

PENSANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM PARA O PÓS- PANDÊMICO A PARTIR DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Ricardo Tavares Martins ¹

RESUMO

A pandemia causada pelo novo coronavírus afetou, nos últimos dois anos, várias áreas, notadamente a Educação. Nesses últimos dois anos, as aulas presenciais foram substituídas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) para cumprir o distanciamento físico/social adotado como forma de combate à propagação do vírus. Agora, dois anos depois, com o fim da pandemia e retorno das aulas presenciais, tratamos aqui dos processos de ensino-aprendizagem no formato ERE e suas implicações para o pós-pandêmico, a partir da experiência de lecionar a disciplina de língua inglesa em turmas de alunos da educação básica de um *campus* de um Instituto Federal localizado em Pernambuco. Nossos objetivos foram analisar e refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didático-pedagógicos utilizados, os ambientes de aprendizagem e a atuação dos sujeitos (aluno/professor) durante a pandemia e suas implicações para o pós-pandêmico. Através de uma metodologia de pesquisa qualitativa (GIL, 2016; PAIVA, 2019), os resultados demonstraram que para o pós-pandêmico é preciso (re)pensar a necessidade de formação docente, a autonomia discente, a atenção aos materiais didático-pedagógicos e a diversificação de ambientes de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino, Aprendizagem, ERE, Pós-pandêmico.

INTRODUÇÃO

Nos dois últimos anos, o mundo enfrentou uma pandemia sem precedentes. A COVID-19, causada pelo novo coronavírus, desencadeou uma pandemia cujo epicentro foi Wuhan (China) e rapidamente o mundo inteiro sentiu seus impactos. É bastante óbvio que o impacto primeiro tenha sido na área da saúde, mas a pandemia afetou diversas áreas como a economia, turismo, lazer, mas também, a educação (SANTOS, 2020).

Ao redor do mundo, escolas, universidades e toda sorte de centros de ensino pararam suas atividades presenciais enquanto pensavam uma forma de contornar a situação problemática. Algumas instituições logo passaram a ofertar uma modalidade de ensino que fosse propícia ao momento de isolamento/distanciamento físico/social imposto como medida restritiva de prevenção ao vírus, seu contágio e circulação: o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

No Brasil, os efeitos da pandemia começaram a surgir a partir de março de 2020 e, assim como alguns outros países que já enfrentavam a pandemia, aqui também as aulas

¹ Professor Mestre no Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IFSPE ricardo.martins@ifsertao-pe.edu.br.

presenciais foram suspensas e foi adotado o ERE por muitas instituições; algumas tão logo o ensino presencial foi suspenso, outras meses depois e algumas poucas não aderiram ou não retornaram o ensino de forma alguma, uma vez que esse retorno esteve ligado a condições socioeconômicas e não apenas pedagógicas.

A partir desse contexto brevemente desenhado acima, teóricos, pesquisadores e estudiosos apontaram um olhar mais minucioso para a educação e os processos educativos durante o período pandêmico. Assim, encontramos facilmente diversos textos e relatos, nacionais e internacionais, do funcionamento dos processos educativos durante a pandemia.

Muito embora o processo de ensino-aprendizagem já aconteça em moldes da educação a distância (EaD), isso não se compara ao que foi experienciado com o ERE e com o contexto no qual estávamos inseridos. As práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem saíram do presencial e/ou do híbrido (ZANOTTO, 2020) e passaram rapidamente, e sem tempo hábil para planejamento e capacitação, rumo ao virtual total.

Essa última característica é importante ser destacada, tendo em vista que a EaD e o ERE são diferentes entre si. Como enfatizam Carvalho e Araújo (2020), a EaD possui organização, planejamento e lógica de funcionamento própria, enquanto o ERE, nas palavras de Hodges *et al.* (2020, p. 7), em contraste com experiências que são planejadas desde o início e desenhadas para ser online:

é uma mudança temporária de entrega instrucional para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que seriam, em outra ocasião, entregues em cursos presenciais ou híbridos que retornarão para esse formato assim que a crise ou emergência tenha diminuído. O objetivo principal nestas circunstâncias não é re-criar um ecossistema educacional robusto, mas sim prover acesso temporário à instrução e apoio instrucional de uma forma que seja rápida de configurar e disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise.²

Assim, com a possibilidade da oferta do ERE, muitas instituições retornaram as atividades letivas de modo remoto logo após a suspensão das aulas presenciais. É dentro desse contexto de ERE que este trabalho se inscreve. Pretendemos aqui, através de uma metodologia qualitativa (PAIVA, 2019), analisar e refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didático-pedagógicos utilizados, os ambientes de aprendizagem e

² No original: “emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis. (tradução nossa)

a atuação dos sujeitos (aluno/professor) durante a pandemia e suas implicações para o pós-pandêmico, a partir do que foi experienciado em 1 semestre letivo de ERE.

Tomamos como referenciais teóricos os trabalhos de Araújo (2020), Barros (2020), Bastos (2020), Bianchi (2019), Carvalho (2020), Demo (2012), Ferreira (2020), Henriques (2020), Moreira (2020), Morgado (2020), Pachecho (2020), Sousa (2020) e Zanotto (2020) para a análise do papel docente e da utilização de materiais didático-pedagógicos em ambientes virtuais de aprendizagem; e em Antunes (2014), Leffa (2016), Martinez (2009) e Oliveira (2020) para análise do ambiente, notadamente virtual, de aprendizagem (AVA), das questões didáticas e do papel do aluno nesse processo.

Através da metodologia qualitativa escolhida/empregada na análise dos dados e com base no referencial teórico citado, chegamos à conclusão pela necessidade de se (re)pensar novas práticas de ensino-aprendizagem para o pós-pandêmico, variar os ambientes (virtuais ou não) de aprendizagem, investir na formação inicial e continuada de professores, diversificar materiais didático-pedagógicos e desenvolver maior autonomia discente.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se inscreveu a partir do *Campus* Serra Talhada do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSPE), mais especificamente a partir da disciplina de língua inglesa da Educação Básica³. Para tanto, é preciso que façamos uma contextualização um pouco mais detalhada a seguir.

Dentre as instituições de ensino federal presentes no estado de Pernambuco, o IFSPE foi a primeira instituição a retornar as aulas, de modo remoto, após cinco meses de suspensão das atividades letivas presenciais, sendo ainda o *Campus* Serra Talhada o primeiro *campus* do IFSPE a fazê-lo.

Muito embora esta pesquisa parta da disciplina de língua inglesa, gostaríamos de adotar uma abordagem indutiva que parta do particular para o geral, pois acreditamos que há um elo em comum nesse contexto: o fato de que todas, ou quase todas, disciplinas foram ofertadas sob o ERE, resguardando condições locais de oferta, obviamente.

³ A disciplina de língua inglesa tomada como base para esta pesquisa é uma disciplina da Educação Básica com carga horária de 30 h/a, por semestre. Ela foi ministrada ao longo dos ciclos de aulas remotas das turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio Integrado em Logística durante o primeiro semestre de 2020 que se iniciou presencialmente, foi suspenso devido à pandemia e retornou remotamente de agosto a dezembro desse mesmo ano. As turmas possuíam número variado de alunos que iam desde uma turma pequena composta por 16 alunos a turmas grandes com quase 40 alunos.



O *Campus* Serra Talhada optou por dividir as disciplinas em ciclos com duração de, mais ou menos, um mês e integrando três ou quatro disciplinas por ciclo, resultando ao final quatro ciclos por semestre. Os ciclos com suas disciplinas foram centrados no Google *Classroom* e suas funcionalidades por dois motivos: primeiro, porque a instituição possui o *G Suite for Education* e tem amplo acesso às suas ferramentas e segundo porque durante a pandemia o Google disponibilizou acesso gratuito a muitas de suas ferramentas, inclusive as ferramentas do *G Suite for Education*.

Com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) estabelecido, nesse caso o Google *Classroom*, as aulas tiveram início e juntamente com elas o desafio de atuar num campo, para muitos, novo e cheio de desafios. Sabemos que qualquer proposta de ensino-aprendizagem é desafiadora por si só, mas o contexto pandêmico trouxe novos desafios. Ribeiro (2020) atribui o caráter ainda mais desafiador do ERE ao fato de ter chegado a alunos e professores de forma surpresa e sem tempo para um preparo adequado para aderir a este novo formato.

Então, diante da surpresa de uma nova forma de ensinar e aprender, alunos e professores se dedicaram a formações e treinamentos para entender essa nova realidade e aprender a atuar nela (e sobre ela), pois, notoriamente, o presencial não pôde ser simplesmente migrado para o virtual sem novas práticas (ANTUNES, 2014), tanto para professores (MARTINEZ, 2019), como para alunos. Assim, alunos e professores passaram a conhecer as plataformas através de treinamentos e formações que aconteceram antes do início do ERE e também concomitante a ele.

No ERE do *Campus* Serra Talhada, as aulas/atividades foram divididas em síncronas e assíncronas. A primeira com o uso do Google *Meet* para as interações face a face e a segunda com outros recursos do *G Suite* como o *forms*, o *docs*, planilhas, *etc.* Junto às aulas/atividades (as)síncronas surgiu também a necessidade de se (re)pensar o uso e a produção de material didático-pedagógico (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020), pois nesses casos não é adequado apenas transferir práticas do presencial para o virtual (ANTUNES; MARTINEZ, *op. cit.*). No caso da disciplina de Língua inglesa, presencialmente era usado o livro didático que não pôde ser transposto para o virtual de forma total, mas sim de forma parcial, adaptada e com conteúdos selecionados. Em parte, de início, isso soou como um problema, mas o virtual permitiu o uso de materiais específicos do ambiente virtual como vídeos, *links* interativos, *quizes*, *podcast* e vários outros gêneros textuais que muitas vezes não são trabalhados em sala de aula física/presencial.

Negativamente, destacamos o impacto na interação no momento das aulas síncronas. Em comparação com o presencial, o remoto teve uma diminuição expressiva da interação:



interação aluno-aluno, aluno-material, aluno-professor. As interações apenas apareceram, mesmo que um pouco mais timidamente, no *Google Classroom* de forma assíncrona.

A partir desse breve relato, pudemos destacar o contexto de onde retiramos os dados para análise qualitativa, a saber, os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didático-pedagógicos utilizados, os ambientes virtuais de aprendizagem e a atuação dos sujeitos (aluno/professor) durante a pandemia, ao passo que pensamos suas implicações para o pós-pandêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como dito anteriormente, esta pesquisa e os dados selecionados/analísados fazem parte de uma vivência atrelada à experiência de lecionar a língua inglesa no ERE em turmas do Ensino Médio da Educação Básica em um *campus* de um Instituto Federal. Contudo, gostaríamos que a discussão fosse levada para além dessa disciplina e dessa experiência, pois são questões que circunscreveram também a outras disciplinas no momento do ERE.

A pandemia trouxe muitas mudanças nas formas de ensino e aprendizagem, nos ambientes de aprendizagem, nas interações entre sujeitos marcando a presença massiva da tecnologia digital. A partir dessa experiência e dos dados escolhidos durante o momento pandêmico, pudemos perceber que para o pós-pandêmico há necessidade de mudanças nos papéis desempenhados por professores e alunos, nos materiais didático-pedagógicos e atenção aos ambientes (virtuais) de aprendizagem.

O professor do presencial precisou se adaptar ao remoto, como dizem Ferreira e Bastos (2020) ao afirmar não ser mais possível tomar o papel do professor como simplesmente o responsável pela transmissão de conhecimentos, devendo, antes, assumir o papel de facilitador e de mediador da aprendizagem. Esse “novo” professor precisou, e precisa provavelmente agora no pós-pandêmico, aprender a lidar com as tecnologias da informação, plataformas digitais de ensino-aprendizagem, novos gêneros textuais, novos processos de aprendizagem e avaliação desses processos. Ou seja, foi preciso, e agora novamente o é, um “letramento digital” para atuar de forma condizente com a nova realidade, tendo em vista que o que foi aprendido a partir das experiências no ERE também poderá integrar a prática docente agora no pós-pandêmico.

Essa necessidade de mudança na postura docente em relação às tecnologias digitais da informação e comunicação - as TDIC - não é um discurso novo no Brasil. Pelo menos desde a

década de 1990 ele já circulava entre nós (RIBEIRO, 2020). A pandemia apenas o deixou mais exposto e visível e escancarou as mudanças que entraram em campo.

Mas a formação docente para atuar nesses ambientes digitais não parte apenas de uma simples vontade do professor, mas deve partir também de outros lugares que enxerguem a formação inicial e continuada para atuar em ambientes cada vez mais tecnológico-digitais; formação que se inicia nos cursos que formam novos professores nas universidades com disciplinas que abordem a relação tecnologia-educação e prática docente e que continua mesmo com professores que já possuem muitos anos de experiência.

Além das formações docentes, seja inicial ou continuada, não descartamos a troca de experiências entre docentes porque essa sempre foi uma prática de grande valia, sobretudo também o foi nesse momento inédito, pelo menos no Brasil, de ERE.

A pandemia demandou um novo tipo de aluno também, pois ele precisou cada vez mais assumir um papel ativo e autônomo em relação ao professor. Precisou assumir o mesmo compromisso do ensino presencial no processo de ensino-aprendizagem remoto (emergencial) em comparecer às aulas, mesmo que de forma (as)síncrona; buscar também outras fontes de estudo, sempre que possível, além daquelas ofertadas por seus professores; usar os materiais multimídias, como o celular, para aprendizagem e não apenas para uso recreativo e estabelecer parcerias com colegas (mesmo que a distância) para o desenvolvimento de atividades, troca de ideais e experiências. O aluno precisou ser capaz de tomar essas iniciativas a fim de ajudar na garantia do seu processo de aprendizagem. Espera-se que essa experiência reverbere agora no pós-pandêmico constituindo alunos cada vez mais autônomos.

Outra figura igualmente importante ao professor/aluno durante o período pandêmico foi o material didático-pedagógico que ajudou no subsídio dos processos de ensino-aprendizagem. Ele (o material didático-pedagógico) teve de ser diversificado para propiciar a autonomia do estudante ao empregar metodologias diversas (ativas) que o ajudassem a iniciar e completar o processo de aprendizagem. Em um contexto ideal, o material deve ser pensado para o ambiente no qual será empregado, mas para as aulas de forma remota, a adaptação de material respondeu mais rapidamente a essa necessidade. Essa adaptação teve que levar em consideração diversos aspectos como o nível de educação - básico, no caso desta pesquisa - o perfil do alunado e seus interesses de aprendizagem. Não pudemos esquecer também da diversificação desse material: apenas o uso de textos em arquivos como *pdf* ou *word* foi insuficiente, mas uma gama de materiais como vídeos, imagens, *links* interativos, jogos (*gamefication*), *etc.* pôde corroborar com uma aprendizagem mais efetiva e mais ligada ao contexto do ERE. Assim, esperamos que o uso de material didático-pedagógico seja

repensado para o pós-pandêmico, a fim de se usar uma diversidade de materiais para atingir propósitos variados.

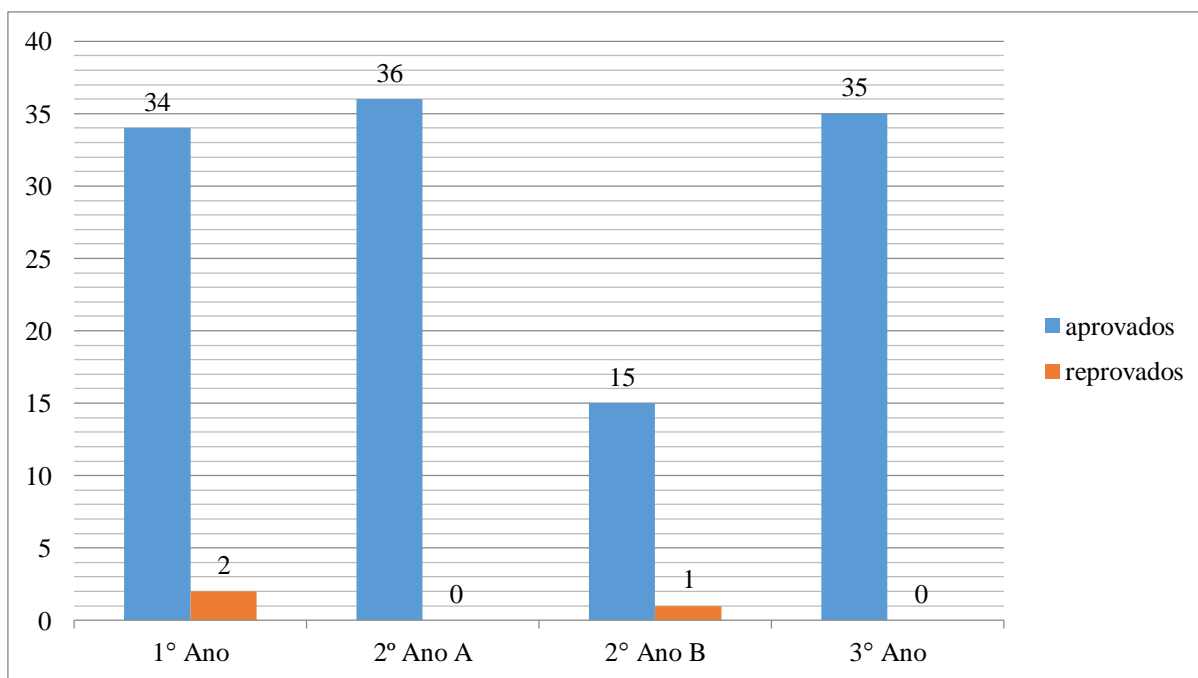
Outra preocupação durante o período pandêmico esteve conectada à quantidade de conteúdos que os alunos recebiam através de materiais didático-pedagógicos digitais e dos ambientes virtuais de aprendizagem. Tendo a internet muitas vezes como base para o estudo no período pandêmico, não foi difícil se perder na quantidade de conteúdos disponíveis em diversas plataformas e sob diferentes formas. O material didático-pedagógico, bem pensado, escolhido e estruturado pelo professor, pôde garantir que chegasse ao aluno apenas o necessário sem que houvesse excesso.

Esses materiais didático-pedagógicos precisaram de um ambiente virtual de aprendizagem para que pudessem ser disponibilizados e compartilhados; no nosso caso, foi o *Google Classroom*. Eles, os AVA, desempenharam um papel importante ao, em tese, substituir a sala de aula física e possibilitar a hospedagem dos materiais didático-pedagógicos e possibilitar também as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de formas síncrona e assíncrona. Agora, no pós pandêmico, de volta ao presencial, os ambientes virtuais de aprendizagem podem fazer parte dos ambientes presenciais de aprendizagem, numa relação de complementação e ajuda mútua.

Apesar de haver ambientes virtuais de aprendizagem desenhados exclusivamente para fins educativos como a plataforma *Moodle*, e também como o próprio *Google Classroom* citado nesta pesquisa, outros ambientes puderam assumir a função de ambiente virtual de aprendizagem, como foi no nosso caso da disciplina de língua inglesa. Assim, foi possível usar muitas plataformas, como as redes sociais (LEFFA, 2016), para compor também um ambiente de aprendizagem: *instagram*, *whatsapp*, *etc.* foram usadas como alternativas quando da impossibilidade do uso de plataformas convencionais ou até mesmo como estratégia de ensino-aprendizagem. Além disso, as redes sociais, como ambientes virtuais de aprendizagem, também foram de fácil manuseio através de *smartphones* que, no nosso caso, foram muito mais utilizados pelos alunos do que computadores, tendo em vista questões de acesso a esses dispositivos.

Após esses primeiros meses de ERE, durante o semestre letivo 2020.1, chegamos a um resultado que avaliamos positivo na disciplina de língua inglesa, conforme podemos observar no gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: número de alunos aprovados e reprovados durante o primeiro semestre do ERE da disciplina de língua inglesa do curso de Ensino Médio Integrado em Logística do *Campus* Serra Talhada do Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IFSPE



Fonte: Sistema Unificado de Administração Pública (2020)

As turmas tiveram resultados expressivos com a maioria dos alunos participando e cumprindo as exigências da disciplina, mas com alguns alunos que pouco ou nada fizeram, o que resultou em reprovação. Infelizmente, alguns casos por falta de materiais tecnológico-digitais que possibilitassem o acesso à internet e consequentemente às aulas e materiais didático-pedagógicos.

No gráfico 1, podemos observar o número de aprovados em cada turma (na cor azul) e o número de reprovados (na cor laranja). Assim, o 1º ano teve 34 aprovações e duas reprovações, de um número total de 36 alunos; o 2º ano A teve 36 aprovações e nenhuma reprovação, de um número total de 36 alunos; o 2º ano B teve 15 aprovações e uma reprovação, de um número total de 16 alunos; o 3º ano teve 35 aprovações e nenhuma reprovação, de um número total de 35 alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino-aprendizagem mediado por tecnologia se apresenta como uma tendência. É uma constante em várias áreas do conhecimento, não apenas na área de linguagens, que é o campo no qual se insere esta pesquisa. Além disso, a relação ensino-aprendizagem, de forma

geral, é um desafio e a partir de como ela vai se especificando assim também vão suas características e dessa forma o ensino e a aprendizagem presenciais vão se diferenciando do ensino e aprendizagem virtuais, ao passo que as práticas e materiais usados em ambos os ambientes - virtual e presencial - são diferentes (DEMO, 2012), assim como também é diferente o modo como os sujeitos (inter)agem nesses ambientes.

Ao cumprir nossos objetivos de analisar papéis de sujeitos, lugares de aprendizagem, materiais e práticas de ensino-aprendizagem, pudemos perceber que as maiores dificuldades advieram da mudança brusca do presencial para o virtual através do ERE e por se tratar de uma situação nova sem o tempo necessário à adaptação e ao treinamento para atuar nesse ambiente. Ribeiro (2020) faz uma reflexão sobre essa questão alegando que se há mais tempo já viéssemos experienciando um ensino, pelo menos, híbrido não teríamos tanta surpresa e tantos desafios com os quais lidar; ou, se já tivéssemos nos apropriado de outras leituras e inclusive de exemplos de países que passaram por situações semelhantes no passado - adoção do ERE devido a desastres naturais, conflitos políticos, *etc.* (CZERNIEWICZ, 2020) - poderíamos ter tido um sucesso maior.

Então, como não fizemos essa adaptação paulatina, como nas palavras de Ribeiro (*op. cit.*), alguns problemas surgiram, pois não experienciamos muitas práticas que poderiam ter ajudado a melhor enfrentar o ERE. Assim, de forma abrupta, tivemos que escolher, adaptar e até produzir materiais didático-pedagógicos adequados para esse novo ambiente; tivemos que pensar a aplicação e o uso desses materiais, ou seja, a nossa didática; e tivemos também que pensar os sujeitos e suas práticas nesse novo ambiente.

Através de nossas experiências com o ERE, arriscamos dizer que o ensino e a aprendizagem nesses moldes, no mínimo, híbridos vieram para ficar e o contexto pandêmico acelerou a entrada de muitos nesse ambiente altamente tecnológico. Essa entrada repentina e a necessidade rápida de capacitação para ensinar e aprender nesses novos ambientes podem ter causado alguns problemas para as variantes envolvidas: materiais didático-pedagógicos, plataformas de apoio (os AVA) e agentes - professor e aluno. Contudo, alguns dos problemas mencionados foram passíveis de solução e as impressões que registramos a partir desta pesquisa nos guiam para esse entendimento. O início se demonstrou mais turbulento, mas o passar do tempo, o contato e o uso das ferramentas digitais se puseram como aliados desse novo tipo de ensino-aprendizagem que se mostra como recorrente de agora em diante.

Corroboramos com Ferreira e Bastos (2020) ao destacarmos mais alguns pontos importantes que podem surgir a partir do contexto pandêmico e reverberar na educação pós-pandêmica: a aceleração da integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem, a



mudança de métodos/metodologias, atualização dos papéis de professor e de estudantes e a contribuição para que a comunicação e a aprendizagem se tornem cada vez mais ubíquas.

Precisamos nos reinventar, alunos e professores, em práticas e papéis assumidos. Não podemos ser mais o mesmo professor/aluno do presencial. Precisamos que alunos desenvolvam suas autonomias e sejam responsáveis por suas aprendizagens, a partir da figura facilitadora do professor, pois novos ambientes exigem novas práticas e novos materiais didático-pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Introdução à Educação**. 1ª ed. São Paulo: Paulus, 2014.

BIANCHI, Priscila Cristina Fiocco. **Docência em EaD: Desafios da avaliação**. São Carlos: Portal de Cursos Abertos da Universidade Federal de São Carlos - PoCA-UFSCar, 2019.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos; ARAÚJO, Ginaldo Cardoso De. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**, Belém, v. 14 n. 30 set./dez. 2020. p.1-19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3583>. Acesso em: 16 jun. 2022.

CZERNIEWICZ, Laura. What we learnt from “going online” during university shutdowns in South Africa. **PhilonEdTech**, Arizona, 2020. Disponível em: <https://philonedtech.com/what-we-learnt-from-going-online-during-university-shutdowns-in-south-africa/>. Acesso em: 25 out. 2020

DEMO, Pedro. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 28 p. Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640.

FERREIRA, Carlos. Alberto; BASTOS, Ana Maria. Ensino, aprendizagem e avaliação no contexto da pandemia: percepções de formadores de futuros professores. **Laplage em Revista**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 109 - 119, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202063922>.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2016.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. Colorado, p. 1 - 21, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 30 set. 2020.

LEFFA, Vilson José. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.



MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. Acesso em: 17 jun. 2022.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 17 jun. 2022.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. O antes, o agora e o depois: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, Ano II, v. 3, n. 9, set. ISSN: 2675-1488, <http://doi.org/10.5281/zenodo.3984220> 2020. Disponível em: <http://revista.ufr.br/boca>. Acesso em: 17 jun. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira E. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. - 1ª ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1 - 9, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 5 jun. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo. Docência em EaD: Planejamento Pedagógico de Disciplinas - **Material de Apoio ao Planejamento Pedagógico**. São Carlos: Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos - SEaD/UFSCar, 2020.