. Nesse projeto, a professora organizou as etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Durante a pré-leitura, foram explorados vocabulários e questões gramaticais, como o passado simples, preparando os alunos para compreenderem o texto. Posteriormente, a leitura crítica foi incentivada, conectando o tema do texto ao movimento *Black Lives Matter*, o que gerou discussões significativas sobre questões sociais contemporâneas.

Além disso, os alunos realizaram tarefas colaborativas, como a apresentação de capítulos de livros de histórias folclóricas (*folk stories*), que eram adaptados em formato de novelas gráficas. Nessa atividade, cada grupo foi responsável por analisar e apresentar um capítulo, promovendo a interação e o compartilhamento de ideias. A professora também utilizou murais virtuais para que os alunos registrassem suas reflexões, incentivando o posicionamento crítico e a autonomia no aprendizado. Ademais, Dicionários online, como o *Forvo*, também foram apresentados, permitindo que os alunos explorassem variações linguísticas, pronúncia e significados contextuais. Com os textos disponibilizados para os alunos de maneira prévia, a interação durante as aulas síncronas, realizadas pelo *Zoom*, foi aproveitada para fomentar debates e discussões produtivas entre os alunos, com a professora atuando como agente principal de mediação (SOUZA e NICOLAIDES, 2022).

No artigo A12, de Guedes et al. (2023), ressalta-se a atividade envolvendo o uso do *WhatsApp* no ensino de Língua Espanhola. A professora utilizou essa ferramenta para promover a leitura, a escuta e a produção oral e escrita, empregando como base a obra literária *Don Juan Tenorio*, de Zorrilla (2009). Os alunos tiveram acesso ao texto e a áudios em espanhol, que foram enviados pelo *WhatsApp*. A atividade foi dividida em

etapas que incluíram a leitura da obra, exercícios de compreensão, a descrição de personagens e a criação de um audiorresumo coletivo. Essa abordagem permitiu que os alunos praticassem a pronúncia, desenvolvessem vocabulário e refletissem criticamente sobre a literatura, enquanto o uso do *WhatsApp*, com a possibilidade de gravação e regravação, reduziu a ansiedade de muitos estudantes e promoveu maior engajamento. Nesse sentido, a professora que propôs a atividade pôde perceber que:

o uso do *WhatsApp* no ensino-aprendizagem de línguas: i. possibilita a preparação das respostas em tempo e espaço para além das salas de aulas, expandindo-os; ii. oportuniza o ensaio e a edição; iii. diminui a ansiedade frente a interlocutores presenciais, já que reduzem o contato com elementos de uma situação presencial que possam indicar relações de poder; iv. fortalece o desenvolvimento de habilidades na língua-alvo, tais como o aumento do vocabulário, a análise linguística e a prosódia; e, com isso, v. provoca uma percepção positiva dos aprendizes frente ao seu desenvolvimento na língua em estudo. (GUEDES et al., 2023)

As experiências relatadas evidenciaram como o processo de construção do conhecimento ocorreu no dia a dia dos professores participantes. O contexto pandêmico os desafiou a criar estratégias tanto para adaptar materiais já utilizados em aulas presenciais quanto para explorar novas ideias e aproveitar oportunidades de implementar atividades com o auxílio de aplicativos e ferramentas tecnológicas até então pouco exploradas. A colaboração entre professores e estudantes no ensino remoto combinou as competências tecnológicas dos alunos com os conhecimentos pedagógicos dos docentes, conforme destacado por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Essa integração permitiu a aproximação de professores e alunos, promovendo aprendizagens significativas e transformadoras. (apud GUEDES et al., 2023)

Ainda sobre o ensino de língua espanhola, no trabalho de Moreira Júnior (2021), artigo A23, uma atividade que se destacou no contexto do ensino remoto foi o projeto "*Mi mensaje a Taynara*", desenvolvido com turmas do 6º e 7º anos do ensino fundamental em uma escola pública periférica de Maceió-AL. O projeto foi construído em torno do tema do racismo, utilizando como ponto de partida o caso de Taynara Silva, uma professora alagoana que foi vítima de um ato racista. Os alunos participaram ativamente, criando mensagens direcionadas à professora, expressando solidariedade e reflexões críticas sobre a questão racial. A proposta envolveu a criação de um livro digital com as mensagens produzidas pelos alunos, que podiam utilizar o espanhol em frases, palavras ou expressões híbridas. Essa prática não apenas trabalhou o aprendizado da língua adicional, mas

também desenvolveu a criticidade dos alunos, incentivando-os a pensar sobre problemas locais e globais de discriminação e desigualdade.

Outras atividades do projeto incluíram a análise de imagens e cartazes com mensagens antirracistas, discussões sobre estereótipos e leitura de materiais em espanhol relacionados ao tema. A utilização de ferramentas digitais como *WhatsApp* para interações e compartilhamento de conteúdos foi essencial para viabilizar a participação dos alunos, muitos dos quais enfrentavam limitações de acesso à internet e dispositivos tecnológicos. Essas práticas demonstraram como o ensino de uma língua adicional pode ser integrado a questões sociais relevantes, promovendo um espaço de reflexão crítica, mesmo diante das adversidades impostas pelo ensino remoto durante a pandemia. (MOREIRA JÚNIOR, 2021)

No artigo A14, de Lima et al. (2021), as atividades descritas enfatizaram a abordagem do Inglês como Língua Franca (ILF) e o uso da translanguagem para promover práticas pedagógicas interativas. Uma das principais atividades implementadas foi a utilização de histórias animadas digitais para ensinar vocabulário relacionado a alimentos e expressar gostos pessoais em inglês. Através da ferramenta digital *Mazk*¹¹, a professora estruturou uma sequência de atividades que incluíam a revisão de vocabulário, o uso do verbo "like" para indicar preferências e a contação de histórias.

A aula, mediada por vídeos e atividades na plataforma, destacou-se pelo uso de um livro digital animado do *YouTube*, no qual os alunos recriavam histórias utilizando uma abordagem translíngue. O "Desafio da Semana" incentivou a oralidade de forma lúdica, permitindo que os estudantes explorassem seus repertórios linguísticos individuais. A prática da translanguagem foi central, promovendo a comunicação multilíngue como estratégia eficaz, enquanto o Inglês como Língua Franca (ILF) valorizou os diferentes usos do idioma, reforçando a confiança dos alunos em seu papel como falantes competentes, mesmo em ambiente remoto (LIMA et al., 2021).

Segaty e Bailer (2021), A18, demonstram como as professoras utilizaram o *Google Slides* para criar atividades interativas voltadas para crianças da educação infantil

¹¹ O Mazk é um Sistema Tutor Inteligente (STI) desenvolvido pela UFSC, que utiliza inteligência artificial para adaptar o ensino aos estilos cognitivos dos alunos. Ele permite que professores criem materiais pedagógicos com textos, vídeos e links, além de realizar avaliações com correções automáticas ou manuais e gerar relatórios de desempenho. Implementado em Forquilha (SC) desde 2019, tornou-se essencial no ensino remoto emergencial, oferecendo videochamadas integradas e funcionalidades para facilitar a interação entre professores e alunos.

e do ensino fundamental. Uma dessas atividades consistia em apresentar imagens e palavras para que os alunos associassem corretamente, proporcionando *feedback* imediato e permitindo que avançassem ao próximo desafio. Além disso, o *Jamboard* foi explorado como um quadro interativo para desenhar e organizar informações, especialmente no ensino de vocabulário relacionado a alimentos, utilizando frases como "*I like...*" e "*I don't like...*" em exercícios que também desenvolviam a coordenação motora fina dos estudantes.

Outra ferramenta amplamente utilizada foi o *Nearpod*, que permitiu a elaboração de perguntas, jogos de memória e atividades de preenchimento de lacunas baseadas em áudios, vídeos e textos. Essas atividades foram eficazes em trabalhar todas as habilidades linguísticas (*listening, speaking, reading e writing*), proporcionando oportunidades para que os alunos ouvissem, falassem, escrevessem e lessem em inglês de maneira integrada. Um exemplo foi o uso de áudios e diálogos em inglês, nos quais os alunos completavam frases ou palavras, praticavam a leitura em voz alta e participavam de discussões síncronas com a professora e colegas. Para os anos iniciais, jogos de memória e correspondência de pares também foram bem-sucedidos, pois trabalhavam a percepção visual e o vocabulário de maneira envolvente. Já o *Edpuzzle* foi usado para integrar vídeos com perguntas interativas e anotações dos professores, embora tenha apresentado desafios técnicos devido à conectividade. (SAGATY e BAILER, 2021)

Para os alunos do 4º e 5º ano, uma estratégia eficaz para avaliar a habilidade de *speaking* (oralidade) foi o uso de uma plataforma que permitia aos alunos gravar suas respostas diretamente, eliminando a necessidade de os pais enviarem vídeos ou áudios por e-mail ou aplicativos de mensagens, o que frequentemente gerava reclamações. Com essa ferramenta, os estudantes ouviam a questão e gravavam sua fala, permitindo que os professores acessassem imediatamente o material para fornecer *feedback*. (SAGATY e BAILER, 2021)

Silveira et al. (2021), artigo A24, descreveram os projetos digitais elaborados pelos professores de inglês do Instituto de Aplicação CAp-UERJ utilizando a metodologia *Project-Based Learning* (PBL) (BELL, 2010; BLUMENFELD, 1991; BLUMENFELD e KRAJCIK, 2006; BENDER, 2014) e o Design Instrucional Contextualizado (DIC) (FILLATRO, 2004; REIGELUTH, 1999). Os projetos foram estruturados para promover o letramento digital, a autonomia e a interdisciplinaridade e buscando engajar os estudantes com temas significativos e relevantes.

Entre as atividades, estão os projetos baseados em perguntas motrizes que estimulavam a reflexão e a produção colaborativa. Por exemplo, os alunos do 7º e 8º anos participaram do projeto "*View from my window*", no qual investigaram suas rotinas e hábitos durante o isolamento social utilizando a língua alvo. Uma das unidades, intitulada "*My eating habits*", envolveu atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, como discussões em fóruns sobre hábitos alimentares e um desafio final que consistia em compartilhar uma receita culinária no *Padlet*. Outra unidade de destaque foi "*The Sound of Music*", que explorou o gênero musical para desenvolver habilidades linguísticas e culturais.

Os alunos participaram de atividades como cantar músicas (*sing-along*), criar playlists temáticas e escrever mensagens de esperança para colegas. Essas atividades não apenas trabalhavam o idioma, mas também conectavam os estudantes a questões culturais e emocionais. Além disso, a unidade "*Time to Play*" utilizou jogos digitais, como caça-palavras e *Quizzes* elaborados no *Kahoot!* para revisar e consolidar vocabulário e gramática. As atividades foram planejadas para culminar em produtos públicos, como murais colaborativos e receitas compartilhadas em plataformas abertas, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizagem conectada ao mundo real. (SILVEIRA et al., 2021)

Ludovico et al. (2021), A28, relataram as práticas da Professora Ana, docente de inglês em uma escola particular no Rio Grande do Sul. Entre suas estratégias, destacou-se a apresentação da família dos alunos em inglês durante uma aula síncrona, planejada para reduzir ansiedade e promover engajamento, especialmente de estudantes menos participativos. A utilização das salas de grupo do *Zoom* (*breakout rooms*) também foi significativa, organizando os alunos em grupos heterogêneos que favoreceram interações mais confortáveis e produtivas. Após essas atividades, representantes compartilharam as discussões com toda a turma, promovendo integração coletiva.

Outras atividades incluíram a gravação de vídeos em que os alunos descreviam suas rotinas diárias em inglês, recebidas com entusiasmo, e o uso da ferramenta *Wheel Decide* para criar uma roleta interativa que incentivava respostas orais em inglês. A docente também utilizou o *Socrative* em aulas síncronas para estimular a participação, embora algumas limitações no formato das questões tenham gerado desmotivação. O *Mentimeter* foi empregado para levantar conhecimentos prévios de forma anônima, encorajando maior participação e gerando ideias úteis para o planejamento das aulas.

Além disso, o *Padlet* foi usado como mural virtual para produções escritas colaborativas, permitindo que os alunos compartilhassem e comentassem os textos uns dos outros. Uma atividade marcante foi descrever o que viam de suas janelas ou portas de casa, utilizando diferentes estruturas linguísticas como presente simples, contínuo e o verbo modal *can*. (LUDOVICO et al., 2021).

Nesse contexto, o Quadro 6, a seguir sintetiza, de forma sistemática, as atividades/estratégias propostas e as ferramentas empregadas por professores de línguas estrangeiras durante o ensino remoto, conforme identificado no *corpus*:

Quadro 6 – Atividades e Ferramentas Utilizadas no ERE

Categoria	Descrição/Exemplo
Apresentação de gramática e vocabulário	Vídeos no YouTube
Utilização do ambiente doméstico	Exploração de objetos para ensinar cores e formas
Criação de vídeos culturais e sociais	Apresentações sobre países e culturas
Trabalho com textos multimodais	Poemas, curtas e outras mídias para promover reflexões culturais
Atividades colaborativas	Murais virtuais com o Padlet
Produção de histórias em quadrinhos	Uso do StoryboardThat
Prática de vocabulário	Jogos e flashcards no Quizlet
Interações textuais com falantes nativos	Plataforma HelloTalk
Criação de mapas mentais	Ferramenta Bubbl.us
Revisão textual	Apoio do Grammarly
Gerenciamento virtual de sala de aula	ClassroomScreen
Discussões em áudio e textos	Criação de audiolivros e uso do WhatsApp
Contação de histórias digitais	Uso do YouTube e WhatsApp
Slides interativos e apresentações	Google Slides
Quizzes interativos	Nearpod, Jamboard, Kahoot e Quizziz
Discussões em pequenos grupos	Breakout Rooms no Zoom
Gravação de vídeos descritivos	Rotinas diárias em inglês
Análise de biografias e apresentações	Conexão com temas sociais
Uso de mídias sociais	TikTok e Instagram para conteúdos interativos
Exploração de histórias digitais animadas	Ensino de vocabulário
Desafios e playlists musicais	Atividades culturais e emocionais
Uso de roletas interativas	Incentivo à oralidade
Gravação de respostas	Plataformas para envio direto ao professor
Leitura crítica e discussões	Conexão com movimentos sociais
Projetos interdisciplinares	Integração entre as disciplinas
Utilização de ferramentas de edição de vídeos	Canva e InShot
Atividades reflexivas sobre diversidade	Desconstrução de estereótipos culturais
Exploração de gêneros discursivos diversos	Música, poesia, blogs, vídeos, jogos, entre outros
Produção de receitas culinárias	Atividades práticas integradas à realidade dos alunos

Fonte: Elaboração própria.

Os aspectos positivos do ERE destacados na pesquisa A13, de Denardi et al., 2022, incluem a facilidade no uso de recursos tecnológicos, que antes eram limitados pela disponibilidade de equipamentos e infraestrutura física. Ademais, ferramentas e conteúdos online tornaram-se mais acessíveis, e as mídias digitais se transformaram em instrumentos pedagógicos capazes de oferecer experiências lúdicas, tornando as aulas mais atrativas. Um professor mencionou estar mais disposto a integrar ferramentas digitais às aulas presenciais e propor atividades que envolvam a interação tecnológica, como o uso de mídias sociais, enfatizando que o idioma está presente em diversos contextos e que há expressões exclusivas desses meios. Outra docente observou que o processo de adaptação à tecnologia exigiu uma mudança de perspectiva, permitindo que os professores se redescobrissem como mediadores do conhecimento nesse novo cenário educacional. (DINARDI et al., 2022)

Contextos de crise, apesar de seus impactos negativos, também podem abrir caminhos para oportunidades e experimentações. Nesse cenário, a suspensão das aulas presenciais impulsionou, ainda que de forma não planejada e pouco sistematizada, uma intensa busca pela modernização dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Esse movimento visava, sobretudo, garantir a continuidade do desenvolvimento dos alunos. (BATISTA et al., 2022). Conforme exposto no artigo A19, de Cruz et al., 2021:

A princípio, delineávamos os objetivos centrais, como: multiletramento, letramento crítico, letramento emocional, ou a realização de um enfoque social, cultural, político, econômico, artístico, dentre outros. Foram explorados vários recursos semióticos, o que viabilizava o trabalho com música, pinturas de artistas famosos, poesia, textos literários, textos retirados de blogs e sites, quadrinhos, charges, dentre diversos gêneros discursivos. (CRUZ et al., 2021, p.351)

Dessa forma, nota-se que a pandemia desencadeou um processo de reinvenção na elaboração das aulas, promovendo atividades cada vez mais conectadas à realidade e ao contexto em que os estudantes estão inseridos, além de adotar metodologias alinhadas aos seus interesses. Como ressalta Nóvoa (2020, p. 8), “é preciso reconhecer os esforços [de muitos professores] para manter uma ligação com os alunos e com as famílias. Os governos deram respostas frágeis, e as escolas também. As melhores respostas, em todo o mundo, foram dadas por professores”. (apud MOREIRA JÚNIOR, 2021)

As pesquisas evidenciam os esforços dos professores em aprimorar a qualidade de seu trabalho diante das adversidades, buscando oferecer um ensino significativo aos

alunos. Em consonância com essa perspectiva, os professores participantes das pesquisas do *corpus* A16 e A3 afirmam:

Alguns alunos afirmam “eu não consigo aprender nem português direito quanto mais inglês”. E dentre esses alunos podemos destacar os que têm interesse na disciplina, no qual estou tendo muitos resultados e para estimular estes e os demais os recursos tecnológicos estão sendo muito importantes, pois consigo trabalhar com as redes sociais, como o *tik-tok*, Instagram, no qual eles produzem e compartilham vídeos com os conteúdos estudados. (DOCENTE I apud ALVES, 2020, p.18)

“Sim. Cada professor se reinventou. Acredito que as aulas online tenham sido ainda melhores elaboradas até mesmo que as presenciais, para que assim pudéssemos prender a atenção dos educandos e garantir a frequência virtual”. (PROFESSOR A apud SILVA, 2024, p.240)

Uma das principais lições aprendidas foi a importância de evoluir do Ensino Remoto Emergencial, muitas vezes marcado por improvisações, para um modelo de ensino remoto intencional, fundamentado em um planejamento mais estruturado e sistemático (AYROSA, 2020). Além de tudo, a participação da família pareceu apontar para um dos principais fatores que contribuem para o sucesso escolar.

O ERE permitiu que os professores desenvolvessem novas competências ou adaptassem habilidades já conhecidas, criando oportunidades valiosas tanto para o retorno ao ensino presencial quanto para futuros períodos que exijam a adoção do ensino remoto. Essas experiências também destacam o potencial de integrar tecnologias digitais ao ensino presencial, ampliando possibilidades pedagógicas e enriquecendo práticas educativas tradicionais, Para Garcia (2020, apud Moreira Júnior, 2021), "Viver com a crise do coronavírus pode ajudar a encorajar educadores para agir de maneiras diferentes quando retornarem para as salas de aulas".

O cenário pandêmico evidenciou como as transformações promovidas pela linguagem digital têm impactado profundamente o paradigma de produção cultural e participação social, consolidando os conceitos de Web 2.0 e Web 3.0¹², conforme abordado por autores como Jenkins (2006), Bruns (2008) e Berners-Lee (2001). Nesse

¹² A Web 2.0 refere-se a uma fase da internet caracterizada pela participação ativa dos usuários, que assumem papéis de criadores e consumidores de conteúdo, em plataformas colaborativas como blogs, redes sociais e wikis. Jenkins (2006) explora essas dinâmicas em termos culturais, enfatizando a cultura participativa e a convergência de mídias, enquanto Bruns (2008) aborda o conceito de "*produsage*", destacando a produção colaborativa e o papel dos usuários como coautores de conteúdo. Já a Web 3.0, ou web semântica, foi inicialmente vislumbrada por Berners-Lee et al. (2001) como uma evolução técnica da internet, com o objetivo de interconectar dados de forma que máquinas possam compreendê-los e processá-los, promovendo uma internet integrada à inteligência artificial. Embora o conceito tenha surgido antes da popularização da Web 2.0, representa um desenvolvimento complementar e posterior às práticas colaborativas que definem a Web 2.0.

contexto, Bruns destaca que os jovens deixaram de ser apenas consumidores passivos de conteúdos digitais, passando a atuar como criadores e "produsuários", ao produzir novos conteúdos a partir do que consomem. Essa perspectiva ressoa com a ideia de Freire (1992, p. 14, apud Almeida e Scheifer, 2021) de que “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”. Além disso, Faustino e Silva (2020, p. 55, apud Alves, 2020) reforçam que o uso da tecnologia como ferramenta de apoio educacional não apenas facilita a condução de práticas pedagógicas e o desenvolvimento das aulas, mas também estimula os alunos a se tornarem autores e coprodutores ativos das informações que constroem.

Contudo, é importante enfatizar que essas experiências bem-sucedidas estão vinculadas a contextos particulares, o que limita sua aplicabilidade universal. Realidades distintas, com perfis variados de docentes e discentes, podem demandar adaptações ou soluções diferentes, reforçando a necessidade de considerar as especificidades locais e individuais ao interpretar ou implementar tais práticas. Além disso, o alcance dessas atividades foi limitado, excluindo os alunos que não tinham acesso às tecnologias digitais, uma vez que esse grupo precisou recorrer a alternativas como materiais impressos, programas de rádio ou transmissões televisivas para acompanhar os estudos. Dessa forma, esta subseção apresentou as principais estratégias adotadas por professores de línguas estrangeiras consideradas relevantes para enfrentar os desafios do ERE na educação básica. O objetivo não foi oferecer prescrições, mas sim esclarecer as contribuições das pesquisas realizadas sobre esse tema, destacando possíveis caminhos apontados pelos estudos.

4.6 Discussão Sobre os Estudos que Compõem o *Corpus*

A análise dos estudos que compõem o corpus trouxe contribuições relevantes para o campo da LA, no que se refere ao ensino de línguas durante a pandemia, mas também evidenciou limitações que restringem uma compreensão mais completa e crítica dos dados. Essas limitações, identificadas ao longo do processo de análise, destacam aspectos metodológicos e contextuais que merecem atenção. A maior parte dos documentos analisados aponta as seguintes limitações:

- Há uma concentração de pesquisas nas regiões Nordeste e Sul, evidenciando a carência de estudos em outras regiões para uma visão mais ampla do fenômeno no Brasil.
- É necessário cuidado no uso das terminologias, distinguindo ensino remoto de ensino a distância, para evitar confusões conceituais.
- As pesquisas que envolvem participantes humanos não mencionam a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).
- Muitos artigos focam uma ou duas das questões de entrevistas ou questionários, deixando o restante dos dados sem análise ou detalhamento.
- Algumas pesquisas com poucos participantes apresentam respostas vagas, limitando compreensão dos resultados.
- Relatos sobre experiências bem sucedidas frequentemente ignoram dados específicos de participação estudantil, invisibilizando alunos não alcançados.
- Apenas um artigo incluiu pais como participantes (A20), apesar de seu papel crucial no apoio ao ensino remoto.
- Contextos específicos como EJA, Educação Especial e comunidades rurais são pouco explorados na literatura analisada.

As pesquisas analisadas revelaram uma concentração geográfica significativa, com a maioria dos estudos realizados nas regiões Nordeste e Sul do Brasil. Essa distribuição evidencia uma carência de artigos abordando outras regiões do país, o que possibilitaria uma visão mais abrangente sobre o fenômeno investigado.

As pesquisas que envolvem participantes humanos não mencionam a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). No Brasil, essa submissão é um requisito importante para assegurar a integridade ética dos estudos, garantindo a proteção dos direitos, do bem-estar e da privacidade dos participantes. Os comitês de ética são responsáveis por avaliar e aprovar projetos de pesquisa, conforme as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), por meio da Resolução nº 466/2012, que normatiza a ética em pesquisas com seres humanos.

Outro ponto relevante refere-se à limitação na análise dos instrumentos de coleta de dados. Muitos estudos que utilizaram questionários ou entrevistas com diversas perguntas concentraram suas análises em apenas uma ou duas questões, deixando sem explorar o restante das informações coletadas, que poderiam oferecer contribuições

significativas para o aprofundamento da discussão sobre o tema. Além disso, poucos artigos detalharam todas as perguntas incluídas nos instrumentos de pesquisa, optando por apresentar apenas as questões selecionadas. Embora sejam poucas, algumas das pesquisas com um número reduzido de participantes também apresentaram limitações, como respostas vagas e pouco detalhadas aos questionários aplicados, o que limita uma compreensão maior dos fenômenos. Nesse contexto, a metapesquisa se apresenta como uma ferramenta pertinente para superar essas limitações, permitindo a integração de fragmentos isolados de pesquisas em uma perspectiva mais ampla e coerente.

Além disso, dois artigos (A15 e A24) apresentaram imprecisões conceituais importantes, como o uso intercambiável dos termos "ensino remoto" e "ensino a distância". Essa confusão é problemática, pois os conceitos possuem distinções fundamentais que devem ser respeitadas para evitar interpretações equivocadas e análises superficiais.

Em estudos que trataram de relatos de professores sobre atividades, aulas e projetos desenvolvidos no ensino remoto, considerados bem sucedidos, observou-se uma lacuna importante: exceto pelo trabalho A8, de Andrade e Vidal (2021), que analisou a assiduidade dos alunos de forma detalhada, os demais artigos não apresentaram dados específicos sobre a quantidade de estudantes que deveriam participar das iniciativas, mas não o fizeram. Os estudos limitam-se a menções genéricas, como "alguns alunos tinham dificuldades de conexão" ou "alguns alunos ficaram de fora", a ausência de informações precisas sobre esse grupo de alunos resulta na invisibilidade de suas experiências, ainda que as iniciativas tenham sido classificadas como exitosas pelos professores.

Outro aspecto pouco explorado foi a inclusão dos pais ou responsáveis dos alunos como participantes das pesquisas. Apenas um artigo analisado incorporou a perspectiva dos responsáveis, apesar do papel crucial que desempenharam no acompanhamento escolar durante o isolamento social.

Por fim, a literatura analisada apresenta uma lacuna significativa no que se refere a contextos específicos de ensino, como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e ensino em comunidades de áreas rurais. Esses contextos apresentam realidades específicas que, por sua vez, podem ser desdobradas em subtemas ainda mais específicos, permitindo um aprofundamento e uma gama de possibilidades a serem estudadas, o que

expõe a necessidade de mais pesquisas na área da Linguística Aplicada direcionadas a esses grupos.

Contudo, a integração dos dados provenientes dos diversos estudos que compõem este *corpus*, viabilizada pela metapesquisa realizada, permite mitigar essas limitações. A análise conjunta das singularidades de cada pesquisa oferece uma compreensão mais ampla e detalhada do fenômeno como um todo, ampliando a visão sobre os aspectos abordados. A seguir, concluimos este estudo trazendo algumas considerações finais e encaminhamentos para ações futuras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

Nesta seção de considerações finais, retomaremos os objetivos e as perguntas de pesquisa, destacando a relevância das contribuições desta metapesquisa para o tema do ensino de línguas estrangeiras durante a pandemia de COVID-19 e para a área da Linguística Aplicada. Além disso, discutiremos as limitações deste estudo e apontaremos direções para ações e pesquisas futuras.

Kramersch (1995) destaca a importância de fortalecer a conexão entre linguistas aplicados e professores de línguas estrangeiras. Para a autora, a Linguística Aplicada deve ser compreendida como um campo interdisciplinar que ultrapassa a simples aplicação de teorias linguísticas ao ensino. Nesse contexto, o papel do linguista aplicado vai além de produzir conhecimento: ele deve contribuir para transformar criticamente os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a formação docente e a prática no ensino de línguas, promovendo maior integração entre esses dois universos.

No entanto, o distanciamento entre docentes e pesquisadores da área de ensino ainda é uma problemática significativa, vista por Kramersch (1995) como uma questão discursiva. Nesse sentido, cabe ao linguista aplicado brasileiro não apenas reconhecer essa distância, mas também estudar formas de reduzi-la, propondo estratégias que promovam um diálogo mais próximo entre teoria e prática. Essa abordagem crítica reforça a necessidade de conectar interdisciplinarmente os diferentes saberes do campo, facilitando o acesso dos professores em atividade ao conhecimento produzido e contribuindo para uma formação mais integrada e transformadora no ensino de línguas.

Nesse sentido, Freitas (2018) defende que embora haja um número expressivo de pesquisadores dedicados à Linguística Aplicada no Brasil, a área apresenta uma aparente fragmentação. Essa característica dificulta a consolidação de uma articulação mais efetiva entre teoria e prática, tornando o acesso ao conhecimento produzido um desafio, tanto para os pesquisadores quanto para os professores em exercício. Nesse cenário, a metapesquisa desponta como uma abordagem promissora, ao possibilitar a sistematização e a organização de estudos sobre temas específicos, promovendo maior acessibilidade e diálogo entre os diversos agentes da área.

Acrescenta-se que, de acordo com essa autora, a metapesquisa não apenas incorpora métodos como a meta-análise e a revisão sistemática para comparar resultados, mas também organiza e interpreta os dados de forma a transcender as conclusões individuais, preservando a singularidade de cada estudo. Dessa forma, novos significados puderam ser gerados a partir da síntese dos dados compilados, enriquecendo a compreensão de contextos específicos e permitindo a identificação de lacunas e fragilidades no conhecimento existente.

Portanto, argumenta-se que essa metodologia desempenhou um papel significativo ao dar dinamismo a este estudo. A partir deste trabalho, espera-se trazer contribuições relevantes para a área da Linguística Aplicada e ampliar o entendimento sobre os desafios e as possibilidades relacionadas ao ensino de línguas no contexto abordado. Além disso, ao permitir a sistematização e interpretação dos dados de forma rigorosa, esta metapesquisa favoreceu a produção de conhecimentos que podem subsidiar futuras pesquisas e práticas pedagógicas, além de auxiliar o acesso dos professores em atividade ao conhecimento produzido sobre o tema, consolidando-se como um aporte valioso para o campo.

Com base nas análises realizadas, destacam-se os seguintes encaminhamentos para ações futuras:

- Há uma carência de pesquisas que abordem contextos frequentemente invisibilizados na educação: modalidades específicas de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial, Educação no sistema prisional, Educação em regiões rurais ou isoladas, Educação em contextos de imigração e refúgio, entre outros. Sendo esses campos promissores a serem explorados.
- São necessários estudos que investiguem a capacitação oferecida por escolas e universidades para o uso de tecnologias na implementação do ensino remoto, analisando-a sob a perspectiva dos agentes responsáveis pela formação, e não apenas dos professores.
- Relatos de professores indicam que, durante o ensino remoto, muitos buscaram aperfeiçoar-se de forma autônoma, sem o suporte direto das instituições. No entanto, faltam pesquisas que investiguem como esses professores se capacitaram para o uso de tecnologias, identificando os recursos utilizados, como sites visitados, vídeos assistidos, cursos feitos e as estratégias adotadas para aprimorar suas habilidades nesse aspecto, de modo a auxiliar outros professores a se capacitarem igualmente.
- São necessários estudos que apontem os benefícios do ensino online para crianças.
- Entre os 25 artigos analisados, apenas um abordou sugestões de práticas avaliativas, demonstrando que a temática da avaliação recebeu pouca atenção.

Isso evidencia a possibilidade de futuras pesquisas que tenham como foco principal a questão da avaliação no ensino remoto.

- Ao abordar as dificuldades enfrentadas pelos professores em lidar com as tecnologias, decorrentes de lacunas em sua formação, torna-se evidente a necessidade de pesquisas voltadas para recém-formados, cuja graduação tenha ocorrido em um contexto pós-pandêmico. Esses estudos poderiam avaliar se, de alguma forma, esse problema está sendo mitigado ou solucionado nas novas abordagens formativas.
- As pesquisas analisadas podem ser reaplicadas a um número maior de participantes, possibilitando a ampliação e o aprofundamento dos resultados. Além disso, seria relevante incluir o período pós-pandemia, permitindo uma comparação entre as práticas adotadas durante ERE e aquelas que foram mantidas ou adaptadas posteriormente no ensino presencial.

Quanto às limitações deste estudo, é possível citar alguns aspectos metodológicos e conceituais que merecem reflexão e apontam para possibilidades de aprimoramento em trabalhos futuros. Primeiramente, destaca-se o uso do Zotero como ferramenta para a condução da metapesquisa. Embora essa ferramenta tenha sido útil para a organização e sistematização dos estudos, e tenha sido valioso no que se refere a leitura integral de cada artigo, seu uso é limitado quando comparado a softwares ou tecnologias mais robustas e projetadas especificamente para a realização de metapesquisas, o que pode ter restringido o alcance do levantamento bibliográfico e o cruzamento automático de informações.

Além disso, por se tratar de uma temática atual, relacionada ao impacto da pandemia de COVID-19 no ensino de línguas estrangeiras entre o período de 2020 e 2024, a quantidade de textos disponíveis para análise ainda não é amplamente expressiva, especialmente quando comparado a outras áreas da Linguística Aplicada, que contam com estudos consolidados ao longo de várias décadas, o que proporcionaria um *corpus* mais extenso e diversificado. Essa limitação reflete a necessidade de amadurecimento do campo de pesquisa, considerando que muitos estudos ainda estão em desenvolvimento ou foram publicados em formatos que podem não ter sido acessíveis no momento da seleção.

Outro ponto relevante refere-se à seleção de artigos, realizada manualmente por um pesquisador humano. Embora o processo tenha seguido critérios estabelecidos, a subjetividade inerente à análise humana pode ter resultado em falhas ou omissões, com a possibilidade de que outros artigos relevantes não tenham sido encontrados ou incluídos na análise. Ferramentas tecnológicas avançadas, projetadas especificamente para rastreamento e análise de grandes volumes de dados, poderiam contribuir para minimizar tais limitações.

Por fim, cabe mencionar a escolha do termo "ensino de línguas estrangeiras" como conceito norteador da pesquisa. Durante a leitura dos artigos, percebemos que o termo "línguas adicionais" poderia ter sido mais adequado, uma vez que o conceito de "estrangeiro" sugere algo distante ou alheio à realidade do aluno, desconsiderando as múltiplas possibilidades de apropriação cultural e identitária que o aprendizado de uma língua pode proporcionar. O uso de "línguas adicionais" teria possibilitado uma abordagem mais inclusiva e condizente com as práticas pedagógicas contemporâneas. Essa percepção aponta para a necessidade de maior atenção à terminologia empregada em estudos futuros, de modo a unificar conceitos e consolidar a área de LA. Essa perspectiva converge com as reflexões de Judd et al. (2001) e com os estudos desenvolvidos por pesquisadores do campo do Inglês como Língua Franca (ILF).

Retomando a discussão sobre os objetivos da pesquisa, segundo Santos (2013, apud Silva, 2024), o aprendizado de uma língua estrangeira amplia os horizontes críticos e culturais dos estudantes, influenciando positivamente seu desenvolvimento. O ensino de línguas, além de tratar aspectos linguísticos, envolve elementos culturais, promovendo reflexões que contribuem para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Assim, a língua estrangeira é vista como um meio de elevação do conhecimento humano, capaz de transformar alunos em sujeitos reflexivos em processo de construção. Nesse contexto, os objetivos principais deste estudo visavam compreender como ocorreram os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras durante a pandemia de COVID-19 no âmbito da educação básica, além de buscar organizar o conhecimento produzido em LA durante este período e facilitar sua disseminação.

Para alcançar esses objetivos, três objetivos específicos foram delineados: primeiro, identificar e categorizar os principais desafios enfrentados por professores e alunos na adaptação ao ensino remoto na educação básica, com foco específico no ensino de línguas; segundo, avaliar as estratégias pedagógicas e tecnológicas implementadas para mitigar esses desafios e promover um ensino eficaz; e terceiro, analisar os resultados de pesquisas sobre o ensino de línguas durante a pandemia para compreender o que se passou nesse período a fim de identificar recomendações que possam facilitar a transição para o ensino presencial e contribuir para a continuidade e melhoria do processo de ensino-aprendizagem em um contexto pós-pandemia.

Assim, por meio de uma metapesquisa interpretativa, também denominada metassíntese, foram selecionados 25 estudos que atenderam aos critérios previamente

estabelecidos e se alinharam aos objetivos deste trabalho. A análise completa desses documentos permitiu a coleta e organização das informações necessárias para responder às perguntas de pesquisa, formuladas com o propósito de alcançar os objetivos delineados, conforme apresentado a seguir:

1) Quais desafios relacionados ao ensino de línguas enfrentados por professores e alunos durante a adaptação ao ensino remoto na educação básica, ao longo da pandemia de COVID-19, podem ser identificados nas pesquisas realizadas com essa temática?

Conforme detalhado na seção 4, subseção 4.5.4, as análises destacam como desigualdades históricas, fatores sociais, administrativos e pedagógicos dificultam o ensino de línguas estrangeiras, especialmente nas escolas públicas, onde infraestrutura precária, materiais descontextualizados e a sobrecarga docente são barreiras significativas. A pandemia agravou essas dificuldades, expondo a fragilidade do sistema educacional frente ao ensino remoto emergencial, que careceu de planejamento adequado, capacitação docente e suporte tecnológico. Tanto alunos quanto professores enfrentaram desafios como a falta de acesso à internet, recursos tecnológicos limitados, despreparo técnico e desigualdades socioeconômicas. A interação e as práticas de oralidade foram prejudicadas, e os docentes lidaram com sobrecarga de trabalho, desamparo institucional e dificuldades emocionais.

O uso de dispositivos digitais no Brasil é incentivado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), um documento que orienta o ensino regular no país, reforçando a necessidade de difundir e tornar esse tipo de recurso mais acessível no ambiente educacional (apud MORAES e ALMEIDA, 2022). No entanto, surge um paradoxo, já que o principal desafio identificado nas pesquisas sobre o ensino remoto foi justamente o acesso limitado a esses dispositivos e à internet. Isso demonstra como faltam iniciativas para que as leis e as políticas públicas possam de fato ser aplicadas à realidade social. Esses problemas apontam para a urgência de repensar as políticas educacionais, promovendo maior inclusão e equidade no ensino de línguas no Brasil.

Ademais, a metapesquisa revelou que, embora as escolas públicas tenham sido mais afetadas pela evasão digital e pela menor participação dos estudantes, as escolas privadas também enfrentaram desafios significativos. Muitas dessas instituições estão localizadas em áreas periféricas e atendem, em grande parte, alunos bolsistas, o que

contribui para a complexidade do cenário. Nas pesquisas realizadas em escolas particulares, os professores relataram desafios semelhantes aos enfrentados nas instituições públicas, reforçando que a pandemia impactou o sistema educacional como um todo.

No entanto, ao analisar estudos que relatam experiências consideradas bem-sucedidas durante o ERE, nota-se que a maioria desses casos está associada a contextos privilegiados, onde o ensino de línguas é favorecido. Esses contextos incluem ambientes com turmas reduzidas e escolas que adotam bases metodológicas sólidas, como a pedagogia de projetos, sendo predominantes em instituições privadas ou em instituições públicas com maior investimento, como os Centros de Idiomas e os Institutos Federais. Outro exemplo de sucesso foi observado em projetos promovidos por instituições de ensino superior, como os Residentes Pedagógicos. Esses ambientes, de maneira geral, oferecem uma educação de qualidade superior em comparação às escolas regulares, nesse cenário, as escolas públicas tradicionais, como amplamente conhecidas, permanecem em desvantagem, reforçando as desigualdades já existentes no sistema educacional.

2) Quais estratégias pedagógicas, tecnológicas e sociais foram implementadas para mitigar os desafios do ensino remoto de línguas e promover uma aprendizagem significativa, conforme apresentado nas pesquisas analisadas?

Como descrito na subseção 4.5.5 da seção 4, o período pandêmico, embora desafiador, ressaltou a criatividade e o esforço dos professores para manter a conexão com alunos e famílias, apesar de limitações estruturais e do suporte governamental. Essas iniciativas transformaram espaços virtuais em ambientes de socialização e aprendizagem, alinhando-se às transformações trazidas pelas tecnologias digitais e reforçando o potencial dos jovens alunos como criadores de conteúdo.

Diversas metodologias e recursos tecnológicos voltados para o ensino de idiomas puderam ser evidenciados nas pesquisas analisadas. Por outro lado, as experiências compartilhadas pelos professores não foram apresentadas como soluções definitivas para os desafios impostos pela pandemia, mas como alternativas e possibilidades que podem, ou não, ser exploradas e implementadas.

Compreender as estratégias, soluções e inovações implementadas durante o período pandêmico é essencial para aprofundar o entendimento sobre como o ensino foi mantido em um contexto tão singular. Momentos de crise, apesar dos desafios,

frequentemente trazem à tona novas perspectivas e inovações. Pesquisas relacionadas a esse tema são indispensáveis para documentar as experiências vividas, fornecendo uma base valiosa para estudos futuros que tratem de questões semelhantes. As práticas inovadoras desenvolvidas nesse período podem ser aperfeiçoadas, contribuindo para a formação de futuros professores, capacitando-os a ensinar uma geração habituada ao uso de tecnologias e dispositivos digitais, profundamente marcada pelas transformações ocorridas durante a pandemia.

3) Quais resultados de pesquisas com esse tema podem ser analisados e integrados de modo a auxiliar o conhecimento produzido na área de LA e contribuir para o contexto pós-pandemia?

Os textos destacam teorias emergentes na área da Linguística Aplicada que refletem novas tendências no ensino de línguas. Entre elas, destacam-se conceitos amplamente discutidos na literatura, como o Inglês como Língua Franca, a translíngua, os multiletramentos, o letramento digital e a necessidade de fomentar o pensamento decolonial, que busca desconstruir estereótipos culturais associados às línguas estudadas (ver seção 4, subseção 4.4, principais referenciais teóricos).

Como resultado, as pesquisas apontam para uma visão crítica e esperançosa sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, considerando a crise como uma oportunidade “para que novas conexões e agenciamentos se estabeleçam no campo educacional, se soubermos compreender a cultura digital a ponto de tirar proveito pedagógico dela.” (ALMEIDA e SCHEIFER, 2021, p. 1215).

Nesse processo, ficou escancarada a importância do professor como mediador da aprendizagem, Silva (2024) afirma que mesmo em atividades que envolvem pesquisas na internet, os alunos frequentemente recorrem ao professor para mediar o processo, evidenciando que o papel docente se fundamenta em uma troca de valores entre sujeitos, baseada principalmente na confiança. (FISTAROL et al., 2021)

Ademais, a formação docente foi amplamente abordada nos resultados das pesquisas devido à sua influência direta na qualidade das práticas pedagógicas, especialmente em contextos marcados pela transformação digital acelerada, como ocorreu durante a pandemia de COVID-19. Um exemplo disso pode ser observado em situações onde professores, sem o devido preparo em letramento digital, enfrentaram dificuldades para integrar ferramentas tecnológicas de maneira crítica e eficaz às suas

aulas. Por outro lado, professores com uma formação sólida nesse aspecto foram capazes de avaliar e selecionar ferramentas digitais adequadas ao seu contexto, promovendo experiências de ensino mais significativas.

Além disso, a formação que inclui momentos de reflexão durante e após a prática permite que os docentes compreendam não apenas o uso técnico das tecnologias, mas também seu impacto pedagógico, social e cultural, capacitando-os a responder melhor às demandas de uma sociedade em constante transformação. Kenski (2003, p. 30) defende que “é preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar a pessoa totalmente formada, independentemente do grau de escolarização alcançado”. Desse modo, as pesquisas, de forma unânime, destacaram a necessidade de uma formação inicial sólida, complementada por uma formação continuada que dê conta das transformações da sociedade.

Sendo assim, no futuro, as escolas podem solicitar que seus professores relatem as dificuldades enfrentadas durante a pandemia de COVID-19 e as soluções adotadas, transformando essas experiências em material orientador, como uma cartilha ou tema central de capacitações. Essa iniciativa contribuiria para qualificar os profissionais, preparando-os para lidar com situações semelhantes e enriquecendo, ao mesmo tempo, a formação inicial e continuada.

Com relação à baixa participação dos estudantes no ERE, uma das soluções apontadas para mitigar a evasão digital foi proposta por Andrade e Vidal (2021), artigo A8. Os autores sugerem que a gestão escolar e a coordenação pedagógica poderiam ter implementado uma busca ativa para compreender os motivos da ausência dos alunos, seguida de ações conjuntas com as famílias para resolver os problemas de acesso e engajamento. Essa abordagem, além de ser relevante para o contexto emergencial da pandemia de Covid-19, pode servir como referência em situações futuras, destacando a importância de uma colaboração efetiva entre escolas, governo e famílias para enfrentar desafios pedagógicos e logísticos em momentos emergenciais.

Além disso, O artigo de Rosa e Barreto (2023) nos mostrou como foi possível identificar práticas bem-sucedidas durante a pandemia por meio da colaboração entre a universidade e a escola pública. Essa parceria foi concretizada em projetos de extensão e capacitação de profissionais, especialmente através da residência pedagógica,

configurando um exemplo de iniciativa eficaz para a melhoria do ensino de línguas e mostrando que práticas como essas devem ser cada vez mais estimuladas.

As investigações destacam que as TDIC, quando usadas de forma planejada e inclusiva, têm o potencial de transformar o ensino de línguas, promovendo colaboração, pensamento crítico e criatividade, enquanto conectam o currículo à realidade dos alunos. No entanto, sua adoção requer práticas educacionais conscientes que considerem as diversas realidades dos envolvidos. Apesar de ampliarem a qualidade educacional, Denardi et al. (2022) ressaltam a importância do formato presencial, indispensável para interações significativas, com as TDIC atuando como suporte no contexto pós-pandêmico. O aprendizado adquirido nesse período é um legado valioso, que deve ser mantido e ampliado. O que se espera nos próximos anos é a consolidação desse conhecimento, com a implementação de práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades contemporâneas, especialmente na educação básica.

Na introdução desta metapesquisa, foi possível observar o percurso histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, bem como, na segunda seção, a relação entre o ensino de línguas e as tecnologias. Esse panorama nos revelou que, ao longo desse processo, os recursos inovadores nem sempre estiveram disponíveis e, em alguns momentos, o ensino de línguas foi precarizado e relegado a segundo plano, o que reverbera nos dias atuais. Nesse contexto, os professores, habituados ao uso de instrumentos tradicionais como papel, caneta, livro didático e quadro nas aulas de Língua Inglesa, e com suas formações deficientes, enfrentaram o desafio de lidar com novos instrumentos e com as dinâmicas que esses recursos constituem e modalizam. (FISTAROL et al., 2021).

Vivemos em um mundo dinâmico e multimidiático, muito além da rigidez do papel e do quadro-negro; um mundo em constante movimento, visual e sonoro, todo ele atravessado pela língua que falamos e ensinamos. Ignorar esse contexto seria limitar e empobrecer o ensino da língua (BOTELHO; LEFFA, 2009, p. 21). Nesse cenário, a pandemia transformou o ano letivo de 2020, impactando profundamente o desenvolvimento da sociabilidade dos alunos. No entanto, as dificuldades impostas também abriram espaço para crescimento e adaptação, especialmente no uso das tecnologias, que se tornaram ferramentas essenciais para a continuidade do ensino.

Assim como o junco na parábola, que se dobra diante da tempestade para permanecer de pé, a predominância da categoria " Reflexões, Possibilidades e Ações em Tempos de Pandemia" entre os artigos analisados destaca a capacidade dos professores brasileiros de enfrentar adversidades com resiliência e criatividade. Acostumados a lidar com desafios históricos no campo educacional, temos demonstrado grande habilidade para nos adaptar às circunstâncias, explorando diferentes estratégias, ferramentas digitais e práticas que nos permitem superar barreiras.

Dessa forma, como o junco que resiste às tempestades ao se adaptar ao vento, os professores brasileiros demonstraram força e flexibilidade ao se adaptarem às condições impostas pelo isolamento social durante a pandemia. Permanecemos de pé, prontos para transformar desafios em oportunidades, na esperança de um futuro educacional mais rico e promissor.

REFERÊNCIAS E OBRAS CONSULTADAS

- ABRINQ F. **Entenda como a pandemia impactou a Educação no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil> Acesso em: 08 jul. 2024.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://www.academia.org.br/>. Acesso em: 29 nov. 2024.
- AILA. Página eletrônica: <https://aila.info/>. Acesso em 17 jul. 2024.
- ALMEIDA FILHO J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas SP: Pontes Editores 1993.
- _____. **Linguística aplicada ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores 2007a.
- _____. **O fazer atual da linguística aplicada no Brasil: foco no ensino de línguas**. In: KLEIMAN A. B.; CAVLCANTI M. C. (Eds.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras 2007b.
- _____. **A linguística aplicada na grande área da linguagem**. In: SILVA K. A.; ALVAREZ M. L. O. (Eds.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores p. 25–32 2008.
- AYROSA, P. P. S. **Ensino remoto é EAD? Palestra proferida no VIRTUEL**, Londrina (Paraná), jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kir5-SKcGjw>>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145–175, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15642>. Acesso em: 06 nov. 2024.
- BBC NEWS. China coronavirus: WHO declares international emergency as death toll exceeds 200. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-asia-china-51252788>. Acesso em: 06 jul. 2024.
- _____. Coronavirus: What is a lockdown and when does it start? Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-52103747>. Acesso em: 06 jul. 2024.
- BEHAR, Patricia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância. 2020**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- BERNERS-LEE, T.; HENDLER, J.; LASSILA, O. **The Semantic Web**. *Scientific American*, v. 284, n. 5, p. 34-43, 2001.
- BERTOLDI, Maristela; PALLÚ, Nelza Mara. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: A importância dos temas transversais**. Curitiba: SEED/PR, 2016. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>> Acesso em: 09 Set. 2024.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOTELHO, G.; LEFFA, V. J. **Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual.** In: LIMA, D. C. (Org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

BRASIL. INEP. Resultados do questionário: resposta educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil. 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 06 jul. 2024.

_____. Ministério da Educação. Inep divulga resultados do Saeb e do Ideb 2021. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021>. Acesso em: 07 jul. 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório de Resultados do SAEB 2021 - Volume 1. Brasília: INEP 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf. Acesso em: 08 jul. 2024

_____. Lei n. 13.979 de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da República Federativa do Brasil Brasília DF 7 fev. 2020a.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP N°: 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11 ago. 2024.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União Brasília DF 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jul. 2024.

_____. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRAGA, José Luis. **A prática da pesquisa em comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisão.** Revista E-Compós, Brasília, v. 14, n. 1, jan./abr. 2011.

BONIFÁCIO, Laysla Leidiany Carvalho; SIQUEIRA, Graciele Talita Duarte. **Metodologias e métodos de ensino de línguas durante a pandemia COVID-19: uma revisão de literatura entre 2020 e 2022 em periódicos nacionais.** *Revista Desempenho*, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, v. 1, n. 1, p. 86-106, 2022.

BROWN, J. D. **Research methods for applied linguistics: scope, characteristics and standards.** In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The handbook of applied linguistics.* Oxford: Blackwell publishing Ltda, 2004. p. 476–500.

- BRUNS, A. *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Producership*. New York: Peter Lang, 2008.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- CAVALCANTI M. C. *A propósito da lingüística aplicada. Trabalhos em Lingüística Aplicada*. n. 7 p.5-12 1986.
- _____. *Applied linguistics: Brazilian perspectives*. AILA Review Amsterdam/Philadelphia n. 17 p. 23-30 2004.
- CEFET-MG. *Perguntas e respostas sobre o ERE*. Disponível em: <https://www.dirgrad.cefetmg.br/ensino-remoto-emergencial-ere/perguntas-e-respostas-sobre-o-ere/>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- CETIC. *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Disponível em: <https://www.cetic.br/>. Acesso em: 15 ago. 2024
- CHAGAS R. Valnir C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional 1957.
- CHALMERS, I.; HEDGES, L. V.; COOPER, H. A brief history of research synthesis. *Evaluation & the Health Professions*, Thousand Oaks, v. 25, n. 1, p. 12-37, 2002.
- CHIZZOTTI A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis RJ: Vozes 2006.
- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). *Coronavírus: estratégias e ações das secretarias estaduais de educação*. Disponível em: <https://www.consed.org.br/coronavirus>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- COOK, Guy; SEIDLHOFER, Barbara (Org.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. Capítulo 3: KRAMSCH, Claire. *The Applied Linguist and the Foreign Language Teacher: Can They Talk to Each Other?* p. 43-56.
- COSTA Fabiano Amorim; WIZIACK Stella Karina Leonel. *Políticas Públicas para Educação Básica do Brasil durante o período da Pandemia do Covid-19*. Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas 2020.
- CRESWELL J. W. *Research Design: Qualitative Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: SAGE Publications 2014.
- CROTTY M. *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: Sage 1998.
- COOPER H. M.; HEDGES, L. V. *Research synthesis as a scientific process*. In: COOPER, H. M.; HEDGES, L. V.; VALENTINE, J. C. (Eds.). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. New York: Russel Sage Foundation, 2nd ed., p. 3-16, 2009.
- CRUZ, S. L. D.; LIMA, D. C. D.; SANTANA, C. D. S. O ensino de línguas por uma abordagem complexa em tempos de pandemia: quebrando paradigmas. *fólio - Revista de Letras*, v. 12, n. 2, 15 fev. 2021.

CUNHA Myriam Crestian. **O Ensino-Aprendizagem de Línguas: Um Campo à Procura de Uma Disciplina**. Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA Universidade Federal do Pará Belém 2003.

DAVIES A. **Introduction to applied linguistics: from practice to theory**. Edingurgh: Edinburgh University Press 2nd ed. 2007.

DAY, Kelly. **Ensino de Língua Estrangeira No Brasil: entre a Escolha Obrigatória e a Obrigatoriedade Voluntária**. In Revista Escrita. Nº 15 2012 p.1-13. Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/20850/20850.PDF>> Acesso em 15/09/2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE handbook of qualitative research**. 5th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018.

DÖRNYEI, Z. **Reserach methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press 2007.

ECO, H. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva; 1989.

FIORENTINI, D. A. **Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação**. Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática, v. 8, n. 11, p. 61-82, 2013.

FREIRE, Nita. **Inédito-viável**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 231-234. Verbete. 448p.

FREIRE, J. **Ensino remoto ou educação a distância: você sabe a diferença?** 2022. Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <https://noticias.ufal.br/ufal/noticias/2022/6/ensino-remoto-ou-educacao-a-distancia-voce-sabe-a-diferenca>. Acesso em: 10 ago. 2024.

FREITAS, M. S. **Daquilo que sabemos: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras Universidade de Brasília 2013.

_____. **Metapesquisa em ensino e aprendizagem de línguas: um estudo modelar com foco em interação**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal de São Carlos São Carlos 2018.

FUNDAÇÃO ABRINQ. *A Fundação*. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/a-fundacao#sobre-nos>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GLASS, G. V. **Primary, secondary, and meta-analysis of research**. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, v. 5, n. 10, p. 3-8, 1976.

GLOSSA. **Glossário de linguística aplicada**. Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>. Acesso em: 18 jul. 2024.

GOIS, A. **Incertezas, possibilidades e o que haverá de solido na educação depois da pandemia**. In: NEVES, J. R. C (Org.). O mundo pós-pandemia. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020, p. 108-111.

GRABE W. **Applied linguistics: an emerging discipline for the twenty-first century**. In: KAPLAN R. B. (Org.). The Oxford handbook of applied linguistics. Oxford: Oxford University Press 2002.

- HARTLEY S. L. **As mais belas fábulas de La Fontaine**. In: Contos de Todos os Tempos. Porto Editora 2018 p.90.
- HELB. **Chegada dos portugueses ao Brasil e o ensino informal de português como língua estrangeira**. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1013-1500/51-chegada-dos-portugueses-ao-brasil-e-o-ensino-informal-de-portugues-como-lingua-estrangeira>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- HODGES, Charles et al. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. EDUCAUSE Review. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- IOANNIDIS, J. P. A. **Why most published research findings are false**. *PLoS Medicine*, v. 2, n. 8, e124, 2005.
- _____. John P. A.; FANELLI Daniele; DRAKE DUNNE Debbie; GOODMAN Steven N. **Meta-research: Evaluation and Improvement of Research Methods and Practices**. *PLoS Biology* v. 13 n. 10 p. e1002264 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1002264>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- JENKINS, H. **Convergence Culture: Where Old and New Media Collide**. New York: NYU Press, 2006.
- JOHNSON B.; CHRISTENSEN L. **Educational research: quantitative qualitative and mixed approaches**. 4th edition. Thousand Oaks: Sage Publications p. 31–52 2012.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. São Paulo: Papirus, 2003, 217p.
- KUHN T. **The structure os scientific revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press 1996.
- LAVILLE C. e DIONNE J. **A construção do saber: metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte (MG): UFMG 1999.
- LEFFA Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN H. I.; VANDRESEN P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC 1988. p. 211-236.
- _____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas APLIESP n. 4 p. 13-24 1999.
- _____. **A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG 7- 11 de outubro de 2001.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: ed. 34, 1999, 257p.
- LIBERALLI, Fernanda Coelho. **Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus - Lições que aprendemos, vivemos e propomos**. In: LIBERALLI, Fernanda Coelho (org.); et al. **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-21.
- LITTELL, J. H; CORCORAN, J.; PILLAI, V. **Systematic reviews and meta-analysis**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar**. In: PEREIRA R. C.; ROCA P. (Org). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto 2009. p. 11-24.

LOVATTO, P. A.; LEHNEN, C. R.; ANDRETTA, I.; CARVALHO, A. D.; HAUSCHILD, L. **Meta-análise em pesquisas científicas - enfoque em metodologias**. *Revista Brasileira de Zootecnia*, v. 36, suplemento especial, p. 285-294, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.

_____. **A metapesquisa no campo da política educacional: aspectos teórico-conceituais e metodológicos**. In: MAINARDES J. (org.). *Metapesquisa no campo da política Educacional*. Curitiba: CRV 2021. p. 19-43.

MARQUES, Helem Goerhing. **Educação em tempos de pandemia: um olhar sobre as políticas governamentais para a diversidade discente brasileira**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade de Brasília Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares Curso de Especialização em Políticas Públicas para Infância Juventude e Diversidade Brasília 2020.

MAJOR, C. H.; SAVIN-BADIN, M. **An introduction to qualitative research synthesis: managing the information explosion in social science research**. New York: Routledge, 2010b.

MENEZES V.; SILVA M. M.; GOMES I.F. **Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. In: PEREIRA R.C.; ROCA P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto 2009.

MINAYO M. C. S. & SANCHES O. **Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity?** *Cad. Saúde Públ. Rio de Janeiro* 9 (3): 239-262 jul/sep 1993.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Painel Coronavírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 06 jul. 2024.

_____. Primeiro caso de COVID-19 é confirmado no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/primeiro-caso-de-covid-19-e-confirmado-no-brasil>. Acesso em: 06 jul. 2024.

MOITA LOPES L. P. Introdução. In: MOITA LOPES L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial 2006.

MONTEIRO, Francisca Natália Sampaio Pinheiro. **As tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: estudo de caso de escola da Rede Federal de Ensino – CE/Brasil - em contexto anterior ao da pandemia de covid-19**. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, e5819109018, 2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. *Revista UFG*, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 14 jul. 2024.

NETO Mariana da Silva; SANTANA Jocyleia; CARVALHO Isabela Cristina Aquino. **O percurso histórico da linguística e sua influência na linguística aplicada**. *Revista Humanidades e Inovação Palmas* v. 10 n. 10 p. 246-257 2023. Disponível em:

file:///C:/Users/Jhully/Downloads/7973-Texto%20do%20artigo-31979-1-10-20231221%20(1).pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

NORRIS, J. M.; ORTEGA, L. *Synthesizing research on language learning and teaching*. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2006.

OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; MIRANDA, Maria Irene; SAAD, Núbia dos Santos. **Metassíntese: uma modalidade de pesquisa qualitativa**. *Cadernos da Fucamp*, v. 19, n. 42, p. 145-156, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public>. Acesso em: 06 jul. 2024.

_____. Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV). Disponível em: [https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-\(2005\)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/news-room/detail/30-01-2020-statement-on-the-second-meeting-of-the-international-health-regulations-(2005)-emergency-committee-regarding-the-outbreak-of-novel-coronavirus-(2019-ncov)). Acesso em: 06 jul. 2024.

ORLIKOWSKI, W.; BAROUDI, J. **Studying information technology in organizations: research approaches and assumptions**. *Information Systems Research*, v. 2, n. 1, p. 1-28, March 1991.

OUR WORLD IN DATA. Policy Responses to the Coronavirus Pandemic. Disponível em: <https://ourworldindata.org/policy-responses-covid>. Acesso em: 06 jul. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro**. *Revista da Abralín*, v. 18, n. 1, p. 02-26, 2019.

PINTO, Ana Carolina Nascimento Souza; MENEZES, Vera Lúcia de Oliveira e Paiva. **A pesquisa em linguagem, tecnologia e ensino de língua inglesa na região norte do Brasil: implicações para a formação de professores**. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 80-97, mai.-ago. 2019. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres>. Acesso em: 26 jul. 2024.

PONTE, João Pedro da. **Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?** *Revista Iberoamericana de educación*, n. 24, p. 63-90, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF>. Acesso em 6 ago. 2024.

PORTAL G1. Cronologia da expansão do novo coronavírus descoberto na China. Em: <<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2020/01/22/cronologia-da-expansao-do-novo-coronavirus-descoberto-na-china.ghtml>>. Acesso em: 06 jul. 2024.

PRENSKY, M. **Teaching digital natives: partnering for real learning**. Thousand Oaks: Corwin SAGE Company, 2010.

REICHARDT C.; COOK T. **Beyond qualitative versus quantitative methods**. In: COOK T.; REICHARDT C. (eds.). *Qualitative and quantitative methods in education research*. Beverly Hills CA: Sage 1979.

RESNIK, D. B. **The Ethics of Science: An Introduction**. London: Routledge 1998.

RICHARDSON R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. 13 reimp. São Paulo: Atlas 2011.

ROS, S. Z. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SACCOL, A. Z. (2009). **Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa**. Revista de Administração UFSM 2(2) 250-269.

SANTANA, Manoela Oliveira de Souza. **Políticas linguísticas educacionais: o (não) lugar das tecnologias digitais no ensino/aprendizagem de línguas no ensino médio nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular**. *LinguaTec*, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, v. 5, n. 2, p. 133-148, nov. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SIGNORINI I. **Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada**. In SIGNORINI I; CAVALCANTI M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras 1998.

SILVA, Eugénio Alves da. **As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais**. Revista Angolana de Sociologia [Online] n. 12 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ras/740>. Acesso em: 24 jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4000/ras.740>.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA (SBP). Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital. Manual de Orientação: menos telas, mais saúde. 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelasMaisSaude.pdf. Acesso em: 19 out. 2024.

SOUZA, Clementina Fernandes; BRANCO, Maria Zita Pires Castelo. **Meta-síntese: uma revisão da literatura – contributos para o conhecimento e para os cuidados de enfermagem**. *Enfermagem em Foco*, v. 4, n. 2, p. 97-101, 2013.

SMITH R. **Peer review: a flawed process at the heart of science and journals**. Journal of the Royal Society of Medicine v. 99 n. 4 p. 178-182 2006.

TROCHIM W. M. K. **The Research Methods Knowledge Base**. Atomic Dog Publishing 2006.

TUROLO DA SILVA, A.; MOTA, A. C. D.; NOBRE, N. N. B.; FERREIRA, Y. V. B. F. **Os alunos das redes pública e particular do Ceará em tempos de pandemia na visão dos professores de línguas estrangeiras**. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 122-133, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15580>. Acesso em: 04 jul. 2024.

UNICEF. Marco de ação e recomendações para a reabertura de escolas. Abril de 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/8761/file/marco-de-acao-e-recomendacoes-para-a-reabertura-de-escolas.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.

UNICEF; CENPEC EDUCAÇÃO. Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 8 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Você conhece o Zotero?. Disponível em: <https://institucional.ufrj.br/biblioteca/2021/08/20/voce-conhece-o-zotero/>. Acesso em: 26 jul. 2024.

WIDDOWSON h. G. The Partiality and Relevance of Linguistic Description. In: Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press 1979.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Novel Coronavirus – Japan. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>. Acesso em: 16 jul. 2024.

_____. WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 06 jul. 2024.

WORLDOMETER. Coronavirus Cases: Statistics and Charts. Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/coronavirus-cases/>. Acesso em: 06 jul. 2024.

WOTTRICH, Laura (Coord.); ROSÁRIO, Nísia Martins do (Org.). **Experiências metodológicas na comunicação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

ZHAO, S. **Metatheory, metamethod, meta-data-analysis: what, why, and how?** Sociological perspectives, v. 34, n. 3, p. 377-390, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Quadro 7 - Síntese das Pesquisas Seleccionadas para Análise

ÍTEM	TÍTULO	AUTOR	FOCO DO ESTUDO	ANO	REVISTA	Nº PÁG.	ANÁLISE
7A1	Caíndo na rede, caíndo na real: Em busca do inédito viável no mundo em (pós)pandemia	Ana Cláudia Pereira de Almeida e Camila Lawson Scheifer	reflexão teórico-prática acerca dos desafios impostos pelo ensino remoto online num mundo em pandemia, pensar caminhos para a construção de um inédito viável no campo da educação linguística que aponte para uma outra e alternativa escola.	2021	Revista Brasileira De Linguística aplicada	26	OK
A2	COVID-19 e uso de plataformas digitais: reverberações da sala de aula do espaço físico para o virtual	Caique Fernando da Silva Fistarol, Éderson Luís Silveira, Adriana Fischer	analisar pronunciamentos enunciativos extraídos de questionários semiestruturados, mobilizar os conceitos bakhtinianos de dialogismo e de discurso no âmbito da análise efetuada.	2021	Revista EntreLinguas	22	OK
A3	covid-19 e o ensino de língua inglesa nas escolas públicas: o desafio e a necessidade da docência na área em meio a uma pandemia	Kaaren Beathriz Silva	O objetivo é investigar o impacto da pandemia no ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas, observando os desafios enfrentados e as adaptações dos professores em diferentes modalidades de ensino (presencial, EAD e híbrido).	2024	Entre saberes e inovação: um olhar multidisciplinar. (livro) Editora Epitaya	16	OK
A4	Desafios no ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças em tempos de covid-19: vozes de professoras de um contexto mato-grossense	Vitória França Albuquerque, Riscieli Dallagnol, Leandro Ines Seganfredo Santos	O objetivo principal é investigar os desafios enfrentados por professoras de línguas adicionais para crianças em relação ao uso das tecnologias digitais e dos materiais pedagógicos em contexto de ensino remoto, buscando compreender as estratégias utilizadas para garantir uma educação de qualidade social.	2020	SIGNO	13	OK
A5	Os alunos das redes pública e particular do Ceará em tempos de pandemia na visão dos professores de línguas estrangeiras	Andreia Turolo da Silva, Albert Cristian Dutra, Náyla Naira Brito Nobre, Yana Valéria Bezerra de Freitas Ferreira	O objetivo foi verificar a adesão dos alunos das redes pública e privada ao ensino remoto emergencial nas aulas de língua estrangeira e identificar os fatores que contribuíram para uma adesão satisfatória ou insatisfatória, na perspectiva dos professores.	2020	Signo	12	OK
A6	Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o	Carlos Henrique Andrade de Sousa, Francisco Thiago Chaves	O objetivo principal é compreender os desafios e adaptações no ensino e aprendizagem de inglês mediados por tecnologias digitais durante a pandemia, explorando as	2020	ReDoC Revista Docência e Ciberultura	20	OK

	desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido	de Oliveira, Elcimar Simão Martins	dificuldades e percepções dos alunos e professores no ensino remoto emergencial.				
A7	Ensino na era da pandemia: tecnologias no ensino da língua inglesa para surdos	Antonio Henrique Coutelo de MORAES, Matheus Lucas de ALMEIDA	O objetivo principal é explorar os desafios e as possibilidades do uso de tecnologias digitais no ensino de inglês para surdos, propondo sugestões de ferramentas que possam facilitar a aprendizagem visual e contextualizada desses alunos.	2022	Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)	15	OK
A8	Ensino Remoto Emergencial de Língua Inglesa: relato de experiência na rede municipal de Fortaleza durante a pandemia de Covid-19	Bruno Carneiro de Andrade, Eloísa Maia Vidal	O objetivo é relatar as práticas e desafios do ensino remoto emergencial de inglês, avaliando os resultados em termos de participação e aprendizagem dos alunos.	2021	Revista IMPA, Fortaleza	13	OK
A9	Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de COVID-19: a visão dos professores de escolas de Línguas de Curitiba sobre o ensino com crianças	Andréa Duarte Ross, Andressa Mara Dahmer, Fabiana Maria Bora Medeiros, Cláudia Beatriz Monte Jorge Martins	O artigo foi descartado devido não se enquadrar nos parâmetros da pesquisa (metodologia quantitativa)	2021	EmRede - Revista de Educação a Distância	22	---
A10	“Eu vejo que eles estão engajados”: mediação, interação e investimento no desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Inglesa em contexto de ensino remoto emergencial	Manuela da Silva Alencar de Souza e Christine Siqueira Nicolaides	O principal objetivo é investigar como a professora promoveu o desenvolvimento da compreensão leitora em inglês, analisando o uso de instrumentos de mediação, a interação nas aulas e o investimento dos alunos no processo de aprendizagem em contexto de ensino remoto.	2021	Texto Livre: linguagem e tecnologia	12	OK
A11	Experiências de ensino-aprendizagem remoto de inglês na licenciatura de letras/inglês durante a pandemia de Covid-19: multiletramentos digitais e interseccionalidade	Fábio Alexandre Silva Bezerra	O artigo foi descartado devido não se enquadrar nos parâmetros da pesquisa (foco no ensino superior)	2021	Ilha do Desterro	26	---
A12	Experiências exitosas e emoções no ensino de línguas na pandemia	Marise Rodrigues GUEDES, Rodrigo Camargo ARAGÃO, Maria D’Ajuda Alomba RIBEIRO	O objetivo é apresentar e refletir sobre experiências exitosas no ensino de línguas durante a pandemia, explorando a influência das emoções e da cultura digital nas práticas pedagógicas.	2023	Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli	20	OK
A13	Impactos da pandemia covid-19 nas aulas de inglês	Didiê Ana Ceni Denardi, Raquel Amoroginski Marcos, Camila Ribas Stankoski	O objetivo principal foi investigar como os professores de inglês adaptaram suas práticas pedagógicas ao ensino remoto emergencial, analisando a utilização de tecnologias	2021	Ilha do Desterro	31	OK

			digitais, a interação professor-aluno, e as barreiras e potencialidades observadas.				
A14	Inglês como língua franca (ILF) e translinguagem no ensino remoto emergencial	Jane Helen Gomes de Lima, Graziela Pavei Peruch Rosso e Liviã Gonçalves Rocha Pasini	O principal objetivo foi desenvolver práticas pedagógicas que promovam o uso natural do inglês como língua franca durante as aulas remotas emergenciais, utilizando a translinguagem como recurso para integrar o inglês ao repertório linguístico dos alunos.	2021	Revista Horizontes de Linguística Aplicada	18	OK
A15	O Ensino da Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos: Fatores que contribuem para o Ensino e a Aprendizagem em Tempos de Pandemia da COVID-19	Sinara Bomfim Ribeiro	O objetivo principal é investigar fatores que contribuem e dificultam o processo de ensino-aprendizagem de inglês na EJA durante a pandemia, considerando as especificidades dos alunos adultos e os desafios trazidos pelo ensino remoto.	2021	Seminário Gepraxis	12	OK
A16	O uso das tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa em tempos de pandemia	Luedna Januário Alves	O objetivo é investigar e discutir a importância das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa no contexto pandêmico, abordando os desafios e as estratégias adotadas para manter a continuidade do ensino remoto.	2020	Instituto federal de educação, ciência e tecnologia da Paraíba curso de especialização em línguas estrangeiras modernas inglês e espanhol	23	OK
A17	Multiletramentos no Programa Residência Pedagógica de Línguas Estrangeiras	Acassia dos Anjos Santos Rosa 1 e Juliana Pereira Souto Barreto	O objetivo foi explorar a aplicação dos multiletramentos para promover uma educação linguística que valorize a diversidade cultural dos países anglófonos e hispânicos, indo além das hegemonias culturais. Além disso, buscou-se fomentar uma formação crítica e engajada entre os estudantes.	2023	Revista Fórum Identidades	15	OK
A18	O ensino de língua inglesa na educação básica em tempos de pandemia: um relato de experiência em um programa bilíngue em implantação	Karina Segaty e Cyntia Bailer	O objetivo principal é relatar as adaptações e os desafios do ensino remoto em um programa bilíngue, discutindo as ferramentas digitais utilizadas e as respostas dos alunos e familiares às novas demandas pedagógicas.	2020	Signo	10	OK

A19	O ensino de línguas por uma abordagem complexa em tempos de pandemia: quebrando paradigmas	Suzana Longo da Cruz Diógenes Cândido de Lima e Cremilton de Souza Santana	O objetivo é explorar os pontos positivos e obstáculos do uso de uma abordagem complexa para o ensino de línguas, avaliando a adaptação dos alunos ao ensino transdisciplinar e multidimensional no contexto remoto.	2021	fólio - Revista de Letras	17	OK
A20	O impacto da Pandemia no ensino de Língua Inglesa na Educação Inclusiva	Gabriela de Souza Paim	O objetivo é investigar como pais de crianças com autismo adaptaram o ensino de inglês e as rotinas educativas em casa durante a pandemia, destacando os desafios e as estratégias de aprendizado adotadas.	2021	Research, Society and Development	9	OK
A21	O uso do aplicativo <i>Google Classroom</i> durante a pandemia Covid-19: o que enunciam docentes de língua inglesa da rede pública municipal de ensino de Blumenau/SC?	Caique Fernando da Silva Fistarol, Sandra Pottmeier e Marta Helena Curio de Caetano	Compreender as percepções e adaptações das professoras ao uso do <i>Google Classroom</i> , explorando como esse recurso digital foi integrado ao planejamento e às práticas pedagógicas de ensino de inglês durante a pandemia.	2021	Revista Científica do UBM	13	OK
A22	Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19)	Juliana Reichter Assunção Tonelli e Cláudia Jotto Kawachi Furlan	O objetivo central foi explorar as percepções das professoras sobre a continuidade ou não do ensino de inglês para crianças durante a pandemia, investigando os potenciais prejuízos da interrupção das aulas e a importância atribuída ao contato com a língua.	2020	Signo	14	OK
A23	Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da covid-19	Rusanil dos Santos Moreira Júnior	O objetivo é promover uma prática pedagógica decolonial que aborde temas como o racismo, visando despertar a consciência crítica e a produção de conhecimentos anti-hegemônicos.	2021	Humanidades e Inovação	19	OK
A24	Projetos Digitais de Inglês na Educação Básica: reflexões, possibilidades e ações em tempos de pandemia	Gustavo Estef Lino da Silveira, Andrea da Silva Marques Ribeiro, Arthur Bruno Rodrigues Pedrosa, Mônica de Medeiros Villela e Sônia Melo de Jesus Ruiz	O objetivo foi descrever a adaptação dos projetos de ensino de inglês para o ambiente virtual, promovendo autonomia, letramento digital e engajamento dos alunos por meio de atividades colaborativas e criativas no contexto da pandemia.	2020	Signo	11	OK
A25	Quizizz nas aulas de inglês como L2: uma breve análise	Nukácia Meyre Silva Araújo e Karlucy Farias de Sousa	Avaliar as potencialidades pedagógicas do Quizizz para o ensino-aprendizagem de inglês como L2, especialmente em relação ao feedback imediato, engajamento e usabilidade em um ambiente de ensino remoto.	2021	Ilha do Desterro	22	OK
A26	Sequência didática avaliativa para o ensino de línguas estrangeiras	Estogildo Gledson Batista, Leila Miyuki Saito, Isadora Teixeira Moraes, Gabriela Rossatto	O artigo tem como objetivo apresentar uma matriz para o desenvolvimento de SDAs em contextos híbridos, propondo uma nova abordagem de avaliação integrada que se adapta	2022	Revista Horizontes de Linguística Aplicada	15	OK

	em contexto híbrido: diálogos e possibilidades	Franco e Giovanna Mollero Fernandes	às necessidades de aprendizagem e avaliação em ambientes digitais.				
A27	Ser professor no Brasil nos tempos da covid-19: o que mudou?	Ada Magaly Matias Brasileiro, Adilson Ribeiro de Oliveira e Juliana Alves Assis	O artigo foi descartado devido não se enquadrar nos parâmetros da pesquisa (foco no ensino da língua materna)	2020	ReVEL	15	---
A28	Trajetórias de uma Professora de Língua Inglesa em Ensino Remoto Emergencial	Francieli Motter Ludovico, Mariana Backes Nunes e Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos	O objetivo do estudo é compreender as adaptações e estratégias desenvolvidas pela professora "Ana" em resposta aos desafios do ERE e observar seu desenvolvimento profissional no contexto da pandemia, explorando o impacto das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de ensino de inglês	2021	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	32	OK

APÊNDICE B: Quadro 8 - Sistematização dos Dados Coletados

TEM	METODOLOGIA UTILIZADA	PARTICIPANTES ANTES	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	LOCAL DA PESQUISA	LÍNGUA ABORDADA	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	OBJETIVOS DA PESQUISA	ANÁLISE DOS DADOS
A1	Qualitativa - reflexão teórico-prática sobre os desafios do ensino remoto durante a pandemia	O estudo não menciona diretamente um grupo específico de participantes, mas foca no ensino remoto em geral, com uma análise que abrange estudantes e professores no contexto da pandemia.	O estudo parece ser baseado em uma reflexão teórica e análise crítica de práticas educacionais, sem menção direta a instrumentos de coleta de dados tradicionais, como entrevistas ou questionários.	O local da pesquisa é o Brasil, com um foco no contexto educacional durante a pandemia de COVID-19.	O estudo aborda a educação linguística em geral, sem especificar uma única língua, mas discute práticas relacionadas ao ensino de línguas no contexto do ensino remoto.	O estudo aborda a educação linguística em geral, sem especificar uma única língua, mas discute práticas relacionadas ao ensino de línguas no contexto do ensino remoto.	O estudo se baseia em teorias de autores como Paulo Freire, Pierre Levy, Sibilila, e outros, para explorar o impacto da pandemia e das tecnologias digitais na educação.	O objetivo é refletir sobre os desafios do ensino remoto e propor caminhos para a construção de uma educação linguística alternativa e viável no contexto da pandemia e pós-pandemia.	A análise é baseada em uma abordagem crítica das rupturas educacionais causadas pela pandemia, discutindo como o ensino remoto alterou a dinâmica tecnológica, espacial e epistemológica das práticas escolares

A2	Qualitativa - pronunciamentos enunciativos Método dialético-dialógico.	13 professores de língua inglesa	questionários semiestruturados realizados por e-mail	A pesquisa foi realizada com professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau, em Santa Catarina, Brasil.	O foco da pesquisa está no ensino de língua inglesa.	O estudo foi conduzido durante o ano letivo de 2020, no contexto do ensino remoto imposto pela pandemia de COVID-19.	análise dialógica do discurso - Círculo de Bakhtin Voloshinov (2017),	O objetivo do estudo é analisar as experiências de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de Blumenau em relação ao uso de plataformas digitais durante o ensino remoto, explorando suas percepções sobre a formação recebida e os desafios enfrentados no uso de tecnologias.	A análise dos dados se baseia na perspectiva dialógica, explorando as respostas dos professores em relação à sua formação e o uso de tecnologias digitais no ensino remoto. A abordagem dialógica considera as interações entre os enunciados e os sujeitos participantes, destacando como a experiência formativa influenciou a prática pedagógica em um contexto de pandemia
A3	A pesquisa segue uma abordagem qualitativa de campo.	O estudo envolve professores de inglês de duas escolas públicas no município de Dona Inês, Paraíba, uma de Ensino Fundamental II e outra de Ensino Médio.	Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com questões abertas.	A pesquisa foi realizada em escolas públicas localizadas no município de Dona Inês, Paraíba, Brasil.	A pesquisa foca no ensino de língua inglesa.	A pesquisa considerou três momentos distintos: antes, durante e após a pandemia de COVID-19.	A fundamentação teórica discute o papel do professor como mediador e a importância da tecnologia no contexto do ensino remoto, com referências a autores como Paulo Freire e conceitos de políticas públicas em educação.	O objetivo é investigar o impacto da pandemia no ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas, observando os desafios enfrentados e as adaptações dos professores em diferentes modalidades de ensino (presencial, EAD e híbrido).	A análise foca na percepção dos professores sobre os métodos e recursos tecnológicos adotados, as dificuldades enfrentadas no ensino remoto e a importância da mediação docente para a continuidade do aprendizado de inglês nas escolas públicas durante e após a pandemia
A4	A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista.	O estudo contou com a participação de cinco professoras de línguas adicionais para	Entrevistas semiestruturadas realizadas por meio do aplicativo WhatsApp.	A pesquisa foi conduzida com professoras da Rede Pública e Privada de Mato	O foco é o ensino de línguas adicionais para crianças, sem especificação de uma	As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2020, no contexto do ensino remoto durante a	teorias da Linguística Aplicada e o conceito de línguas adicionais para crianças. (Schlatter e Garcez, 2009) Vygotsky (2007) e Mendonça (2020).	O objetivo principal é investigar os desafios enfrentados por professoras de línguas adicionais para crianças em relação ao uso das tecnologias digitais e dos materiais pedagógicos em contexto de ensino	A análise dos dados foi realizada a partir das respostas das professoras nas entrevistas, destacando os desafios do ensino remoto, como a adaptação às ferramentas digitais, a falta de recursos e a exclusão educacional gerada pelas desigualdades de acesso à internet

		crianças, que estavam finalizando um curso de especialização o Lato Sensu em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais, oferecido por uma universidade pública de Mato Grosso.		Grosso, Brasil.	única língua, mas com destaque para o ensino de inglês.	pandemia da COVID-19.		remoto, buscando compreender as estratégias utilizadas para garantir uma educação de qualidade social.	
A5	O estudo adotou uma abordagem qualitativa de caráter diagnóstico.	Participaram do estudo 200 professores de língua inglesa e espanhola de diversas cidades do estado do Ceará, incluindo a capital, Fortaleza.	A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário digital com 17 perguntas fechadas e uma pergunta aberta.	A pesquisa foi realizada no estado do Ceará, Brasil , abrangendo tanto a capital quanto municípios do interior.	O estudo foca no ensino de línguas estrangeiras, especificamente inglês e espanhol.	A coleta de dados ocorreu nas duas primeiras semanas de abril de 2020, nos primeiros meses da pandemia.	A fundamentação teórica aborda temas de educação a distância, letramento digital, inclusão digital e as desigualdades no acesso à tecnologia, discutindo autores como Prensky (2010) sobre a divisão digital.	O objetivo foi verificar a adesão dos alunos das redes pública e privada ao ensino remoto emergencial nas aulas de língua estrangeira e identificar os fatores que contribuíram para uma adesão satisfatória ou insatisfatória, na perspectiva dos professores.	A análise indicou uma maior adesão dos alunos da rede privada, atribuída a condições estruturais e familiares mais favoráveis, enquanto na rede pública a adesão foi classificada como média-baixa, justificada pela falta de estrutura e dificuldades com tecnologias digitais. A análise enfatizou a necessidade de apoio familiar e abordou a desigualdade digital como um fator determinante para a participação dos alunos no ensino remoto
A6	A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa.	A pesquisa incluiu 44 alunos de inglês do Centro	A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário	A pesquisa foi realizada no Centro Cearense de Idiomas	A língua foco do estudo é a língua inglesa.	O estudo foi realizado no contexto da pandemia de COVID-19,	Lappa, Lacerda e Coelho (2018), Lemos (2003), Kenski (2012), Lévy (2009)	O objetivo principal é compreender os desafios e adaptações no ensino e aprendizagem de inglês mediados por tecnologias	A análise dos dados destaca as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores no ensino remoto, como limitações de equipamentos tecnológicos, o

		Cearense de Idiomas (CCI) e o professor desses alunos, que registrou suas impressões ao longo do processo.	online, disponibilizado no Google Formulários, e de um diário digital mantido pelo professor.	(CCI), localizado no Ceará, Brasil.		com as aulas remotas ocorrendo no ano de 2020.		digitais durante a pandemia, explorando as dificuldades e percepções dos alunos e professores no ensino remoto emergencial.	ambiente familiar restritivo e a formação insuficiente dos professores para lidar com o ensino online, além das estratégias colaborativas adotadas para superar esses desafios
A7	A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, baseando-se em uma revisão de literatura	Não há participantes diretos, pois o estudo é bibliográfico, focado na análise de literatura e no contexto do ensino de inglês para alunos surdos.	A coleta de dados se deu por meio da revisão de estudos e publicações sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas para surdos, incluindo o levantamento de aplicativos e ferramentas digitais.	O contexto analisado é o ensino de inglês para surdos no Brasil, considerando as práticas adotadas durante a pandemia de COVID-19.	O foco do estudo é o ensino de inglês para alunos surdos.	O estudo analisa o período da pandemia de COVID-19, que começou em 2020, destacando a transição para o ensino remoto.	tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e educação de surdos, com base em autores como Almeida (2021), Ferreira e Bastos (2020), entre outros.	O objetivo principal é explorar os desafios e as possibilidades do uso de tecnologias digitais no ensino de inglês para surdos, propondo sugestões de ferramentas que possam facilitar a aprendizagem visual e contextualizada desses alunos.	A análise foca na avaliação das tecnologias disponíveis e suas aplicações pedagógicas no ensino de inglês para surdos, considerando as limitações e potencialidades de cada ferramenta para atender às necessidades dos alunos
A8	A pesquisa é de natureza qualitativa e consiste em um relato de experiência.	Os participantes incluem alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental I de uma Escola	As atividades eram disponibilizadas em um site específico da escola e transmitidas em aulas online. Além	A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Tempo Integral em Fortaleza,	O foco do estudo é o ensino de língua inglesa.	Os dados foram coletados entre setembro e dezembro de 2020, durante o primeiro ano de ensino remoto causado pela	O estudo discute o conceito de ensino remoto emergencial (ERE) e faz referência a diferentes estratégias pedagógicas para o ensino online, com apoio em autores como Hodges et al. (2020) e conceitos de uso de TICs no ensino.	O objetivo é relatar as práticas e desafios do ensino remoto emergencial de inglês, avaliando os resultados em termos de participação e aprendizagem dos alunos.	A análise aponta desafios significativos, como baixa adesão dos alunos devido às restrições de acesso à internet. Os resultados foram considerados insuficientes em termos de participação e aprendizado, especialmente para alunos de famílias com menor nível socioeconômico

		Municipal de Tempo Integral (EMTI) de Fortaleza.	disso, foi registrada a frequência dos alunos como parte da coleta de dados.	Ceará, Brasil.		pandemia de COVID-19.			
A9.	descartado	descartado	descartado	descartado	descartado	descartado	descartado	descartado	descartado
A10	O estudo utilizou uma abordagem qualitativa com análise de conteúdo baseada em narrativa.	O estudo contou com a participação de uma professora de inglês do ensino fundamental de uma escola privada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.	A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada realizada via Google Meet, gravada e transcrita para análise.	A pesquisa foi realizada em uma escola privada no ensino fundamental, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.	O foco do estudo é o ensino da língua inglesa.	A entrevista ocorreu em dezembro de 2020, após o encerramento do ano letivo.	O estudo fundamenta-se em teorias da Sociolinguística e da Teoria Sociocultural, utilizando conceitos de mediação (Swain, Kinnear e Steinman, 2015), interação (Ellis, 2020; Figueiredo, 2019), e investimento na aprendizagem de línguas (Darvin e Norton, 2016; Norton, 2013).	O principal objetivo é investigar como a professora promoveu o desenvolvimento da compreensão leitora em inglês, analisando o uso de instrumentos de mediação, a interação nas aulas e o investimento dos alunos no processo de aprendizagem em contexto de ensino remoto.	A análise destaca o uso de instrumentos de mediação físicos e simbólicos, o papel da interação para facilitar a compreensão leitora e o investimento dos alunos em atividades de leitura crítica. A narrativa da professora evidencia o engajamento dos alunos e a importância da mediação tecnológica e pedagógica para promover uma compreensão profunda dos textos em um ambiente de ensino remoto.
A11	descartado	descartado	descartado	descartado	descartado	descartado	descartado	descartado	descartado
A12	O estudo utilizou uma abordagem qualitativa e narrativa.	Os participantes foram professores da área de linguagens de um Instituto Federal na Bahia.	A coleta de dados foi realizada em Rodas de Conversações on-line, onde os professores compartilharam suas experiências.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado na Bahia, Brasil.	O estudo aborda o ensino de línguas, com foco em práticas de ensino de língua espanhola e de	As Rodas de Conversações ocorreram durante as atividades não presenciais no final do mês de julho de 2022.	Maturana (1988, 2014), Aragão (2017, 2022), Lemos (2017) e Saldanha (2019), e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) sobre letramentos digitais.	O objetivo é apresentar e refletir sobre experiências exitosas no ensino de línguas durante a pandemia, explorando a influência das emoções e da cultura digital nas práticas pedagógicas.	A análise destaca como as práticas de ensino remoto, como o uso do WhatsApp e do remix, mobilizaram emoções positivas entre os professores e expandiram o repertório pedagógico no ensino de línguas, além de promover uma maior integração entre tecnologia e prática docente

					língua portuguesa.				
A13	A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa interpretativa.	O estudo contou com a participação de 24 professores de inglês das regiões sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina, que responderam ao questionário.	Questionários distribuídos on-line, contendo 11 questões, abordaram tanto aspectos pessoais e profissionais dos professores quanto suas percepções sobre o ensino remoto.	A pesquisa foi conduzida com professores atuantes no sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina, Brasil.	O estudo concentra-se no ensino de língua inglesa.	Os questionários foram disponibilizados em junho de 2020 e ficaram abertos por cerca de 45 dias.	Botelho e Leffa (2009) sobre o uso de recursos digitais e Cristal (2003, 2006), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) em relação às competências digitais no ensino de línguas.	O objetivo principal foi investigar como os professores de inglês adaptaram suas práticas pedagógicas ao ensino remoto emergencial, analisando a utilização de tecnologias digitais, a interação professor-aluno, e as barreiras e potencialidades observadas.	A análise dos dados foi realizada por meio de categorização temática usando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados indicaram uma adaptação diferenciada às novas tecnologias, desafios com a interação e o uso de plataformas digitais, e destacaram a importância de recursos visuais e digitais para manter a motivação dos alunos.
A14	O estudo é qualitativo e inclui a implementação de uma aula baseada em translinguagem.	Participaram alunos do 1º ao 5º ano de duas escolas públicas de ensino fundamental I do município de Forquilha, Santa Catarina.	Relatos autobiográficos	O estudo foi conduzido em Forquilha, Santa Catarina, Brasil.	O foco do estudo é o ensino de língua inglesa.	A pesquisa foi realizada durante o ensino remoto emergencial, ao longo do ano letivo de 2020.	O estudo é fundamentado em teorias de translinguagem e Inglês como Língua Franca (ILF), com autores como García e Lin (2017) sobre práticas bilíngues, Jenkins (2015) e Sifakis (2014) sobre ILF, além do uso de tecnologias digitais na educação.	O principal objetivo foi desenvolver práticas pedagógicas que promovam o uso natural do inglês como língua franca, utilizando a translinguagem como recurso para integrar o inglês ao repertório linguístico dos alunos.	As atividades foram mediadas pelo Mazk, onde os alunos realizavam devolutivas em vídeo e texto. Foram usados também o Vocaroo, WhatsApp e o Facebook para retorno das atividades. A análise focou na aplicação do conceito de ILF e translinguagem, evidenciando que os alunos conseguiram se comunicar de forma eficaz ao usarem seu repertório linguístico completo, integrando inglês e português. Observou-se um aumento na participação dos alunos nas atividades propostas,

									promovendo uma comunicação mais fluida e inteligível.
A15	O estudo é de natureza exploratória e bibliográfica.	Não há participantes diretos, pois o estudo é bibliográfico e exploratório, com foco em aspectos teóricos e experiências da autora na EJA.	O estudo utilizou materiais bibliográficos, como livros, artigos e documentos institucionais, para fundamentar a análise.	O estudo é contextualizado na realidade educacional da EJA no Brasil, especificamente em escolas públicas, com base na experiência da autora.	O foco é no ensino de língua inglesa para alunos da Educação de Jovens e Adultos.	desenvolvido durante o período da pandemia da COVID-19.	fundamentado na andragogia e nas teorias da EJA. Knowles (1990), Dalla Corte (2003) documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e estudos de Sanceverino et al. (2020)	O objetivo principal é investigar fatores que contribuem e dificultam o processo de ensino-aprendizagem de inglês na EJA durante a pandemia, considerando as especificidades dos alunos adultos e os desafios trazidos pelo ensino remoto.	A análise identifica problemas comuns no ensino de inglês para a EJA, como a falta de recursos tecnológicos e o despreparo dos professores, propondo a adoção de uma abordagem andragógica que valorize as experiências e a autonomia dos alunos adultos para promover uma aprendizagem mais eficaz.
A16	O estudo adota uma abordagem qualitativa.	Participaram três professoras de inglês do ensino fundamental II, de municípios da Paraíba: Serra da Raiz, Pilõesinhos e Borborema.	Questionários on-line com perguntas objetivas e subjetivas, aplicados via Google Forms.	Paraíba, Brasil.	O foco do estudo é o ensino de língua inglesa .	O estudo foi realizado durante o período de pandemia de COVID-19, em 2020.	Bertoldi e Pallú (2013), Galbiati e Feldman (2013) e Passini et al. (2020)	objetivo principal é investigar como o uso de tecnologias digitais pode auxiliar no ensino de inglês em tempos de pandemia, explorando as estratégias e desafios enfrentados pelas professoras.	análise destacou o papel essencial das tecnologias (como WhatsApp e Google Meet) para dar continuidade ao ensino, apesar das dificuldades de acesso à internet por parte dos alunos. As professoras relataram desafios e benefícios do ensino remoto, incluindo a motivação dos alunos e as limitações impostas pelo ambiente virtual.
A17	O estudo é qualitativo, com foco em experiências	Participaram residentes (graduandos em licenciatura), preceptores	Observação e análise das práticas de ensino aplicadas no projeto	A pesquisa foi conduzida em escolas públicas na cidade de	As atividades envolveram o ensino de língua inglesa e	O projeto foi realizado entre 2020 e 2022, durante o período de pandemia de	Rojo et al., 2022; Rojo & Moura, 2012; Cope & Kalantzis, 2000)	O objetivo foi explorar a aplicação dos multiletramentos para promover uma educação linguística que valorize a diversidade cultural dos	A análise revelou que o uso de multiletramentos aumentou o engajamento dos alunos e permitiu uma maior compreensão crítica sobre a diversidade cultural e linguística. Os alunos produziram

	pedagógicas.	(professores de educação básica), e coordenadores de área da Universidad e Federal de Sergipe, atuando em escolas públicas de Aracaju e São Cristóvão.	“Conectando Línguas: para além das supremacias”, que utilizou vídeos, músicas e apresentações em redes sociais como o YouTube e o Instagram.	Aracaju e São Cristóvão, no estado de Sergipe, Brasil.	língua espanhola.	COVID-19 e adoção do ensino remoto emergencial.		países anglófonos e hispânicos, indo além das hegemonias culturais. Além disso, buscou-se fomentar uma formação crítica e engajada entre os estudantes.	vídeos e apresentações, que foram compartilhados com a comunidade escolar, enfatizando a importância de uma educação que ultrapasse fronteiras culturais e linguísticas tradicionais.
A18	O estudo é qualitativo, um relato de experiência.	O relato inclui professoras envolvidas no programa bilíngue, bem como alunos de educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental.	O estudo baseia-se na observação das práticas pedagógicas e nos desafios enfrentados pelas professoras, além do uso de tecnologias digitais.	A pesquisa foi realizada em uma escola privada da educação básica, localizada na região do Vale do Itajaí, Santa Catarina, Brasil.	O foco é no ensino de língua inglesa.	As atividades foram realizadas durante o período de pandemia de COVID-19, quando o ensino remoto foi implementado como medida emergencial.	Vygotsky (1998), House (1997), Moreira e Schlemmer (2020)	O objetivo principal é relatar as adaptações e os desafios do ensino remoto em um programa bilíngue, discutindo as ferramentas digitais utilizadas e as respostas dos alunos e familiares às novas demandas pedagógicas.	A análise centra-se nos desafios enfrentados, como a falta de preparação inicial das professoras para o ensino remoto, a necessidade de apoio familiar, e as dificuldades de engajamento dos alunos. Ferramentas como Google Classroom, Jamboard, Nearpod e Google Meet foram implementadas para facilitar o aprendizado e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.
A19	Abordagem qualitativa e etnográfica.	Inclui alunos do ensino médio de uma escola pública e professores	Observação participante e questionários aplicados aos alunos para captar as percepções sobre a	A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino médio no Brasil.	O estudo centra-se no ensino de língua inglesa no contexto das disciplinas	O estudo foi realizado durante o ensino remoto emergencial implementado na pandemia de	Edgar Morin (2003, 2005), Larsen-Freeman, 1997; Borges e Paiva, 2011	O objetivo é explorar os pontos positivos e obstáculos do uso de uma abordagem complexa para o ensino de línguas, avaliando a adaptação dos alunos ao ensino transdisciplinar e	A análise focou nos três perfis de alunos identificados: os que aceitaram bem a abordagem, os que tinham uma aceitação moderada, e os que resistiram à metodologia transdisciplinar. As respostas evidenciaram que o paradigma complexo desafiou as visões

		da área de linguagens.	abordagem utilizada.		de linguagens.	COVID-19, em 2020.		multidimensional no contexto remoto.	tradicionais, exigindo um posicionamento crítico e reflexivo.
A20	O estudo adota uma abordagem qualitativa.	Cinco pais de crianças com autismo participaram das entrevistas, compartilhando suas percepções sobre o ensino remoto durante a pandemia.	Entrevistas on-line realizadas por meio de formulários e chats, permitindo que os pais descrevessem suas experiências de ensino e cuidados em casa.	O estudo concentra-se no contexto brasileiro de educação inclusiva durante a pandemia de COVID-19.	O foco é no ensino de língua inglesa para crianças com necessidades especiais.	As entrevistas ocorreram durante o período de pandemia de COVID-19, quando as atividades escolares presenciais foram suspensas	Denen (2020) e Liberali (2018)	O objetivo é investigar como pais de crianças com autismo adaptaram o ensino de inglês e as rotinas educativas em casa durante a pandemia, destacando os desafios e as estratégias de aprendizado adotadas.	A análise temática identificou cinco principais temas: (1) o papel da família no apoio à educação domiciliar; (2) desafios na transição para atividades novas em casa; (3) adaptação às mudanças sociais impostas pela pandemia; (4) importância de todas as formas de educação em casa; e (5) famílias apoiando-se mutuamente nesse contexto desafiador.
A21	A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa explicativa.	Três professoras de língua inglesa que atuam na Educação Básica da Rede Pública Municipal de Blumenau, todas com formação em Letras e idades entre 45 e 55 anos, com mais de	Relatos autobiográficos, prints das salas virtuais do Google Classroom e os planejamentos institucionais das professoras.	Rede Pública Municipal de Ensino de Blumenau, Santa Catarina, Brasil.	O estudo centra-se no ensino de língua inglesa .	A coleta de dados ocorreu entre o primeiro e o segundo semestre de 2020, durante o ensino remoto emergencial.	Bakhtin (2011, 2017) sobre dialogismo, Rojo (2012, 2013, 2019) e Lemke (2010) sobre multiletramentos, além de Tardif (2002) e Nóvoa (1992) sobre o desenvolvimento docente e os saberes pedagógicos. Referências a Imbernón (2011) e Freire (2019) sobre a importância da formação continuada	Compreender as percepções e adaptações das professoras ao uso do Google Classroom, explorando como esse recurso digital foi integrado ao planejamento e às práticas pedagógicas de ensino de inglês durante a pandemia.	A análise revela que as professoras enfrentaram dificuldades com a transição para o ambiente virtual, especialmente no uso de tecnologias digitais, que exigiram aprendizado contínuo e adaptações em suas práticas. Foi observada uma tendência à dependência do apoio familiar no processo de ensino e uma busca pela autonomia nas práticas digitais, apesar dos desafios.

		15 anos de experiência.							
A22	Estudo qualitativo.	62 professoras de inglês que atuam no ensino de crianças de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.	Questionário on-line, contendo questões abertas e fechadas para captar as percepções das professoras sobre o ensino de inglês para crianças durante a pandemia.	Diversos estados brasileiros, com representações de contextos variados.	Ensino de língua inglesa.	Questionários aplicados entre abril e maio de 2020, logo no início das adaptações para o ensino remoto emergencial.	Beraldo (2020) e Freire (1987) García (2020) e Liberali (2020) , Assis-Peterson e Gonçalves (2001)	O objetivo central foi explorar as percepções das professoras sobre a continuidade ou não do ensino de inglês para crianças durante a pandemia, investigando os potenciais prejuízos da interrupção das aulas e a importância atribuída ao contato com a língua.	A análise dividiu-se em duas vertentes: professoras que consideravam a continuidade das aulas de inglês essencial para manter o contato com a língua e evitar prejuízos à aprendizagem e professoras que ponderavam sobre os limites e dificuldades do ensino on-line para crianças. As respostas mostraram uma preocupação com a falta de contato, associando-o à perda de interesse e dificuldade de retomada. Algumas professoras também destacaram a importância de métodos lúdicos e interação social, que foram prejudicados pelo contexto remoto.
A23	Estudo qualitativo descritivo baseado na análise de práticas pedagógicas.	Alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública periférica em Maceió, Alagoas	Observações de produções estudantis e a criação de um livro digital com mensagens de apoio para uma professora vítima de racismo.	Escola pública localizada em um bairro periférico de Maceió, Alagoas.	Ensino de língua espanhola.	Durante o distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19, em 2020.	O estudo apoia-se na teoria decolonial e no letramento crítico, com referências a autores como Mignolo (2008), Walsh (2013), e Moita Lopes (2006)	Analisar como práticas de ensino decoloniais podem ser aplicadas para promover o letramento crítico e a consciência social dos alunos, utilizando o ensino de espanhol como meio para desafiar narrativas coloniais e criar um espaço de resistência e empoderamento.	A análise mostra que os alunos foram capazes de desenvolver produções em espanhol que refletiam sobre questões de discriminação racial, inspirados pela história de uma professora local vítima de racismo. O projeto incentivou a expressão de solidariedade e sensibilização crítica sobre a questão do racismo.
A24	O estudo adota uma abordagem qualitativa descritiva.	Alunos do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues	Observação das interações dos alunos nos projetos e produções	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira,	O foco é no ensino de língua inglesa.	Durante o período de distanciamento social causado pela pandemia	Baseia-se no Design Instrucional Contextualizado (Filatro, 2004; Reigeluth, 1999) e na metodologia de Aprendizagem Baseada em	O objetivo foi descrever a adaptação dos projetos de ensino de inglês para o ambiente virtual, promovendo autonomia,	A análise enfatizou as dificuldades e estratégias de adaptação ao ensino remoto, como a reorganização de atividades para promover letramento digital e o engajamento

		da Silveira (CAP-UERJ), do ensino fundamental II e ensino médio.	digitais realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVACAp), utilizando ferramentas como fóruns, vídeos e atividades em plataformas digitais.	UERJ, Rio de Janeiro, Brasil.		de COVID-19, em 2020.	Projetos (PBL), referenciando autores como Bell (2010), Blumenfeld e Krajcik (2006), além de Buzato (2007) sobre letramentos digitais.	letramento digital e engajamento dos alunos por meio de atividades colaborativas e criativas no contexto da pandemia.	dos alunos por meio de projetos com produtos públicos. As atividades foram estruturadas para permitir aos alunos explorar o idioma em situações autênticas e desenvolver competências digitais.
A25	Pesquisa exploratória com características descritivas	A análise foi conduzida pela prática pedagógica de uma das autoras, que é professora de inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).	Observação da prática de uso do Quizizz no contexto do ensino de inglês como segunda língua (L2), com foco nos recursos da ferramenta e sua aplicação em diferentes níveis de ensino.	Campus Limoeiro do Norte do IFCE, onde a professora atua. Ceará, Brasil.	O foco é no ensino de língua inglesa .	Durante o contexto de ensino remoto causado pela pandemia de COVID-19.	baseia-se nos conceitos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), gamificação e letramento digital, com apoio em autores como Ribeiro (2021) e Sabota e Pereira (2017) para a avaliação de RED.	Avaliar as potencialidades pedagógicas do Quizizz para o ensino-aprendizagem de inglês em relação ao feedback imediato, engajamento e usabilidade em um ambiente de ensino remoto.	A análise divide-se entre os aspectos técnicos (design, acessibilidade, suporte), teóricos (avaliação, interação, recursos, multimodalidade) e práticos (flexibilização, engajamento, afetividade). A pesquisa concluiu que o Quizizz é uma ferramenta eficaz para motivar os alunos e proporcionar feedback imediato, mas com limitações no desenvolvimento de letramentos digitais, na interação entre alunos, entre outros.
A26	Estudo qualitativo descritivo	Não especifica participantes diretos, pois o artigo se concentra na elaboração e discussão	Observação e aplicação prática da SDA em contextos de ensino, com uma estrutura que inclui	Aplicável a contextos de ensino híbrido no Brasil, mas não especifica um local	Inglês como língua estrangeira , com aplicabilidade estendida a	A SDA foi desenvolvida e aplicada durante a pandemia de COVID-19, em 2021.	Baseia-se nas teorias de avaliação orientada para a aprendizagem de línguas (Carless, Hamp-Lyons), multiletramentos (Rojo, The New London Group), interacionismo sociodiscursivo (Bronckart)	O artigo tem como objetivo apresentar uma matriz para o desenvolvimento de SDAs em contextos híbridos, propondo uma nova abordagem de avaliação integrada que	A SDA é analisada em suas diversas etapas e modalidades de avaliação, como avaliação diagnóstica, formativa, por pares, autoavaliação e avaliação somativa. A análise detalha a importância do feedback contínuo e da autonomia dos alunos, favorecendo o

		teórica da SDA como uma ferramenta pedagógica para o ensino de línguas estrangeiras, especialmente em inglês.	atividades síncronas e assíncronas, avaliação por pares e autoavaliação.	único de coleta.	outras línguas estrangeiras em contextos híbridos.		e metodologias ativas (Bacich, Diesel e Reser 2015).	se adapta às necessidades de aprendizagem e avaliação em ambientes digitais.	desenvolvimento de habilidades críticas e comunicativas.
A27	descartado	descartado	descartado	descartado	descartado	descartado	descartado	descartado	descartado
A28	O estudo adota uma abordagem qualitativa com foco no estudo de caso longitudinal, apoiado em narrativas escritas pela professora.	A principal participante é a professora "Ana," que leciona inglês e português para turmas de 6º e 7º anos em uma escola privada.	Os dados foram coletados através de narrativas escritas pela professora, relatando suas experiências e desafios durante o ERE.	A pesquisa foi realizada em uma escola privada de ensino fundamental na região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, Brasil.	O estudo foca no ensino da língua inglesa , destacando os desafios e estratégias adotadas para a adaptação do ensino da língua no formato remoto emergencial.	A coleta de dados e o período de observação ocorreram ao longo de sete meses durante o contexto pandêmico de Covid-19, quando o ensino remoto emergencial foi implementado.	A pesquisa fundamenta-se na Teoria da Complexidade, explorando como sistemas complexos, como o ensino de línguas, são impactados por variáveis como a pandemia e o ensino remoto emergencial. Autores como Larsen-Freeman, Cameron, Morin, e outros que discutem a complexidade dos sistemas linguísticos e educacionais são referenciados para contextualizar os desafios enfrentados no ERE.	O objetivo do estudo é compreender as adaptações e estratégias desenvolvidas pela professora "Ana" em resposta aos desafios do ERE e observar seu desenvolvimento profissional no contexto da pandemia, explorando o impacto das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de ensino de inglês.	A análise enfatiza a importância de adaptações no uso de tecnologia e práticas pedagógicas em resposta ao ERE. As narrativas mostram a experiência de "Ana" ao lidar com a falta de engajamento dos alunos, a necessidade de ferramentas digitais inclusivas e o desenvolvimento de estratégias de ensino adaptativas. A teoria da complexidade é aplicada para entender a trajetória e as adaptações da professora como parte de um sistema complexo em constante evolução.

APÊNDICE C: Quadro 9 – Principais Observações

ÍTEM (ARTIGO)	OBSERVAÇÕES
<p>A1 - Caindo na rede, caindo na real: Em busca do inédito viável no mundo em (pós)pandemia</p>	<p>O ambiente online não pode simplesmente reproduzir as práticas tradicionais de ensino. Os autores sugerem que a pandemia criou um momento de "ruptura", onde professores e instituições precisam criar um “inédito viável”, ou seja, práticas pedagógicas novas e inovadoras que se adaptem ao ambiente digital. O conceito de “escola alternativa” é central neste artigo, as instituições de ensino não podem mais operar com base em um modelo presencial tradicional, sugerindo a criação de novos modelos híbridos e mais flexíveis. Esses modelos precisam integrar as tecnologias de maneira significativa, promovendo uma aprendizagem mais centrada no aluno e menos dependente de métodos passivos. Outro ponto relevante é a crítica à desigualdade de acesso às tecnologias, que foi agravada pela pandemia. Esse artigo expõe atividades realizadas por professores no intuito de trabalhar a linguagem de maneira crítica em meio a pandemia.</p>
<p>A2 - COVID-19 e uso de plataformas digitais: reverberações da sala de aula do espaço físico para o virtual</p>	<p>O artigo destaca que, embora a maioria dos professores não estivesse preparada para o ensino remoto, eles foram forçados a desenvolver autonomia ao explorar e integrar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Constata-se de que a formação continuada dos professores é essencial para que eles possam usar as tecnologias de forma eficaz. Embora os professores tenham desenvolvido estratégias para contornar as limitações tecnológicas, a falta de suporte e treinamento adequado resultou em um ensino menos eficaz. Esse ponto sugere que, no pós-pandemia, será necessário investir em formação profissional específica sobre o uso de ferramentas digitais para a educação.</p>
<p>A3. covid-19 e o ensino de língua inglesa nas escolas públicas: o desafio e a necessidade da docência na área em meio a uma pandemia</p>	<p>Este estudo examina as adaptações e desafios no ensino de língua inglesa em escolas públicas do município de Dona Inês, Paraíba, antes, durante e após a pandemia de COVID-19. Focado no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, o artigo destaca o papel do professor como mediador em ambientes presenciais e remotos, especialmente diante das dificuldades estruturais, como o acesso limitado à internet e a recursos tecnológicos. Durante a pandemia, o uso de plataformas como Google Meet e WhatsApp emergiu como essencial para manter o contato com os alunos, com os docentes explorando novas metodologias para manter o engajamento. O estudo conclui que, apesar das dificuldades, os professores mostraram resiliência e capacidade de inovação, e reforça a necessidade de políticas públicas que garantam acesso tecnológico a todos os estudantes, assegurando uma educação inclusiva e de qualidade.</p>
<p>A4. Desafios no ensino e aprendizagem de</p>	<p>O artigo ressalta que o ensino de línguas para crianças é particularmente prejudicado pela falta de contato presencial. Sugere que as práticas pedagógicas remotas precisam ser adaptadas especificamente para grupos mais jovens, com o uso de metodologias mais lúdicas e interativas. Destacam a exaustão emocional dos professores, causada pelo excesso de tempo online e pela dificuldade de equilibrar o trabalho remoto com as demandas pessoais. O artigo afirma que o ensino remoto resultou em uma educação ainda mais</p>

línguas adicionais para crianças	excludente. As lacunas de aprendizado que surgiram durante a pandemia, especialmente entre as crianças mais vulneráveis, dificilmente serão preenchidas, o que leva a uma preocupação com os efeitos de longo prazo. Assim, os resultados pedagógicos pós-pandemia precisa focar em estratégias compensatórias para mitigar essas lacunas.
A5. Os alunos das redes pública e particular do Ceará em tempos de pandemia na visão dos professores de línguas estrangeiras	Os resultados apontaram maior adesão ao ensino remoto entre alunos da rede particular, associada a condições estruturais e familiares favoráveis e ao uso prévio de tecnologias. Em contraste, na rede pública, a adesão foi menor, atribuída à falta de infraestrutura, apoio familiar e familiaridade com tecnologias, além de baixa autonomia. O estudo sugere que o suporte familiar e a melhoria nas condições de acesso à tecnologia são essenciais para a eficácia do ensino remoto emergencial. Aponta que não só questões socioeconômicas são fundamentais para a continuidade do processo de aprendizagem no modo remoto emergencial, mas também a autonomia do estudante para realizar as atividades propostas. Evidenciou-se, ainda, que a participação da família parece apontar um caminho para compensar a falta de autonomia dos estudantes e a distância espaciotemporal dos professores.
A6. Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido	Este estudo explora o ensino de língua inglesa mediado por tecnologias digitais durante a pandemia no Centro Cearense de Idiomas. A pesquisa destaca que a adaptação ao ensino remoto enfrentou obstáculos significativos, como a limitação de acesso a dispositivos adequados e a precariedade da conexão à internet para muitos alunos. Além disso, a formação tecnológica dos professores foi identificada como insuficiente para as demandas do ensino remoto, o que resultou em um processo colaborativo entre docentes para enfrentar os desafios. Apesar das dificuldades, os alunos mostraram esperança e motivação, enquanto os professores empenharam-se em manter o engajamento e fornecer suporte pedagógico, evidenciando o papel crucial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para promover o ensino em situações emergenciais.
A7. Ensino na era da pandemia: tecnologias no ensino da língua inglesa para surdos	Os autores sugerem que as tecnologias digitais podem ser usadas para criar materiais mais inclusivos, que atendam às necessidades específicas de diferentes grupos de alunos. A pesquisa enfatiza que muitos professores não estão preparados para ensinar alunos com necessidades especiais no contexto digital. Portanto, os resultados sugerem a necessidade de formação continuada para que os docentes possam usar as tecnologias de maneira inclusiva e adaptada. O artigo também apresenta uma lista de ferramentas tecnológicas que podem ser usadas para ensinar alunos surdos, demonstrando que, com o uso adequado da tecnologia, é possível melhorar a inclusão e a participação desses alunos no processo de ensino-aprendizagem.
A8. Ensino Remoto Emergencial de Língua Inglesa: relato de experiência na rede municipal de Fortaleza durante a pandemia de Covid-19	O artigo relata a experiência de ensino remoto emergencial de inglês para alunos do oitavo e nonos anos em uma escola municipal de Fortaleza durante a pandemia de COVID-19. A metodologia incluiu atividades online e escritas, mas enfrentou desafios com o acesso limitado à internet, o que impactou negativamente a participação e o aprendizado. Houve a utilização de plataformas como Google Meet e YouTube, e o uso de recursos multimídia para enriquecer as aulas de inglês. Observou-se, no entanto, baixa adesão dos estudantes, possivelmente associada à falta de recursos tecnológicos e à dificuldade de criar um ambiente de estudo apropriado em casa. O estudo destaca a necessidade de políticas públicas que assegurem acesso à internet e dispositivos para alunos e professores, visando a uma educação mais inclusiva e eficaz em contextos emergenciais futuros.

<p>A9. Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de COVID-19: a visão dos professores de escolas de Línguas de Curitiba sobre o ensino com crianças</p>	<p style="text-align: center;">descartado</p>
<p>A10- “Eu vejo que eles estão engajados”: mediação, interação e investimento no desenvolvimento da compreensão leitora em Língua Inglesa em contexto de ensino remoto emergencial</p>	<p>O estudo analisa o desenvolvimento da compreensão leitora em inglês em um contexto de ensino remoto emergencial (ERE) com alunos do ensino fundamental de uma escola privada. Focado na narrativa de uma professora chamada Cíntia, o artigo destaca três pilares pedagógicos: mediação, interação e investimento. A professora utilizou tanto instrumentos físicos (como dicionários online) quanto simbólicos (como as línguas materna e estrangeira) para mediar o aprendizado. A interação em aulas síncronas foi projetada para fomentar engajamento e construção crítica, permitindo que os alunos discutissem temas de relevância social. Um fator importante apresentado pela professora, sobre o uso dos dicionários, foi a preocupação com os alunos que possuem a internet limitada e que não conseguem acessar os dicionários online com facilidade. Cíntia expressa outra preocupação: o uso do Google Tradutor. A professora explica aos alunos que a tradução automática de textos inteiros, realizada pelo Google Tradutor e Google Chrome, não favorece o aprendizado, pois não exige o esforço necessário para desenvolver o domínio de uma língua. Observou-se que o investimento dos alunos estava fortemente associado à motivação intrínseca e ao capital cultural trazido para a aula, o que facilitou a compreensão de textos complexos. O artigo enfatiza que a combinação de mediação eficaz, interação significativa e estímulo ao investimento pessoal dos alunos foram fundamentais para promover o desenvolvimento da compreensão leitora em inglês no ERE.</p>
<p>A11. Experiências de ensino-aprendizagem remoto de inglês na licenciatura de letras/inglês durante a pandemia de Covid-19: multiletramentos digitais e interseccionalidade</p>	<p style="text-align: center;">descartado</p>
<p>A12. Experiências exitosas e emoções</p>	<p>Explora as emoções e experiências exitosas de professoras da área de Linguagens em um Instituto Federal na Bahia durante a pandemia. Através de uma Roda de Conversações, os professores compartilharam práticas pedagógicas, como o uso do WhatsApp para o ensino de espanhol e o remix de textos literários em português. Observou-se que o uso dessas estratégias digitais não apenas</p>

no ensino de línguas na pandemia	ampliou o repertório pedagógico, mas também mobilizou emoções positivas , como motivação e alegria, essenciais para manter o engajamento dos alunos em um contexto adverso. O estudo reforça a relevância do uso de tecnologias digitais na educação e destaca a importância de emoções positivas para um ensino de línguas eficaz.
A13. Impactos da pandemia covid-19 nas aulas de inglês	O estudo explora os impactos do Ensino Remoto Emergencial nas aulas de inglês no primeiro semestre de 2020, avaliando as reações de professores de instituições públicas e particulares. Os resultados destacam que, apesar dos avanços em letramento digital, o ensino remoto trouxe desafios técnicos e pedagógicos, como falta de interação física, dificuldade de monitoramento e sobrecarga para os docentes . Enquanto alguns professores aproveitaram as tecnologias para inovar, muitos enfrentaram limitações estruturais, como conexão instável e falta de recursos, especialmente em contextos rurais e periféricos . O estudo sugere que, embora a tecnologia tenha potencial para enriquecer o ensino, o modelo remoto não substitui plenamente o presencial e enfatiza a necessidade de suporte adequado e políticas de inclusão digital para superar desigualdades educacionais.
A14. Inglês como língua franca (ILF) e translinguagem no ensino remoto emergencial	Aplicação de uma abordagem de Inglês como Língua Franca (ILF) e práticas de translinguagem no ensino remoto emergencial para alunos do ensino fundamental em escolas públicas. A pesquisa explorou uma aula de inglês que utilizou o sistema digital Mazk para promover a comunicação em um contexto translíngue, onde os alunos integravam o português e o inglês em suas interações. Os resultados indicam que a translinguagem fortalece a compreensão dos alunos como usuários legítimos da língua inglesa , facilitando um aprendizado mais inclusivo e representativo de suas identidades multilíngues. O estudo sugere que práticas ILF e a translinguagem podem ser ferramentas empoderadoras para o ensino de línguas, ampliando o repertório comunicativo dos estudantes e promovendo um ambiente mais acessível e engajador no ensino público.
A15. O Ensino da Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos: Fatores que contribuem para o Ensino e a Aprendizagem em Tempos de Pandemia da COVID-19	Explora os desafios e fatores que contribuem para o ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a pandemia de COVID-19. Baseado na andragogia, o artigo sugere que os professores devem adaptar suas práticas para atender às necessidades específicas dos alunos adultos, valorizando suas experiências e promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite as particularidades desses educandos. A pesquisa destaca a importância da afetividade e do respeito à autonomia no processo educacional , propondo que essas abordagens podem mitigar os problemas enfrentados no ensino remoto, como a falta de acesso a recursos tecnológicos e a necessidade de suporte individualizado. Conclui que um modelo andragógico pode melhorar significativamente a experiência de aprendizado de inglês na EJA, especialmente em contextos adversos como o imposto pela pandemia.
A16. O Uso das Tecnologias Digitais para o Ensino de Língua Inglesa em Tempos de Pandemia	Explora o uso das tecnologias digitais no ensino de inglês em escolas públicas na Paraíba durante a pandemia de COVID-19. A pesquisa qualitativa, baseada em questionários aplicados a três professoras, aponta o WhatsApp como ferramenta predominante, com suporte ocasional do Google Meet e YouTube, usados para complementar atividades e manter a comunicação. Embora enfrentem desafios como a falta de acesso à internet para alguns alunos e a necessidade de adaptação ao ensino remoto , as professoras reconhecem a importância das tecnologias para assegurar a continuidade das aulas e facilitar o engajamento dos alunos. A pesquisa reforça que, apesar das limitações estruturais, as tecnologias digitais se tornaram indispensáveis para manter o processo de ensino-aprendizagem e fomentar uma abordagem mais interativa e acessível no ensino de línguas.

<p>A17. Multiletramentos no Programa Residência Pedagógica de Línguas Estrangeiras</p>	<p>Durante o período de ensino remoto emergencial, entre 2020 e 2022, o projeto buscou superar as limitações impostas pelo isolamento social, utilizando o ambiente digital para aproximar os alunos de culturas diversas e ampliar suas experiências de aprendizado. A abordagem de multiletramentos permitiu que os estudantes produzissem conteúdos próprios em vídeo e apresentações multimodais, compartilhando-os com a comunidade escolar e estimulando uma troca cultural significativa. A análise dos dados revelou que o projeto não apenas aumentou o engajamento dos alunos com o aprendizado de línguas, mas também fomentou uma compreensão mais ampla sobre as múltiplas identidades culturais que compõem o universo de línguas estrangeiras, desconstruindo visões estereotipadas. A pesquisa conclui que o uso de multiletramentos e de recursos digitais no ensino de línguas no contexto do ensino remoto emergencial não só facilita o aprendizado, mas também contribui para a formação de uma visão de mundo mais plural e inclusiva entre os alunos da rede pública.</p>
<p>A18. O ensino de língua inglesa na educação básica em tempos de pandemia: um relato de experiência em um programa bilíngue em implantação</p>	<p>Este relato detalha a experiência de adaptação ao ensino remoto em um programa bilíngue em uma escola do Vale do Itajaí. O estudo apresenta os desafios enfrentados pelas professoras, que precisaram se capacitar rapidamente para o uso de tecnologias e reorganizar as aulas para o ambiente virtual. A implementação de ferramentas digitais, como Google Classroom e Nearpod, ajudou a manter o engajamento dos alunos, mas dependia do apoio familiar, especialmente na educação infantil. A pesquisa sugere que a pandemia acelerou a adoção de tecnologias educacionais e revelou a importância da formação contínua para professores no contexto da educação básica.</p>
<p>A19. O ensino de línguas por uma abordagem complexa em tempos de pandemia: quebrando paradigmas</p>	<p>Este estudo apresenta um relato de experiência do ensino de inglês em uma escola pública durante a pandemia, utilizando a Teoria da Complexidade. A abordagem desafiou os alunos a um aprendizado não-linear, com atividades que integravam as disciplinas de linguagens. Foram observados três grupos de reação dos alunos: os que se engajaram com a proposta, os que mantiveram uma aceitação cautelosa, e os que preferiam o ensino tradicional. As principais dificuldades foram o acesso limitado às tecnologias e a resistência à metodologia não fragmentada. A pesquisa aponta para a importância de metodologias complexas que promovam uma visão crítica e uma formação integral, mesmo diante das limitações impostas pelo ensino remoto emergencial.</p>
<p>A20. O impacto da Pandemia no ensino de Língua Inglesa na Educação Inclusiva</p>	<p>Este estudo explora o impacto do ensino remoto no aprendizado de inglês para crianças com autismo durante a pandemia, destacando a educação domiciliar como alternativa diante da suspensão das aulas presenciais. Os pais enfrentaram desafios significativos na adaptação às novas demandas, desenvolvendo atividades personalizadas e promovendo uma maior participação dos membros da família no apoio ao aprendizado. Goldstein et al. apontam que a crise de saúde pública trouxe desafios significativos para famílias de crianças com autismo, aumentando o estresse e exigindo adaptações na rotina educacional em casa. A ausência de suporte adequado e o impacto das mudanças abruptas intensificaram a dificuldade para crianças e famílias se ajustarem. Para os professores, a pandemia exigiu uma adaptação rápida ao ensino remoto, muitas vezes sem treinamento suficiente, o que afetou principalmente alunos que dependem de rotina e estabilidade, agora interrompidas, gerando ansiedade e dificuldades adicionais. A pesquisa indica que a colaboração familiar foi essencial para o andamento da educação remota das crianças com autismo, e as</p>

	experiências compartilhadas revelam que as redes de apoio entre famílias podem ser utilizadas para enfrentar as dificuldades do período.
A21. O uso do aplicativo Google Classroom durante a pandemia Covid-19: o que enunciam docentes de língua inglesa da rede pública municipal de ensino de Blumenau/SC?	Este estudo destaca a experiência de professoras de inglês na transição para o ensino remoto emergencial utilizando o Google Classroom. As professoras, todas com mais de 15 anos de experiência (idades entre 45 e 55 anos), enfrentaram desafios significativos ao adaptar-se ao uso dessa plataforma digital , relatando uma falta de preparo inicial em relação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). As falas das professoras revelam que, mesmo diante das dificuldades no ambiente virtual, elas reconhecem que a aprendizagem ocorre na interação com os alunos, através do diálogo e da troca. Apesar dos desafios técnicos e das limitações impostas pela formação inicial, as professoras demonstram esforço e interesse em adaptar-se ao novo contexto de ensino no Google Sala de Aula. O apoio dos familiares dos alunos foi essencial para o engajamento nas atividades, e as professoras indicaram que a experiência contribuiu para o desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas e para uma compreensão mais ampla sobre o ensino em ambientes digitais.
A22. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans)formar durante a pandemia (Covid-19)	O estudo explora as dificuldades e percepções de professoras de inglês no ensino remoto emergencial para crianças, destacando uma visão utilitarista do ensino de línguas, onde o contato constante com o inglês é visto como essencial para a continuidade do aprendizado. A pesquisa indica uma forte tendência a considerar o ensino on-line inadequado para crianças devido à ausência de interação presencial, o que compromete a ludicidade e o engajamento social, aspectos importantes na formação linguística e social infantil. As autoras sugerem que a crise reforça a necessidade de uma formação docente que vá além do conteúdo, focando na formação completa do aluno e em uma educação que valorize as relações.
A23. O ensino de língua espanhola como língua adicional em tempos de pandemia: uma prática decolonial	O estudo relata a utilização do ensino de língua espanhola em uma perspectiva decolonial, abordando temas de conscientização social, como o racismo, para alunos do ensino fundamental em uma escola da periferia de Maceió, Alagoas. Durante o ensino remoto, as atividades foram desenvolvidas via WhatsApp, e focaram em temas relevantes para a realidade dos alunos, incentivando a construção de um pensamento crítico sobre suas próprias vivências e o contexto social em que estão inseridos. As práticas pedagógicas incluíram discussões e produções dos alunos que relacionavam o aprendizado da língua espanhola com questões de letramento crítico, ampliando o sentido de ensino para além do conteúdo linguístico. Um dos desafios enfrentados pelo professor foi lidar com alunos semialfabetizados, o que dificultou tanto a comunicação inicial quanto a aproximação deles à língua espanhola, pois a interação na plataforma era predominantemente por mensagens de texto. Surgiu, então, a preocupação com aqueles que não conseguiam acompanhar as atividades remotas, os que nem estavam nos grupos de conversa e os que, embora presentes, não interagiam por diversas razões. Esses problemas ultrapassavam as possibilidades do trabalho docente, deixando a sensação de que "um punhado deles" estava "ficando no caminho" (D'ÁVILA, 2020, n.p.). A pandemia intensificou o debate sobre as desigualdades e opressões estruturais, permitindo que temas já existentes ganhassem maior visibilidade e força. Cadilhe e Leroy (2020), ecoando o sociólogo peruano Aníbal Quijano, destacam que, mesmo inseridos em um contexto marcado por legados coloniais, é essencial insurgir-se contra o status quo opressor. A

	crise global possibilitou um espaço para que vozes acadêmicas e educacionais articulassem uma crítica mais robusta e enérgica sobre os efeitos dessas desigualdades na educação, incentivando abordagens mais conscientes e transformadoras para o ensino de línguas.
A24. Projetos Digitais de Inglês na Educação Básica: reflexões, possibilidades e ações em tempos de pandemia	O estudo apresenta a implementação de projetos digitais de inglês no CAp-UERJ, mostrando como a equipe reorganizou o conteúdo para atender ao ensino remoto emergencial durante a pandemia. As atividades foram desenvolvidas em um ambiente virtual, promovendo o aprendizado por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), que incentivou a autonomia dos alunos e seu engajamento com a língua inglesa em contextos significativos. A metodologia incluiu tarefas que demandavam a produção de produtos públicos, como murais on-line e discussões em fóruns, evidenciando um foco na construção de letramento digital e desenvolvimento de habilidades para aplicação futura. Os professores reorganizaram o cronograma e dividiram-se em equipes de “elaboração” e “mediação” para melhor conduzir as atividades, o que permitiu uma abordagem flexível e responsiva às necessidades do contexto pandêmico. Os projetos digitais de inglês não buscam resolver todas as questões pedagógicas, mas oferecer uma alternativa viável para o ensino de línguas no contexto remoto.
A25. Quizizz nas aulas de inglês como L2: uma breve análise	O estudo destaca o uso do Quizizz como uma ferramenta promissora para engajar os alunos no ensino de inglês, especialmente em contextos de ensino remoto emergencial. A pesquisa identificou desafios relacionados à adaptação dos professores à plataforma e limitações de suporte, especialmente em português. Exemplos dessas limitações são a falta de acessibilidade para pessoas com necessidades especiais e a ausência de suporte aos estudantes, o que enfraquece o atendimento a uma educação inclusiva. No ensino de línguas, especialmente para o inglês como L2, o Quizizz se restringe à prática de estruturas básicas e vocabulário (repasso de instruções), sem oferecer uma abordagem sociocultural. A língua é tratada apenas como um meio funcional, limitando o desenvolvimento de competências mais amplas e contextuais. No entanto, os resultados indicam que o Quizizz pode promover um aprendizado dinâmico e divertido, ajudando a revisar conteúdos de forma interativa e com feedback imediato. A pesquisa reforça a importância de preparar os educadores para utilizar REDs, com foco em práticas de letramento digital que contextualizem o ensino-aprendizagem de uma L2.
A26. Sequência didática avaliativa para o ensino de línguas estrangeiras em contexto híbrido: diálogos e possibilidades	O artigo propõe uma abordagem inovadora para o ensino híbrido de línguas estrangeiras, introduzindo a SDA como ferramenta pedagógica que integra avaliação, ensino e aprendizagem de forma contínua e colaborativa. “Apresentamos uma sugestão de sequência didática avaliativa (SDA) para ensino de língua inglesa, em contexto híbrido, e propomos uma matriz com vistas a auxiliar na elaboração de novas SDAs. “A SDA enfatiza a importância do feedback descritivo e do engajamento dos alunos em práticas multimodais, que desenvolvem suas competências digitais e letramentos críticos. O estudo sugere que a SDA promove a autonomia dos alunos e proporciona uma experiência de aprendizado significativa, adequada às demandas educacionais emergentes no contexto da pandemia. “A SDA proposta é flexível, e os diálogos que buscamos trazer à baila são adaptáveis às realidades locais. A partir dessas conversas, surge uma miríade de possibilidades de SDAs e tarefas avaliativas a serem desenvolvidas, como debates, desenvolvimento de podcasts, construção de websites, apresentações orais, entre inúmeros outros instrumentos que podem, inclusive, constituir possível ressignificação do processo de aprendizagem-avaliação-ensino no período pós pandemia.”
A27. Ser professor no Brasil nos tempos	descartado

da covid-19: o que mudou?	
A28. Trajetórias de uma Professora de Língua Inglesa em Ensino Remoto Emergencial	A professora relatou dificuldades significativas na adaptação dos alunos ao ensino remoto, com baixa participação em atividades síncronas e resistência ao uso de novas ferramentas digitais. A habilidade de produção oral, em particular, foi apontada como problemática, pois a interação online limitou a espontaneidade e o engajamento dos alunos. Ana experimentou diversas ferramentas digitais, como o Mentimeter e o Padlet, para estimular o engajamento e a interação dos alunos. Essas ferramentas foram usadas para promover uma aprendizagem colaborativa, embora alguns desafios ainda persistissem quanto ao uso efetivo da tecnologia. O estudo evidencia a necessidade de formação continuada dos professores em tecnologias digitais, propondo uma reflexão sobre a importância do letramento digital e de estratégias pedagógicas que sejam inclusivas e adaptáveis ao contexto online.

LEGENDA:

VERDE – PERGUNTA 1: Quais desafios relacionados ao ensino de línguas enfrentados por professores e alunos durante a adaptação ao ensino remoto na educação básica, ao longo da pandemia de COVID-19, podem ser identificados nas pesquisas realizadas com essa temática?

AZUL – PERGUNTA 2: Quais estratégias pedagógicas, tecnológicas e sociais foram implementadas para mitigar os desafios do ensino remoto de línguas e promover uma aprendizagem significativa, conforme apresentado nas pesquisas analisadas?

LARANJA – PERGUNTA 3: Quais resultados de pesquisas com esse tema podem ser analisados e integrados de modo a auxiliar o conhecimento produzido na área de LA e contribuir para o contexto pós-pandemia?

Apêndice D - Quadro 10 - A Gestão do Ensino Remoto pelas Secretarias Estaduais de Educação

UNIDADES FEDERATIVAS	ESTRUTURAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL
ACRE	<p>No ano letivo de 2021, iniciado remotamente em 10 de maio, as escolas da rede estadual retomaram gradualmente o ensino presencial e híbrido a partir de 4 de outubro. Desde junho de 2020, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes implementou o Programa Escola em Casa, que inclui a produção de videoaulas e audioaulas transmitidas em canais de TV aberta e pela rede pública de rádio. Além disso, materiais impressos foram distribuídos aos estudantes, e todos esses conteúdos, junto a outros recursos, foram disponibilizados na plataforma Rede Escola Digital. Após a transmissão das videoaulas e audioaulas, os professores realizavam a mediação com os alunos, reforçando os temas abordados.</p>
ALAGOAS	<p>O ano letivo de 2021 na rede estadual de ensino começou no dia 10 de março de forma remota, utilizando recursos digitais e atividades impressas. Em 16 de agosto, as aulas passaram para o formato híbrido, com uma combinação de atividades presenciais e não presenciais, inicialmente com 50% dos estudantes em cada turma. A partir de 8 de novembro, o ensino voltou a ser totalmente presencial.</p> <p>Para apoiar esse processo, a Secretaria de Educação estabeleceu o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP), que orientou as unidades de ensino, com suporte das Gerências Regionais de Educação. Além disso, a Seduc criou contas de e-mail institucionais para professores e estudantes, garantindo acesso ilimitado aos recursos do Google Sala de Aula por meio de uma parceria com a Google for Education no Brasil.</p>
AMAPÁ	<p>O ano letivo de 2021 na rede estadual de ensino iniciou-se em 8 de março com ensino remoto, utilizando a plataforma digital "Aprendizagem em Casa", a exibição de videoaulas na TV aberta e a distribuição de kits pedagógicos impressos para estudantes sem acesso tecnológico. A partir de 9 de agosto, houve um retorno gradual às aulas presenciais, com prioridade para estudantes do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, da 3ª série do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como para aqueles em situação de vulnerabilidade social e sem acesso à internet. O formato híbrido foi implementado a partir de 2 de agosto de 2021, com a retomada das aulas presenciais para os grupos prioritários mencionados. A Secretaria de Educação do Amapá adotou o "Aprendizagem em Casa" como ferramenta de ensino remoto. Esta plataforma, acessível via site e aplicativo, oferece conteúdos para aulas ao vivo e atividades. Além disso, a Sala de Aula Virtual, através do SigEduc, foi utilizada para complementar o ensino. Para estudantes sem acesso a equipamentos eletrônicos ou à internet, as unidades escolares, tanto na capital quanto no interior, distribuíram kits pedagógicos impressos quinzenalmente.</p>
AMAZONAS	<p>O ano letivo de 2021 na rede pública estadual do Amazonas começou em 19 de maio com aulas presenciais no modelo híbrido em 61 municípios, incluindo Manaus a partir de 1º de junho. O modelo combinava aulas presenciais em dois dias da semana e atividades remotas, através do projeto "Aula em Casa", nos outros dois dias, com sexta-feira dedicada a</p>

	<p>trabalhos extras e planejamento pedagógico dos professores. As turmas foram divididas em dois grupos que frequentavam a escola em dias alternados. Em 23 de agosto, as aulas voltaram a ser 100% presenciais em Manaus, com 230 mil estudantes retornando às atividades normais. Nos municípios do interior, o retorno total ocorreu em 8 de setembro, envolvendo 217 mil estudantes em 370 escolas, com o fim dos grupos alternados e a retomada das aulas presenciais em todos os dias da semana. Mesmo com o retorno 100% presencial, a rede estadual do Amazonas continua utilizando o "Aula em Casa" como estratégia complementar de reforço escolar. O Governo do Amazonas também lançou o programa "Educa+Amazonas", que inclui 13 projetos prioritários focados em quatro eixos, sendo um deles a recuperação da aprendizagem dos estudantes. Dentro desse eixo, destacam-se os projetos "Pronto pra Aula", que distribui materiais de apoio para uso em sala de aula, e "Contraturno Digital", uma iniciativa de reforço escolar destinada a alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.</p>
BAHIA	<p>O ano letivo de 2021 na rede estadual de ensino da Bahia começou em 15 de março, com um planejamento que previa a conclusão dos anos letivos de 2020 e 2021 até 29 de dezembro, totalizando 1.500 horas/aula. Após períodos de atividades remotas e híbridas, as aulas presenciais foram retomadas em toda a rede, com a transição para 100% presencial ocorrendo em 18 de outubro. O planejamento para a fase presencial incluiu todos os elementos do continuum pedagógico. A carga horária prevista no calendário foi mantida na íntegra, incorporando os sábados letivos e as Atividades Curriculares Complementares, garantindo assim o cumprimento integral das metas educacionais estabelecidas pela Secretaria da Educação do Estado (SEC).</p>
CEARÁ	<p>O decreto estadual Nº34.279, de 2 de outubro de 2021, autorizou a transição do ensino híbrido para o presencial integral na rede estadual do Ceará, seguindo as orientações de segurança sanitária do governo. As escolas foram instruídas a adquirir produtos de higiene e proteção, enquanto a Seduc providenciou equipamentos de proteção individual (EPIs) para alunos, professores e funcionários. Antes disso, as escolas desenvolveram um Plano de Atividades Domiciliares, utilizando o livro didático da rede como base. Para interagir com os alunos, professores utilizaram as plataformas Aluno On-line, Professor On-line e Google Classroom .</p>
DISTRITO FEDERAL	<p>O ano letivo de 2021 na rede pública do Distrito Federal começou em 8 de março com atividades remotas. As aulas presenciais foram retomadas em 2 de agosto, combinando ensino presencial e remoto mediado pelos professores. O retorno total às aulas presenciais ocorreu em 3 de novembro. Para as estratégias de ensino, a plataforma Google Sala de Aula foi o principal recurso utilizado para as atividades remotas. A Secretaria de Educação providenciou pacotes de dados móveis para estudantes com dificuldades de acesso à internet, e aqueles sem acesso a dispositivos eletrônicos receberam materiais impressos para garantir a continuidade do aprendizado.</p>
ESPÍRITO SANTO	<p>O ano letivo de 2021 na rede estadual iniciou em 4 de fevereiro com aulas presenciais/híbridas ou remotas, conforme o Mapa de Risco. Devido ao agravamento da pandemia, as aulas presenciais foram suspensas em 18 de março e retomadas em 10 de maio. Em 11 de outubro, todos os alunos retornaram ao ensino 100% presencial, exceto os que apresentavam laudo médico, em função do avanço da vacinação. Para apoiar o ensino, a rede estadual utilizou o canal SeduES no YouTube para aulas remotas e propôs projetos de lei para conceder ajuda</p>

	de custo aos professores para a compra de equipamentos de informática, além de um "auxílio internet". O governo também anunciou a compra de 60 mil Chromebooks para estudantes, a serem utilizados em regime de comodato, e investiu R\$ 16 milhões na implantação de energia solar em 50 escolas, visando maior sustentabilidade e economia de R\$ 3 milhões anuais.
GOIÁS	O ano letivo de 2021 na rede pública estadual começou em 25 de janeiro, com 92% das escolas adotando o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) e 8% operando no regime híbrido. Devido à segunda onda da pandemia, todas as escolas passaram a aulas remotas no primeiro semestre. No segundo semestre, as aulas presenciais foram gradualmente retomadas, com autorização para 50% dos estudantes e, posteriormente, 100% em outubro. As estratégias de ensino incluíram o portal NetEscola, com aulas e atividades para todas as séries, tutoria via redes sociais, e o programa Goiás Bem do Enem, que ofereceu videoaulas e maratonas de questões. Além disso, aulas ao vivo foram transmitidas pela TV aberta e rádio para estudantes do ensino fundamental e médio.
MARANHÃO	O ano letivo de 2022 na Rede Pública Estadual do Maranhão começará em 14 de fevereiro, com aulas 100% presenciais. Em 2021, as aulas iniciaram em fevereiro de forma remota em todas as escolas. Para garantir o acesso dos estudantes às atividades escolares não presenciais, a rede adotou diversos canais de comunicação e plataformas digitais, como a TV Educação e a Rádio Timbira, que transmitiam aulas de Ensino Médio, além da criação da Plataforma Gonçalves Dias, que oferecia videoaulas, apostilas e roteiros de estudo. A SEDUC também distribuiu chips com pacote de dados e material impresso para estudantes em áreas sem conectividade, além de orientar a comunidade escolar sobre as estratégias mais adequadas para alcançar todos os alunos.
MATO GROSSO	O ano letivo de 2021 na rede estadual de ensino de Mato Grosso começou em 8 de fevereiro com aulas não presenciais, oferecidas online ou por meio de apostilas. As aulas 100% presenciais foram retomadas em 18 de setembro. Como parte das estratégias de ensino, o Governo do Estado firmou uma parceria para oferecer a plataforma Google for Education, facilitando a interação entre alunos e professores. Para os estudantes sem acesso à internet, foram distribuídas apostilas e estabelecidos plantões pedagógicos nas escolas para esclarecimento de dúvidas.
MATO GROSSO DO SUL	O ano letivo de 2021 na Rede Estadual de Ensino (REE) começou com uma jornada pedagógica virtual para os profissionais da rede em fevereiro. Em agosto, as atividades presenciais retornaram de forma alternada, seguindo as restrições de ocupação baseadas nas cores das bandeiras de cada município. O retorno total das aulas presenciais ocorreu em 4 de outubro, abrangendo todas as 347 unidades escolares da REE. Durante o período de suspensão das atividades presenciais, a secretaria utilizou a plataforma Protagonismo Digital para a realização de aulas remotas, além de aplicativos parceiros para aulas síncronas e assíncronas. Os estudantes sem acesso à internet continuaram a receber material impresso, que podia ser entregue em casa ou retirado na escola.
MINAS GERAIS	O ano letivo de 2021 na rede pública estadual de Minas Gerais começou em 8 de março de forma remota. As atividades presenciais foram retomadas em 21 de junho, à medida que os indicadores sanitários melhoraram, com a autorização para o retorno de todos os anos e modalidades de ensino, exceto em municípios com decretos que impedem a abertura das

	<p>escolas. A partir de 3 de novembro, a participação dos estudantes nas atividades presenciais tornou-se obrigatória, com exceção dos alunos com comorbidades, que permanecem no ensino remoto mediante orientação médica. As estratégias de ensino incluíram a distribuição dos Planos de Estudos Tutorados (PETs), a transmissão de teleaulas pelo programa "Se Liga na Educação" na Rede Minas de Televisão, e o acesso ao aplicativo Conexão Escola com navegação patrocinada pelo Estado. Os PETs continuaram a ser utilizados nas aulas presenciais.</p>
PARÁ	<p>O ano letivo de 2021 na rede pública estadual do Pará começou em 3 de fevereiro com atividades não presenciais, avançando para o formato híbrido em 2 de agosto, com 25% dos alunos por turma, e retornando 100% presencial em 1º de outubro, exceto para casos específicos. Para garantir o ensino durante a pandemia, a Seduc PA disponibilizou conteúdos através de videoaulas pela TV Cultura, áudios educativos no SeduCast, e plataformas como Para Casa e Enem Pará, além de criar o Polo Metropolitano Pré-Enem. Materiais pedagógicos impressos também foram distribuídos para alunos sem acesso à internet, assegurando a continuidade da aprendizagem.</p>
PARAÍBA	<p>O ano letivo de 2021 na rede estadual começou em 23 de setembro com o retorno gradual e híbrido das atividades, com 70% das aulas remotas e 30% presenciais, divididos em etapas: primeiro os alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, depois os Anos Finais, e finalmente os estudantes do Ensino Médio e EJA em 21 de outubro. As turmas foram organizadas respeitando os protocolos de segurança, com 50% dos alunos em sala de aula em dias alternados. A partir de 25 de outubro, foi realizado um inquérito sorológico nas escolas pelo Projeto "Continuar cuidando," em parceria com a Secretaria de Estado da Saúde e a Universidade Estadual da Paraíba. As estratégias de ensino incluíram a utilização da plataforma Paraíba Educa, Google Sala de Aula, TV Paraíba Educa, entrega de materiais impressos, e a preparação para o Enem através da Rádio Tabajara AM, além da distribuição de cestas básicas com itens da merenda escolar.</p>
PARANÁ	<p>O ano letivo de 2021 na rede estadual começou em 18 de fevereiro com ensino remoto, utilizando a plataforma digital Aula Paraná, videoaulas na TV aberta e no YouTube, além de kits pedagógicos impressos. A retomada gradual das aulas presenciais no modelo híbrido iniciou em 10 de maio, com parte dos alunos assistindo às aulas nas escolas e outra parte acompanhando remotamente. A partir da última semana de setembro, todas as escolas adotaram o ensino totalmente presencial, com exceção dos estudantes com comorbidades, que continuaram no ensino remoto via Google Meet. As estratégias de ensino incluíram o uso da plataforma Aula Paraná, transmissões pelo YouTube e TV aberta, Google Classroom, e aulas ao vivo pelo Google Meet, com kits pedagógicos impressos disponibilizados para os alunos sem acesso à internet ou dispositivos eletrônicos.</p>
PERNAMBUCO	<p>O ano letivo de 2021 em Pernambuco viu a retomada das aulas presenciais nas escolas particulares a partir de abril, com o Ensino Infantil e Fundamental - Anos Iniciais retornando em 5 de abril, e o Ensino Fundamental - Anos Finais e Médio a partir de 12 de abril. Nas escolas estaduais, o retorno híbrido começou em 19 de abril para o 3º ano do Ensino Médio, Educação Infantil e Fundamental Anos Iniciais, seguindo com outras séries nas semanas seguintes. As escolas municipais também receberam autorização para retornar a partir de 26 de abril, com cada município decidindo de acordo com suas particularidades. O ensino superior e outras atividades pedagógicas retomaram presencialmente em 5 de abril. Para apoiar o ensino durante a pandemia, a Secretaria de Educação de Pernambuco criou a plataforma Educa-PE em 2020, que transmitia aulas ao vivo pelo YouTube e várias emissoras de TV,</p>

	complementando com conteúdo em serviço de streaming para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, os gestores escolares tiveram autonomia para organizar a distribuição do material didático aos alunos.
PIAUI	O ano letivo de 2021 no Piauí começou em 1º de fevereiro de forma remota. A partir de 9 de agosto, os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, 3ª série do Ensino Médio e VII Etapa da EJA começaram a retornar às salas de aula. Em outubro, foi decretado o retorno 100% presencial, com mais de 200 mil estudantes de todas as etapas e modalidades voltando às aulas. As escolas da rede estadual organizaram atividades presenciais cinco dias por semana para a 3ª série do Ensino Médio e 9º ano do Ensino Fundamental, enquanto as demais séries alternaram entre quatro dias presenciais e um remoto. As estratégias de ensino incluíram o uso de plataformas como Canal Educação, TV Antares, Google Meet, Zoom, e WhatsApp, além da produção de material impresso. A Seduc Piauí distribuiu 180 mil chips com internet e entregou 10 mil tablets para estudantes concluindo o Ensino Médio, com prioridade para alunos monitores.
RIO DE JANEIRO	O ano letivo de 2021 na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro começou em 8 de fevereiro com uma avaliação diagnóstica e a entrega de planos de estudo. A partir de 1º de março, as aulas foram oferecidas em dois modelos: híbrido, com ensino remoto e presencial em dias alternados, ou totalmente remoto, conforme as orientações das autoridades de saúde e a classificação de risco dos municípios. No segundo semestre, as aulas presenciais foram retomadas em 26 de julho, com 100% de retorno em 25 de outubro, mantendo o ensino remoto apenas para alunos com comorbidades comprovadas. As estratégias de ensino incluíram o uso do aplicativo Applique-se e Google Classroom para acesso a conteúdos digitais, além de material impresso. No segundo semestre, foi introduzida a metodologia “storytelling” no Applique-se, com uma abordagem inovadora de narrativa para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, complementada por jogos interativos e podcasts.
RIO GRANDE DO NORTE	Em 2021, o retorno presencial completo nas escolas do Rio Grande do Norte foi permitido a partir de 4 de outubro, após um processo gradual iniciado em 19 de julho com o retorno dos professores e, em 26 de julho, com 30% dos estudantes. Em termos de atividades não presenciais, a secretaria utilizou a Escola Digital, uma plataforma virtual de aprendizagem, e firmou parceria com a Google for Education. As aulas também foram transmitidas pelo programa Educa RN, oferecendo 11 horas diárias de conteúdo para diferentes níveis de ensino, com material selecionado em parceria com o projeto Vamos Aprender, apoiado por diversas instituições educacionais.
RIO GRANDE DO SUL	m 2021, as aulas na rede estadual do Rio Grande do Sul ocorreram inicialmente de forma remota a partir de 8 de março, utilizando a plataforma Google Sala de Aula. A partir de 3 de maio, as aulas presenciais foram retomadas gradualmente, adotando o modelo híbrido para evitar aglomerações. As estratégias de ensino adotadas desde o início da pandemia incluem internet patrocinada, distribuição de Chromebooks para alunos e professores, capacitação docente para aulas remotas, e o Pré-Enem Seduc, com aulas preparatórias transmitidas pela TVE-RS e TV Seduc RS, além do acesso a plataformas de leitura digital.
RONDÔNIA	O ano letivo de 2022 começou em 9 de fevereiro com aulas 100% presenciais. No entanto, as estratégias de ensino também incluem a oferta de aulas remotas através da plataforma Google Classroom, onde professores da rede estadual que atuam na Mediação Tecnológica planejam e ministram as aulas. Os alunos podem acessar os vídeos no canal da Mediação

	Tecnológica no YouTube. Além disso, os estudantes do 3º ano contam com o programa Revisa Enem, acessível através do site agoravaaienem.seduc.ro.gov.br , onde podem se cadastrar para receber um código de acesso à plataforma e participar das aulas preparatórias para o Enem.
RORAIMA	Em 2021, o Governo de Roraima retomou as aulas presenciais obrigatórias em 3 de novembro para o 9º ano do Ensino Fundamental, EJA (2º segmento) e Turmas de Correção de Fluxo (8º/9º ano), seguindo a Portaria Normativa Nº 5/SEED/GAB. O Ensino Médio, que já havia voltado em setembro, também teve a presença obrigatória, exceto para estudantes com comorbidades que continuam no ensino remoto. A Secretaria de Educação implementou planos específicos para atividades não presenciais, com conteúdos online via redes sociais e plataformas digitais para estudantes com acesso à internet, e material impresso para aqueles sem conectividade, distribuído nas escolas e por transporte escolar em áreas rurais e indígenas. A secretaria também reforçou o apoio tecnológico aos professores e alunos, disponibilizando minicursos e suporte técnico. Além disso, programas de rádio como "Dialogando com o Psicossocial" e "Ondas do Saber" forneceram apoio psicossocial e educativo, especialmente para estudantes em regiões remotas.
SANTA CATARINA	O ano letivo de 2021 na rede estadual de Santa Catarina começou em 18 de fevereiro, adotando três modelos de ensino: 100% presencial, misto, e 100% remoto, dependendo da estrutura de cada escola. Com a melhora nos índices epidemiológicos, todos os alunos retornaram às aulas presenciais, exceto aqueles no grupo de risco da Covid-19. As estratégias de ensino incluíram o uso contínuo da plataforma Google Sala de Aula para atividades e interação online, e a entrega de materiais impressos para estudantes sem acesso à internet. Além disso, em 16 de agosto, foi lançado o projeto Educa SC, que oferece dois canais de TV aberta com aulas de reforço e complemento pedagógico ao longo do dia.
SÃO PAULO	Em 2021, a rede estadual de São Paulo tratou os anos letivos de 2020 e 2021 como um ciclo contínuo, iniciando o novo ano letivo em 8 de fevereiro com presença limitada a 35% dos alunos e protocolos de segurança. Durante a fase emergencial de março, o recesso foi antecipado para minimizar a circulação nas escolas, que permaneceram abertas para distribuição de materiais e alimentação. O retorno total e obrigatório dos estudantes ocorreu em outubro, sem revezamento. Para apoiar o ensino durante a pandemia, a Seduc-SP lançou o Centro de Mídias da Educação de SP (CMSP), oferecendo aulas ao vivo e conteúdos pedagógicos via aplicativo, em parceria com a TV Cultura, além de patrocinar o acesso à internet para alunos e professores.
SERGIPE	Em 2021, o retorno 100% presencial das aulas na rede estadual ocorreu em 4 de novembro, com os municípios livres para definir seus próprios retornos. As estratégias de ensino incluíram a intensificação das ações iniciadas em 2020, como a parceria com a Secretaria de Educação do Amazonas para a transmissão de videoaulas na TV pública e pelo rádio, além do portal e aplicativo "Estude em Casa" com mais de 10 mil conteúdos. Em 2021, a Seduc lançou o canal de TV "Estude em Casa" com mais de 20 horas diárias de aulas e patrocinou internet para alunos e professores, além de fornecer auxílio financeiro para a compra de equipamentos tecnológicos. O projeto Educação + Conectada investiu R\$ 47,5 milhões para beneficiar 7.511 professores com a aquisição de equipamentos e planos de internet. Para o Enem, a Seduc organizou uma força-tarefa com aulas presenciais e lives diárias, além de simulados online e suporte de mais de 200 professores.

TOCANTINS	<p>O ano letivo de 2021 no Tocantins começou oficialmente em 3 de maio, com o segundo semestre iniciando em 2 de agosto. De acordo com o decreto governamental N° 6.257, as unidades escolares, públicas e particulares, foram autorizadas a realizar aulas presenciais em formato híbrido com revezamento de 50% das turmas, dependendo das permissões de decretos municipais. Em locais onde as atividades presenciais estavam suspensas, os estudantes continuaram com atividades não presenciais via roteiros de estudos. A Seduc, em colaboração com a Secretaria de Saúde e a Unitins, elaborou o Plano de Retomada das Atividades Escolares, que incluiu práticas pedagógicas e medidas de biossegurança. As 494 escolas estaduais foram reorganizadas para garantir a segurança, com demarcação de espaços, oferta de álcool 70%, locais para higienização das mãos, termômetros para aferição de temperatura, e distribuição de máscaras e protetores faciais.</p>
-----------	---

Fonte: CONSED, 2020. Organização própria. Disponível em: <https://www.consed.org.br/coronavirus>. Acesso em 10 de agosto de 2024.