

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DE ESCOPO SOB A ÓTICA DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

*EMERGENCY REMOTE TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE IN BASIC
EDUCATION: A SCOPING REVIEW BASED ON THE DIALOGIC CONCEPTION OF
LANGUAGE*

Érika Almeida Furtado¹

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-4186-5743>

Cleonara Maria Schwartz²

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-4411-2234>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i8.744>

Accepto em: 04.08.2026

Resumo: A implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no contexto da pandemia da Covid-19 influenciou diretamente as práticas pedagógicas de ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, uma vez que a interação, a mediação pedagógica e a produção de sentidos são o alicerce desse processo. Este artigo visa mapear, sistematizar e analisar as evidências científicas acerca das limitações, dos desafios e das potencialidades do Ensino Remoto Emergencial no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio, com foco nas percepções de docentes e discentes. Trata-se de uma revisão de escopo, cuja análise se encontra fundamentada na concepção dialógica da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin (2011) e Bakhtin/Volóchinov (2017). As buscas foram realizadas nas bases do Portal de Periódicos CAPES, SciELO, Scopus, Web of Science e Google Acadêmico, incluindo publicações entre os anos 2020 e 2025. Evidenciou-se que o ERE desvelou as desigualdades que já se encontravam presentes na Educação Básica relacionadas tanto ao acesso quanto ao domínio das tecnologias digitais, assim como desafios no processo de reorganização das práticas pedagógicas e na reconfiguração das formas de interação entre os sujeitos. Em contrapartida, foram identificadas potencialidades como o desenvolvimento das competências digitais e a ampliação do repertório metodológico com a incorporação de gêneros discursivos multimodais. A partir da perspectiva bakhtiniana, entende-se que as limitações, os desafios e as potencialidades do ERE não podem ser vistas separadamente, mas como interdependentes dentro desse processo de ressignificação das relações dialógicas que fundamentam o ensino da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Língua Portuguesa. Educação Básica. Percepções docentes e discentes. Dialogismo.

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: calmeidafurtado@gmail.com
- 2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: cleonara.schwartz@gmail.com



Abstract: The implementation of Emergency Remote Teaching (ERT) during the COVID-19 pandemic directly influenced pedagogical practices in Portuguese language teaching within basic education, as interaction, pedagogical mediation, and meaning-making constitute the foundations of the teaching and learning process. This article aims to map, systematize, and analyze the scientific evidence on the limitations, challenges, and potential of ERT in Portuguese language teaching in basic education, specifically in the final years of elementary school and in high school, based on the perceptions of teachers and students. This study is a scoping review grounded in the dialogic conception of language developed by the Bakhtin Circle (2011) and Bakhtin/Voloshinov (2017). Searches were conducted across the CAPES Journal Portal, SciELO, Scopus, Web of Science, and Google Scholar, covering publications from 2020 to 2025. The findings revealed that ERT exposed pre-existing inequalities in basic education related to both access to and digital competence in the use of digital technologies, as well as challenges associated with the reorganization of pedagogical practices and the reconfiguration of interaction among educational participants. At the same time, the review identified important potentialities, including the development of digital competencies and the expansion of teachers' methodological repertoire through the incorporation of multimodal discourse genres. From a Bakhtinian perspective, the limitations, challenges, and potential of ERT are understood not as isolated phenomena but as interdependent dimensions within the broader process of redefining the dialogic relationships that underpin Portuguese language teaching.

Keywords: Emergency Remote Teaching. Portuguese Language. Basic Education. Teacher and student perceptions. Dialogism.

Introdução

A Covid-19, doença causada pelo vírus Sars-Cov-2, novo coronavírus, se espalhou no país de forma exponencial. Com isso, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de pandemia no dia 11 de março de 2020. Considerando a velocidade de propagação do vírus, a gravidade da doença e a falta de conhecimento sobre como combatê-lo, adotou-se um protocolo de prevenção com distanciamento social e higienização das mãos.

Essa pandemia impactou diversos setores da sociedade, dentre eles as instituições educacionais cujas atividades presenciais foram imediatamente suspensas, tendo em vista o número expressivo de sujeitos que circulavam naquele espaço e, considerando que crianças e jovens nem sempre apresentavam sinais da doença, sendo possível se contaminarem na escola e levarem o vírus para dentro de casa, contaminando pessoas que pudessem compor o grupo de risco, como idosos, gestantes, portadores de doenças crônicas, entre outros.

A princípio, as aulas foram suspensas por quinze dias, porém, com o avanço da doença e o crescente número de mortos, o recesso de julho foi antecipado. Nesse contexto, o Ministério da Educação publicou a Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020, que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia da Covid-19. A partir de então, as Secretarias Estaduais de Educação passaram a

planejar formas de regulamentar e orientar o funcionamento dos sistemas de ensino no período pandêmico, culminando na implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O ERE, a princípio, teve como principal objetivo a manutenção do vínculo dos estudantes com a escola, visando a redução do risco de evasão escolar, porém com a extensão dos prazos de suspensão das aulas, devido ao avanço da doença, esse redesenho se tornou a forma de dar continuidade às atividades pedagógicas educacionais, com a utilização de aparelhos eletrônicos como celulares, tablets, computadores etc, através de plataformas digitais. Com isso, a disseminação da expressão Educação a Distância pelo senso comum provocou um equívoco conceitual, mesmo havendo diferenças significativas entre ambos.

A Educação a Distância, no Brasil, é uma modalidade de ensino regulamentada, inicialmente, pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e, posteriormente, pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80 da LDBEN e estabelece as normas para a oferta de cursos na modalidade a distância. O artigo 1º deste Decreto considera que a Educação a Distância (EaD) constitui uma modalidade educacional planejada, na qual a mediação didático-pedagógica é realizada por meio das tecnologias da informação e da comunicação, permitindo que professores e estudantes desenvolvam o processo de ensino e aprendizagem em tempos e espaços distintos, com organização, acompanhamento e avaliação próprios.

Diferentemente da EaD, o Ensino Remoto Emergencial foi uma resposta temporária e excepcional à crise sanitária provocada pela pandemia da Covid-19. Segundo Hodges et al. (2020), o ERE é uma adaptação das atividades pedagógicas escolares, de modo a manter os sujeitos envolvidos nesse processo temporariamente distantes. Ele não está regulamentado na legislação brasileira, assim como não foi planejado com o tempo necessário para que se pudesse pensar em detalhes.

Desse modo, a implementação do ERE constituiu um dos eventos de transição mais significativos já vivenciados pela educação brasileira em um curto período de tempo. Em curto prazo, práticas pedagógicas estruturadas ao longo de anos, na interação presencial, foram transferidas para ambientes digitais, o que impôs novos modos de ensinar, aprender e interagir. Ainda que o ERE tenha sido concebido como uma medida transitória para garantir a continuidade das atividades escolares durante a crise sanitária, também provocou reações que se estenderam para além do período pandêmico, evidenciando fragilidades estruturais, aprofundando desigualdades educacionais e, concomitantemente, revelando possibilidades de inovação pedagógica. Nesse contexto, entender como a literatura científica tem analisado essas transformações torna-se pertinente tanto para estabelecer um marco na história recente da educação quanto para sistematizar conhecimentos capazes de subsidiar políticas públicas, práticas pedagógicas e estratégias de preparação dos sistemas educacionais para o enfrentamento de futuras situações de emergência.

No âmbito do ensino da Língua Portuguesa, diferentemente de outros componentes curriculares, emergiram desafios particulares, pois o ensino da língua ocorre por meio da interação verbal, da circulação de diferentes gêneros discursivos e da construção compartilhada dos sentidos por meio das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística (Geraldi, 1997). É por intermédio de processos contínuos de interlocução entre docentes e discentes, assim como da circulação de uma multiplicidade de gêneros discursivos em diferentes contextos de uso que as competências de leitura, escrita, oralidade e análise linguística são desenvolvidas (Geraldi, 1997). Nessa perspectiva, a mediação pedagógica é o principal elemento para a promoção da aprendizagem, pois estimula a problematização, a negociação de significados e o acompanhamento das práticas de linguagem desenvolvidas pelos estudantes.

Além disso, a consolidação das aprendizagens nem sempre se dá apenas pela repetição da exibição de um vídeo ou pela releitura de um texto. Em muitos casos, os estudantes necessitam de intervenções pedagógicas que mobilizem diferentes estratégias didáticas, capazes de esclarecer dúvidas, promover novas formas de abordar os conteúdos e favorecer a construção de sentidos. Entretanto, tais intervenções se mostram limitadas no contexto do ERE, em razão das restrições impostas pelas formas de interação mediadas por tecnologias digitais.

Ao longo dos últimos anos, observou-se um crescimento significativo no número de pesquisas dedicadas ao ERE, abrangendo diferentes áreas do conhecimento, níveis de ensino e enfoques metodológicos. Elas têm investigado o seu processo de implementação, as condições de acesso às tecnologias digitais por docentes e discentes, as práticas pedagógicas desenvolvidas em ambientes remotos, os impactos do ERE nos processos de ensino e aprendizagem, entre outros. Mesmo diante dessa diversidade temática e metodológica, observa-se que grande parte das pesquisas faz alusão ao ERE de forma ampla ou se concentra em outros componentes curriculares, enquanto estudos voltados para o ensino da Língua Portuguesa, principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ainda são escassos.

Esta revisão de escopo oferecerá uma síntese das evidências disponíveis, contribuindo para a percepção das limitações, dos desafios e das potencialidades identificados na literatura sobre o ensino da Língua Portuguesa em contexto remoto. Os resultados subsidiarão pesquisadores no aprofundamento de conhecimentos sobre o tema, orientarão professores e gestores na reflexão sobre práticas pedagógicas que utilizam as tecnologias digitais como recurso didático, além de oferecer elementos significativos para o aperfeiçoamento de políticas públicas voltadas à garantia do direito à aprendizagem em situação de emergência.

Desse modo, estabeleceu-se a seguinte pergunta de pesquisa: Quais limitações, desafios e potencialidades do Ensino Remoto Emergencial de Língua Portuguesa na Educação Básica foram identificados pela literatura científica, com base nas percepções de docentes e discentes durante a pandemia de Covid-19? Com o fito de responder a esse questionamento, o presente trabalho tem como objetivo mapear, sistematizar e analisar as evidências científicas acerca das limitações, dos desafios e das potencialidades do Ensino Remoto Emergencial no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio, com foco nas percepções de docentes e discentes durante a pandemia de Covid-19.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma Revisão de Escopo (Scoping Review), tipo de pesquisa cuja finalidade é mapear, sistematizar e sintetizar a produção científica disponível acerca de determinado fenômeno, identificando conceitos, abordagens metodológicas, lacunas de conhecimento e tendências investigativas. Optou-se por esse tipo de revisão em razão da amplitude das pesquisas produzidas sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia de Covid-19 e da necessidade de reunir evidências dispersas sobre as experiências de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, com enfoque no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio.

Foram considerados os pressupostos metodológicos das revisões de escopo e a revisão orientada pela seguinte questão de pesquisa: Quais limitações, desafios e potencialidades do Ensino Remoto Emergencial de Língua Portuguesa na Educação Básica foram identificados pela literatura científica, com base nas percepções de docentes e discentes durante a pandemia de Covid-19?

Do ponto de vista teórico, a análise dos estudos fundamenta-se na concepção dialógica de linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, segundo a qual a língua é compreendida como fenômeno social, histórico e ideológico, constituído nas relações entre sujeitos. Nessa perspectiva, os processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa não se limitam à dimensão instrumental da linguagem, mas também requerem a interação entre professor, estudante e diferentes gêneros discursivos. Esse referencial permite compreender como as formas de mediação pedagógica, as condições concretas de interação e as tecnologias utilizadas ao longo do ERE influenciaram tanto a constituição dos processos de ensino e aprendizagem quanto as percepções construídas pelos docentes e discentes acerca dessa experiência.

As buscas bibliográficas foram realizadas nas bases de dados Portal de Periódicos da CAPES, SciELO, Scopus, Web of Science e Google Acadêmico, por reunirem produção científica significativa nas áreas da Educação e do Ensino. Foram aplicados descritores em português e em inglês, estruturados da seguinte forma: (“Ensino Remoto Emergencial” OR “Ensino Remoto” OR APNP) AND (“Língua Portuguesa” OR Português) AND (“Educação Básica” OR “Ensino Médio” OR “Ensino Fundamental”) e “Emergency Remote Teaching” AND “Portuguese Language” AND (“Basic Education” OR “Secondary Education” OR “High School”) AND Brazil. A delimitação temporal abrangeu o período de 2020 a 2025, que corresponde ao intervalo de maior produção científica sobre o Ensino Remoto Emergencial decorrente da pandemia de Covid-19.

Após a extração dos registros das bases de dados selecionadas, os artigos científicos foram importados para o Rayyan, uma plataforma digital de revisão sistemática inteligente, desenvolvida para apoiar o processo de triagem e seleção de estudos em revisões de literatura, possibilitando a organização, a identificação de duplicidades e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos.

Os critérios de elegibilidade foram definidos com base na estratégia PCC (Participants, Concept e Context), recomendada pelo Joanna Briggs Institute para esse tipo de trabalho. No que se refere aos participantes, foram selecionados estudos que apresentassem resultados sobre as percepções de professores, estudantes ou de ambos acerca do processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia da Covid-19. Quanto ao conceito, foram considerados elegíveis os estudos que abordassem o Ensino Remoto Emergencial no componente curricular de Língua Portuguesa. Em relação ao contexto, incluíram-se pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação Básica brasileira, especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, publicadas entre 2020 e 2025.

Foram excluídos os estudos: a) realizados na Educação Infantil; b) desenvolvidos exclusivamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou no Ensino Superior; c) referentes a componentes curriculares distintos da Língua Portuguesa; d) que não contemplavam experiências ou percepções de docentes e/ou discentes acerca do Ensino Remoto Emergencial ou que não atendiam aos critérios de conceito, contexto e participantes previamente definidos.

O processo de seleção ocorreu em duas etapas sucessivas. Na primeira etapa, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos recuperados nas bases consultadas, verificando sua convergência com os critérios previamente estabelecidos. Na segunda etapa, procedeu-se à leitura integral dos estudos potencialmente elegíveis, confirmando sua pertinência ao objetivo da revisão. Nessa fase também foram eliminados trabalhos duplicados e estudos que, embora mencionassem o Ensino Remoto Emergencial, não contemplavam especificamente o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, o corpus final da pesquisa foi composto por 19 estudos científicos publicados entre 2020 e 2025, desenvolvidos nas cinco regiões brasileiras.

Para cada estudo selecionado, foram extraídas informações referentes aos autores, ano de publicação, objetivo, delineamento metodológico, região de realização da pesquisa, participantes, recursos tecnológicos empregados, principais desafios, potencialidades, impactos e conclusões, as quais constituíram uma matriz analítica que subsidiaram a etapa de síntese dos resultados.

Em seguida, os estudos incluídos foram submetidos à análise qualitativa de natureza interpretativa. Inicialmente, realizou-se uma leitura exaustiva dos textos completos, seguida da organização das informações em uma planilha de extração de dados elaborada especificamente para esta revisão. Posteriormente, procedeu-se à codificação temática dos resultados, agrupando evidências recorrentes em categorias analíticas relacionadas às limitações, aos desafios, às potencialidades e aos impactos do Ensino Remoto Emergencial de Língua Portuguesa.

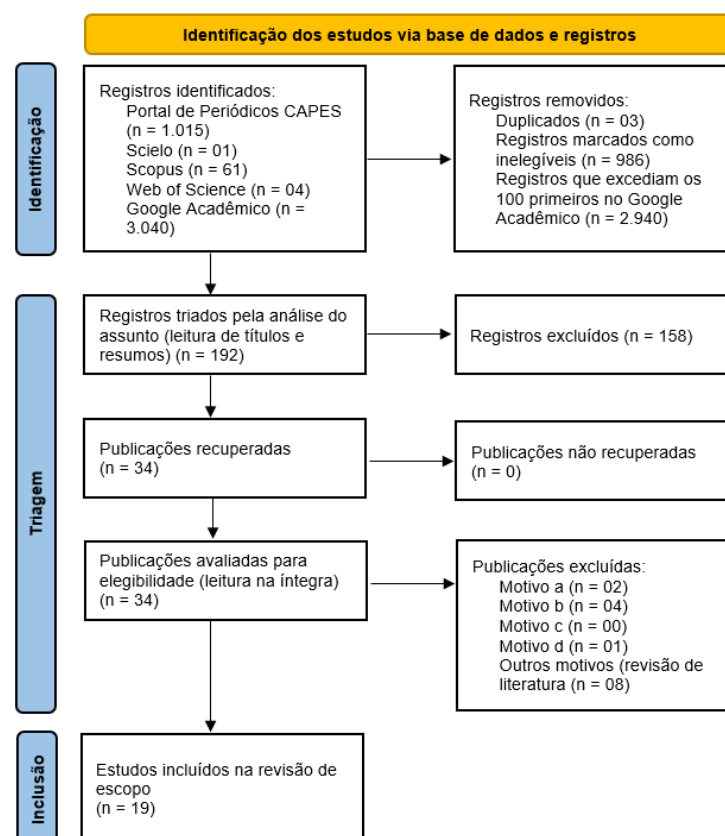
Na etapa de síntese e interpretação das evidências, os estudos selecionados foram analisados à luz da concepção dialógica da linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin. Essa perspectiva teórico-metodológica possibilitou compreender as percepções de docentes e discentes como enunciados concretos, historicamente situados e produzidos em determinadas condições sociais, culturais e institucionais, reconhecendo que os sentidos atribuídos às experiências vivenciadas durante o Ensino Remoto Emergencial emergem das relações dialógicas

estabelecidas entre os sujeitos e os diferentes contextos de produção discursiva. Conforme afirma Bakhtin (2011, p. 300), “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” e, por isso, “está repleto de ecos e ressonâncias de outros enunciados”, ao mesmo tempo em que reflete as condições específicas de sua produção. Nessa direção, a síntese das evidências ultrapassou a mera descrição dos achados da literatura, buscando interpretá-los criticamente a partir das relações de convergência, divergência e complementaridade identificadas entre os estudos, de modo a compreender como as transformações impostas pelo contexto pandêmico reconfiguraram as formas de interação, de mediação pedagógica e de produção de sentidos no ensino de Língua Portuguesa.

Resultados e discussão

A estratégia de busca resultou na identificação de 4.121 registros nas bases de dados selecionadas. Após a remoção das duplicidades e a aplicação dos critérios de elegibilidade previamente definidos, o corpus final da revisão de escopo consistiu em 19 estudos científicos, conforme sintetizado no fluxograma de seleção apresentado na Figura 1. Esse conjunto de publicações representa a produção científica nacional sobre as percepções de estudantes e professores acerca do Ensino Remoto Emergencial no recorte temático investigado e constitui a base empírica desta revisão.

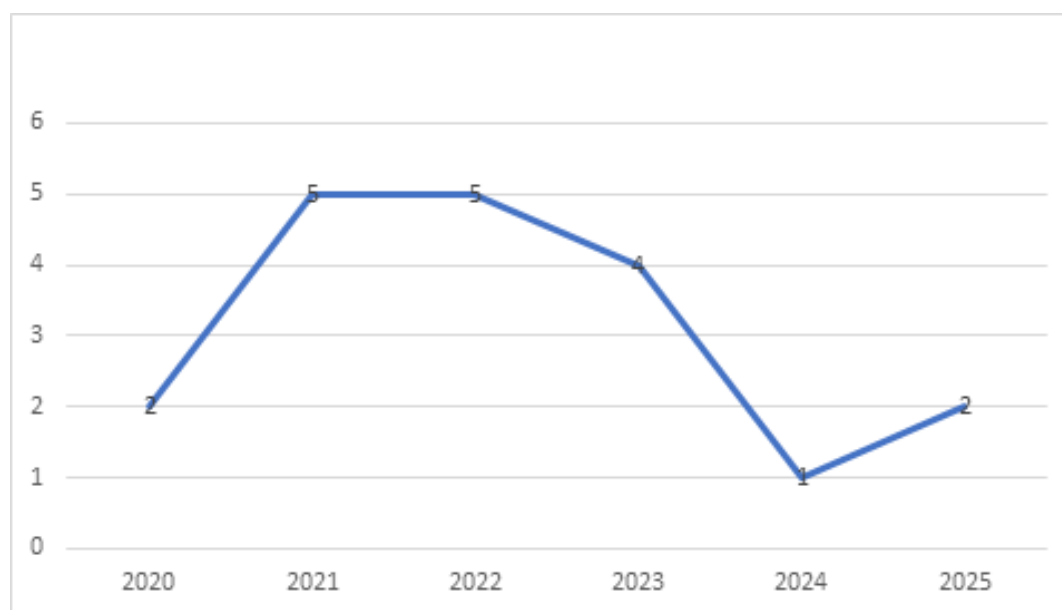
Figura 1: Fluxograma do processo de seleção e identificação dos estudos



Fonte: Adaptado de Page *et al.* (2021)

Com o objetivo de caracterizar o corpus da revisão de escopo, procedeu-se à análise de sua distribuição temporal e geográfica. Inicialmente, o Gráfico 1 apresenta a distribuição das publicações por ano, permitindo identificar a evolução da produção científica sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no componente curricular Língua Portuguesa ao longo do período investigado.

Tabela 1. Distribuição das publicações por ano.

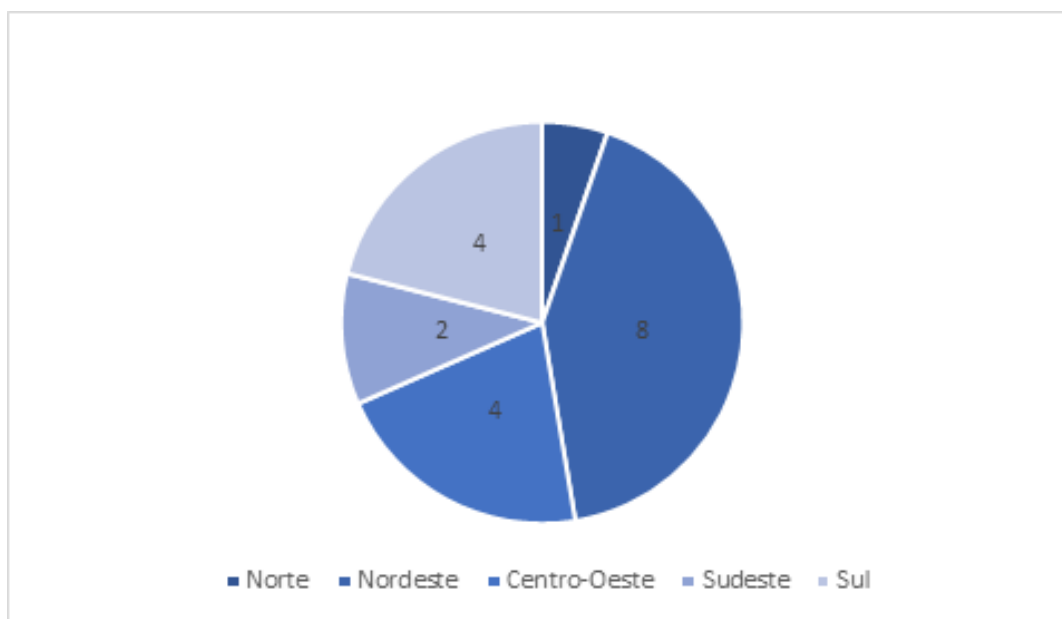


Fonte: as autoras, 2026.

A distribuição temporal dos estudos evidencia que o interesse científico pelo ERE no componente curricular Língua Portuguesa concentrou-se nos anos 2021 e 2022, período em que foram identificadas cinco publicações em cada ano. Esse comportamento acompanha o desenvolvimento da pandemia da Covid-19 e o momento em que as redes de ensino passaram da implementação emergencial de atividades não presenciais à avaliação de seus impactos sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Observa-se, ainda, uma redução progressiva no número de publicações a partir de 2023, possivelmente associada ao retorno das atividades presenciais e ao deslocamento do interesse investigativo para outros desdobramentos educacionais no período pós-pandêmico.

Em seguida, o Gráfico 2 sintetiza a distribuição dos estudos por região do país, evidenciando a abrangência territorial das pesquisas e possibilitando a identificação das regiões que concentraram o maior número de investigações sobre a temática.

Gráfico 2. Distribuição dos estudos incluídos na revisão por região do país.



Fonte: as autoras, 2026.

Do ponto de vista territorial, verifica-se uma expressiva concentração das pesquisas na região Nordeste, responsável por oito dos dezanove estudos incluídos na revisão, seguida pelas regiões Centro-Oeste e Sul, com quatro publicações cada, enquanto as regiões Sudeste e Norte contribuíram com dois e um estudo, respectivamente. Essa distribuição revela que a produção científica sobre o ERE em Língua Portuguesa não ocorreu de forma homogênea no território nacional, evidenciando assimetrias regionais na produção do conhecimento e indicando a necessidade de ampliar as investigações em contextos ainda pouco representados. Nesse sentido, a heterogeneidade observada no corpus reforça que as experiências educacionais vivenciadas durante a pandemia foram produzidas em realidades sociais, econômicas e culturais distintas, aspecto que demanda uma leitura contextualizada dos resultados e afasta interpretações universalizantes acerca dos impactos do ERE.

Nessa perspectiva, a distribuição temporal e geográfica dos estudos não deve ser compreendida apenas como um indicador quantitativo da produção científica, mas também como expressão das diferentes condições históricas, institucionais e sociais em que os enunciados científicos foram produzidos. Conforme postula Bakhtin (2011), todo enunciado emerge de uma situação concreta de interação e responde a outros enunciados que o antecedem. Assim, os enunciados que compõem o corpus desta revisão refletem diferentes posicionamentos axiológicos acerca do ERE, constituindo uma cadeia enunciativa que revela múltiplas formas de compreender, significar e problematizar o ensino de Língua Portuguesa durante a pandemia da Covid-19.

A análise interpretativa dos dezanove estudos selecionados demonstra que o ERE, no contexto do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, foi compreendido pela literatura não apenas como uma estratégia emergencial destinada à continuidade das atividades escolares,

mas também como um processo de reorganização das práticas pedagógicas, de redefinição das relações entre professores, estudantes e conhecimento e de ressignificação do papel das tecnologias digitais na mediação do ensino e da aprendizagem. Ao mesmo tempo, as pesquisas evidenciam que a implementação do ERE tornou mais visíveis e, em muitos contextos, aprofundou desafios historicamente presentes na educação brasileira, especialmente aqueles relacionados às desigualdades de acesso às tecnologias digitais, às condições de trabalho docente e às possibilidades de participação dos estudantes nas práticas escolares.

Nesse sentido, as evidências foram organizadas em três categorias analíticas: limitações, desafios e potencialidades. Embora apresentadas separadamente para fins de sistematização, essas categorias constituem dimensões interdependentes e dialeticamente articuladas, cujos sentidos se produzem nas relações estabelecidas entre os sujeitos, as condições materiais de ensino e os discursos construídos sobre o Ensino Remoto Emergencial. À luz da concepção dialógica da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, compreende-se que tais categorias expressam diferentes modos pelos quais as condições concretas de produção dos enunciados escolares foram reconfiguradas durante a pandemia, produzindo novas formas de interação, de mediação pedagógica e de participação, ao mesmo tempo em que evidenciaram processos de exclusão e desigualdades historicamente constituídas. Essas categorias não devem ser compreendidas como compartimentos estanques, mas como construções analítico-interpretativas que emergem do diálogo estabelecido entre os diferentes enunciados presentes na literatura científica, evidenciando a natureza responsiva e historicamente situada das experiências educativas produzidas durante a pandemia.

Limitações identificadas na literatura

Os enunciados que compõem o corpus deste estudo evidenciam que as limitações do Ensino Remoto Emergencial não decorreram exclusivamente da adoção de tecnologias digitais, mas também das condições sociais, econômicas e educacionais nas quais essas tecnologias passaram a intermediar o ensino de Língua Portuguesa. Em praticamente todos os trabalhos analisados, a pandemia expôs desigualdades historicamente existentes, tornando visíveis problemas estruturais que já condicionavam o acesso ao direito à educação, mas que assumiram novas configurações diante da necessidade de substituir, em curto espaço de tempo, a interação presencial por práticas pedagógicas ancoradas em recursos digitais.

A exclusão digital constitui a limitação mais recorrente identificada na literatura. Entretanto, a análise integrada dos estudos permite compreender que esse fenômeno vai além da ausência de equipamentos ou de conexão à internet. Em diferentes contextos investigados, a exclusão digital manifesta-se como um conjunto de condições que restringem a participação efetiva dos estudantes nas práticas escolares: ausência de internet, conexão instável, compartilhamento de um único dispositivo entre vários membros da família, ausência de ambiente adequado para

estudo, limitações no uso pedagógico das plataformas e dificuldades de letramento digital tanto por parte dos estudantes quanto dos próprios docentes.

No estudo desenvolvido por Da Silva (2021), em uma escola pública do Ceará, por exemplo, o ensino remoto é descrito como um processo permanentemente atravessado por desigualdades de acesso, o que compromete a continuidade das atividades pedagógicas e dificulta a aprendizagem dos estudantes. Embora o esforço dos professores para reorganizar suas práticas seja reconhecido, a pesquisa evidencia que as limitações tecnológicas geraram impactos diretos no ensino de Língua Portuguesa, tornando mais difícil a realização das atividades de leitura, escrita e acompanhamento das produções dos alunos.

Santos, A. C.; Santos, N. A.; Santos, W. P. (2021) identificam resultado semelhante na investigação realizada com professores de Língua Portuguesa da rede pública de Alagoas, na qual a utilização das tecnologias digitais aparece simultaneamente como possibilidade e como limite. Os docentes reconhecem a importância dos recursos digitais para a continuidade do ensino, mas destacam que as dificuldades de acesso, a precariedade da infraestrutura tecnológica e a necessidade de reorganizar rapidamente suas práticas impediram a plena incorporação desses recursos aos processos de ensino e aprendizagem.

As narrativas de estudantes do Ensino Médio analisadas por Silva e Pinho (2025) reforçam essa compreensão ao evidenciar que o uso das tecnologias digitais foi vivenciado de forma profundamente desigual. Enquanto alguns estudantes conseguiram manter uma relativa continuidade das atividades escolares, outros relataram dificuldades decorrentes da baixa qualidade da conexão, especialmente em áreas rurais e entre famílias de menor renda, o que revela que a participação nas aulas remotas dependia menos da disposição para aprender do que das condições materiais disponíveis para produzir e responder aos enunciados escolares.

Essa constatação aproxima-se das conclusões apresentadas por Sousa e Carvalho (2023), cuja investigação demonstra que tanto professores quanto estudantes enfrentaram dificuldades para utilizar plataformas como Google Meet, Google Classroom e Plataforma Zoom, evidenciando que a simples disponibilização de ferramentas digitais não garantia condições efetivas para a realização do trabalho pedagógico. Além das limitações técnicas, os autores destacam que a aprendizagem se mostrou comprometida pela dificuldade de estabelecer estratégias didático-pedagógicas capazes de substituir a riqueza das interações presenciais, como a mediação da leitura e da escrita, o que contribuiu para a ausência de devolutiva das atividades.

Observa-se que a exclusão digital assume caráter multidimensional. Ela representa tanto a ausência de infraestrutura tecnológica quanto a limitação das próprias condições de interlocução que sustentam o ensino da língua na perspectiva bakhtiniana de linguagem. Nessa perspectiva, a língua/linguagem nunca é abstrata ou neutra, uma vez que é produzida por sujeitos socioideológicos em interação. Para Bakhtin/Volóchinov (2017), linguagem, na perspectiva bakhtiniana, realiza-se sempre em situações concretas de interação social. Os enunciados não existem isoladamente, constituem-se em resposta a outros enunciados e antecipam novas respostas. Nesse sentido,

quando os estudantes deixam de acessar as atividades, não conseguem devolvê-las nem interagir com seus professores, o movimento responsivo que caracteriza a linguagem como prática social é rompido. Praticamente todos os estudos apontaram a ausência do contato presencial como fator que dificultou o acompanhamento das aprendizagens, a realização de intervenções imediatas, a observação das dificuldades dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. De acordo com Fiorim,

[...] a sala de aula é um lugar de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão. Neste espaço, a aprendizagem é uma atividade social de construção em conjunto, resultante das trocas dialógicas, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, o significado não é inerente à linguagem, mas elaborado socialmente. No que tange ao ensino de língua materna, Bakhtin fala que ela não é aprendida por meio de dicionários e gramáticas; ela é adquirida durante nossas interações verbais, por meio de enunciados. Fiorin (2006, p.18-59)

Boa parte das pesquisas corrobora o pensamento do autor ao apontar a ausência de interação como um grande desafio; aquelas centradas na percepção docente destacam a impossibilidade de “ler” os sinais produzidos pelos estudantes durante as aulas, como dúvidas, expressões faciais, silêncios, hesitações e manifestações espontâneas, elementos que tradicionalmente orientam a mediação pedagógica. Já nas pesquisas fundamentadas nas percepções dos estudantes, a limitação manifesta-se na sensação de distanciamento em relação ao professor e aos colegas, o que resulta em experiências de aprendizagem frequentemente marcadas pelo isolamento e pela baixa participação.

A partir da concepção dialógica da linguagem, compreender um enunciado significa produzir uma resposta, ainda que silenciosa, ou seja, a compreensão é sempre responsiva. De acordo com Bakhtin,

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2011, p.271).

Entretanto, os estudos analisados demonstram que o ERE reduziu significativamente as oportunidades de produzir essa resposta ativa. Almeida, Sabota e Rodrigues (2023) apresentam preocupação com a manutenção de práticas tradicionais e normativas da língua, nas quais as atividades assumem um formato predominantemente transmissivo, com envio de materiais, videoaulas e exercícios realizados individualmente, o que reduz os espaços de interlocução que caracterizam o ensino da Língua Portuguesa.

Outro fator de grande impacto, que apresenta convergência entre os estudos, refere-se às dificuldades relacionadas à participação discente. Os estudos de Silva *et al.* (2022), Marcondes *et al.* (2022), Silva (2021), Oliveira e Corrêa (2020) destacam que a baixa frequência nas aulas

síncronas, a devolução irregular das atividades e o afastamento progressivo dos estudantes constituíram obstáculos permanentes durante a implementação do ERE. Todavia, os autores não atribuem essa situação exclusivamente ao desinteresse dos estudantes, como muitos pensam. Ao contrário, predominam interpretações que relacionam a baixa participação às condições objetivas de vida das famílias, às dificuldades tecnológicas e ao impacto emocional decorrente da pandemia, sobretudo entre os estudantes da escola pública, conforme destacam Alexandre Filho, Lemes e Garcia (2021).

Essa perspectiva representa um importante deslocamento interpretativo em relação a discursos que responsabilizam estudantes ou professores pelos resultados do ensino remoto. Ao enfatizar as condições concretas nas quais os sujeitos produziram seus enunciados, os estudos dialogam com a compreensão bakhtiniana segundo a qual “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2017, p.117)”.

Além disso, os estudos reconhecem que as limitações do ERE não desapareceram à medida que os sujeitos passaram a desenvolver o domínio das tecnologias digitais. Ao contrário, diversos autores sugerem que a pandemia apenas tornou mais evidentes problemas históricos relacionados ao financiamento da educação, à infraestrutura escolar, à formação docente e às desigualdades sociais. Nesse sentido, o ERE deve ser compreendido menos como causa dessas limitações e mais como um contexto que permitiu explicitá-las com intensidade inédita.

Essa interpretação desloca a discussão do plano tecnológico para os planos político e pedagógico. O problema principal deixa de estar no uso ou não de tecnologias digitais e passa a ser a construção de condições concretas que possibilitem a efetiva participação dos sujeitos nas práticas discursivas que constituem o ensino da Língua Portuguesa. A partir desta perspectiva, as limitações identificadas pela literatura revelam, sobretudo, os limites impostos às relações dialógicas que sustentam a produção compartilhada de sentidos no espaço escolar.

Desafios relatados por docentes e discentes

Os desafios evidenciados pela literatura demonstram como docentes e discentes responderam às limitações encontradas e reinventaram suas práticas de ensino e de aprendizagem diariamente. Diferentemente das limitações, que remetem aos obstáculos impostos pelo contexto, os desafios traduzem os movimentos de adaptação, negociação e ressignificação desenvolvidos pelos sujeitos diante das exigências da pandemia.

A análise do corpus demonstra que esses desafios não foram homogêneos. Embora docentes e discentes compartilhassem a experiência comum do isolamento social e da reorganização das atividades escolares, cada grupo atribuiu sentidos distintos ao Ensino Remoto Emergencial, produzindo enunciados que expressam posições sociais, responsabilidades institucionais e expectativas igualmente distintas. Essa constatação torna-se particularmente significativa quando interpretada a partir da perspectiva dialógica da linguagem, segundo a qual todo enunciado constitui resposta às condições concretas em que é produzido e aos discursos que o antecedem

(BAKHTIN, 2011, p. 279). Assim, compreender os desafios relatados implica compreender as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos no interior do processo educativo.

Nos estudos que privilegiam a perspectiva docente, observa-se ampla convergência quanto à necessidade de reconstrução das práticas pedagógicas. A pandemia rompeu abruptamente rotinas consolidadas de ensino e exigiu que professores de Língua Portuguesa reorganizassem, em curto espaço de tempo, planejamentos, metodologias, formas de avaliação e estratégias de interação com os estudantes. Esse movimento aparece recorrentemente nas pesquisas realizadas em diferentes estados brasileiros, o que indica que o desafio ultrapassou as especificidades regionais e assumiu caráter nacional.

A pesquisa desenvolvida por Santos, A. C.; Santos, N. A.; Santos, W. P. (2021), realizada com professores da Educação Básica em Alagoas, destaca que a principal dificuldade não consistia, unicamente, em utilizar tecnologias digitais, mas em atribuir novos sentidos ao próprio fazer docente diante de um tempo e de um espaço pedagógico radicalmente modificados. A análise discursiva realizada pelos autores demonstra que os professores passaram por um processo de ressignificação de sua prática, articulando novos planejamentos de aula, novas formas de letramento digital e diferentes modos de mediação do conhecimento.

Um resultado semelhante é observado na investigação conduzida por Diniz et al. (2022), na qual professores das redes pública e privada relatam que o ERE exigiu alterações profundas na metodologia adotada antes da pandemia. A pesquisa demonstra que a reorganização das aulas não se limitou à substituição do quadro pela tela do computador; implicou revisar as formas de acompanhamento dos estudantes, redefinir critérios avaliativos e reconstruir estratégias capazes de manter o vínculo pedagógico mesmo diante da distância física.

Esses resultados evidenciam que o desafio central da docência não foi tecnológico, e sim pedagógico. O domínio das plataformas digitais constituiu apenas uma dimensão de um processo mais amplo de reconstrução das condições de interação. Nesse aspecto, merece destaque o estudo de Oliveira e Corrêa (2020), que analisa o uso de ferramentas digitais, como Publisher, Mentimeter, Quizlet e Meme Generator, nas aulas de Língua Portuguesa durante o Ensino Remoto Emergencial. Embora os autores reconheçam o potencial desses recursos para ampliar a participação discente, enfatizam que sua eficácia depende da mediação pedagógica construída pelo professor. As tecnologias aparecem, portanto, como instrumentos culturais que adquirem significado apenas quando integradas a práticas de linguagem capazes de favorecer a interação entre os sujeitos.

Essa percepção é reforçada pelos estudos centrados nas experiências docentes desenvolvidos durante a pandemia. Sousa e Carvalho (2023) observam que os professores precisaram criar estratégias didático-pedagógicas inéditas para manter o ensino centrado no texto, conciliando as dificuldades tecnológicas com a necessidade de promover aprendizagens significativas. Os autores evidenciam que ensinar Língua Portuguesa em ambiente remoto implicou reelaborar

continuamente os modos de apresentar conteúdos, acompanhar produções escritas e estabelecer diálogo com estudantes cuja participação se tornava cada vez mais irregular.

Além das dificuldades pedagógicas, outro desafio amplamente identificado diz respeito à formação tecnológica dos docentes. A maioria das pesquisas indica que os professores aprenderam a utilizar plataformas digitais durante a própria implementação do ERE, recorrendo frequentemente à colaboração entre colegas, à experimentação individual e à busca autônoma de tutoriais e de cursos de curta duração. Essa aprendizagem simultânea ao exercício da docência produziu um cenário marcado por insegurança, sobrecarga de trabalho e necessidade constante de adaptação.

Contudo, reduzir essa experiência à ideia de improvisação seria insuficiente. Uma reflexão sobre os estudos revela que a aprendizagem tecnológica constituiu igualmente um processo de desenvolvimento profissional. Em diferentes pesquisas, professores afirmam ter ampliado significativamente seus conhecimentos sobre as possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais, incorporando recursos que continuaram a ser utilizados após o retorno às atividades presenciais. Nesse sentido, o desafio da formação tecnológica também se converteu em oportunidade de desenvolvimento profissional, aspecto que será aprofundado na discussão acerca das potencialidades do Ensino Remoto Emergencial.

Na perspectiva discente, os desafios assumem uma configuração distinta. Enquanto os professores precisavam reorganizar suas práticas de ensino, os estudantes eram convocados a reconstruir suas formas de participação nas práticas escolares. Essa reconstrução implicava desenvolver autonomia, administrar o tempo de estudo em ambiente doméstico e aprender a utilizar recursos digitais para atividades que, até então, ocorriam predominantemente na interação presencial.

As narrativas analisadas por Silva e Pinho (2025) revelam que os estudantes do Ensino Médio compreenderam o ERE como uma experiência marcada por ambiguidades. Ainda que reconheçam a importância das tecnologias digitais para garantir a continuidade das aulas de Língua Portuguesa, também relatam dificuldades relacionadas à ausência da interação presencial, à instabilidade da conexão e à necessidade de reorganizar suas rotinas de aprendizagem. Os relatos dos estudantes evidenciam que a tecnologia não substituiu a presença do professor como mediador das práticas de leitura e escrita, ao contrário, reforçou a percepção de que a aprendizagem depende da interlocução permanente entre sujeitos.

Essa compreensão encontra respaldo no estudo narrativo publicado anteriormente pelos mesmos autores, intitulado *“Narrativas de jovens do Ensino Médio sobre o uso das tecnologias digitais no Ensino Remoto Emergencial”*, no qual as vozes dos estudantes evidenciam que a maior dificuldade não residia exclusivamente no acesso às tecnologias, mas na perda das possibilidades de interação cotidiana que caracterizavam o espaço escolar. O ensino remoto é descrito como uma experiência que exigiu a reinvenção da prática docente, justamente porque a ausência

da convivência presencial reduziu as oportunidades de diálogo, colaboração e construção compartilhada do conhecimento.

Nos estudos realizados com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, observa-se um movimento semelhante. Costa e Araújo (2023) identificam que professores e alunos reconhecem avanços decorrentes do uso das tecnologias digitais, mas apontam, simultaneamente, dificuldades relacionadas à exploração de determinados conteúdos, ao acompanhamento da aprendizagem e à necessidade de desenvolver estratégias capazes de estimular maior participação discente. A autonomia exigida pelo ERE aparece, nesse contexto, não como condição pré-existente, mas como competência construída em meio às adversidades da pandemia.

Outro aspecto relevante, destacado pelos estudos de Silva e Pinho (2025), Marcondes et al. (2022), Silva et al. (2022) e Silva (2021), é o impacto emocional vivenciado por docentes e discentes. Ainda que poucos estudos tenham adotado a saúde mental como objeto central de investigação, diversos relatos evidenciam sentimentos de ansiedade, insegurança, frustração e sobrecarga associados ao contexto pandêmico. Para os professores, tais sentimentos decorrem frequentemente da responsabilidade de garantir a continuidade do ensino em condições adversas, enquanto para os estudantes, associam-se ao isolamento social, às dificuldades de aprendizagem e à incerteza quanto ao próprio percurso escolar.

Sob a perspectiva bakhtiniana, esses relatos não constituem manifestações individuais isoladas, mas enunciados produzidos em condições históricas específicas. As vozes dos professores revelam o esforço contínuo para reconstruir formas de interlocução capazes de sustentar a aprendizagem; as vozes dos estudantes expressam a necessidade de manter vínculos com a escola em um contexto marcado pelo distanciamento físico. Ambas evidenciam que ensinar e aprender Língua Portuguesa significam participar de práticas discursivas nas quais a produção de sentidos depende da presença do outro, ainda que essa presença ocorra por meio de diferentes tecnologias.

Essa constatação permite compreender que o maior desafio do ERE consistiu na reconstrução das condições de dialogia. O ensino de Língua Portuguesa deixou de ocorrer em um espaço físico compartilhado para se desenvolver em ambientes digitais caracterizados por temporalidades distintas, diferentes níveis de participação e novas formas de circulação dos enunciados. O professor deixou de interpretar apenas gestos, olhares e manifestações orais para aprender a ler silêncios, mensagens instantâneas, câmeras desligadas e produções textuais enviadas por plataformas digitais. Os estudantes, por sua vez, passaram a produzir respostas em condições profundamente distintas daquelas tradicionalmente existentes na escola presencial.

Nessa perspectiva, os desafios relatados pela literatura ultrapassam a dimensão técnica do Ensino Remoto Emergencial e revelam um processo de transformação das próprias formas de interação que sustentam o ensino da Língua Portuguesa. Mais do que adaptar conteúdos ao ambiente virtual, professores e estudantes precisaram reconstruir os modos de produzir, interpretar e responder aos enunciados escolares, reorganizando continuamente as relações dialógicas que constituem o processo educativo.

Potencialidades do Ensino Remoto Emergencial

Se as evidências apresentadas nas seções anteriores demonstram que o Ensino Remoto Emergencial foi marcado por profundas limitações estruturais e por desafios impostos a docentes e discentes, a análise integrada dos dezenove estudos revela igualmente que esse contexto constituiu um importante espaço de experimentação pedagógica e de ressignificação das práticas de ensino de Língua Portuguesa. Embora a literatura seja unânime em reconhecer que o ERE não substituiu a riqueza das interações presenciais, também converge ao indicar que a experiência pandêmica promoveu aprendizagens institucionais e profissionais cujos efeitos ultrapassaram o período de excepcionalidade sanitária.

No entanto, as potencialidades identificadas pelos estudos não podem ser interpretadas como compensações capazes de neutralizar as limitações discutidas anteriormente. Ao contrário, elas emergem precisamente das tentativas de enfrentamento dessas limitações. Em outras palavras, as inovações observadas nas práticas docentes constituíram respostas às condições concretas impostas pelo contexto pandêmico, revelando a capacidade de professores e estudantes de reconstruírem formas de interação mesmo em circunstâncias profundamente adversas.

Entre as potencialidades mais recorrentes destaca-se a ampliação do repertório tecnológico dos professores de Língua Portuguesa. Antes da pandemia, a utilização de plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos colaborativos era, em muitos contextos escolares, vista como um recurso complementar às atividades presenciais. O ERE alterou significativamente essa lógica ao transformar esses recursos em elementos estruturantes da prática pedagógica. Entretanto, a literatura analisada demonstra que essa mudança não se restringiu ao domínio instrumental das tecnologias, implicou igualmente a revisão das concepções de ensino que orientavam a organização das aulas.

A pesquisa desenvolvida por Santos, A. C.; Santos, N. A.; Santos, W. P. (2021) evidencia esse movimento ao mostrar que os professores passaram por um processo de ressignificação da prática docente diante da necessidade de ensinar Língua Portuguesa em um “novo tempo e espaço”. A análise discursiva realizada pelos autores identifica mudanças nos desenhos das aulas, na organização dos conteúdos e nas formas de interação estabelecidas com os estudantes, indicando que o letramento digital passou a integrar a própria constituição da atividade docente.

Resultado semelhante é apresentado por Diniz *et al.* (2022), cuja investigação revela que, embora o ensino remoto tenha evidenciado fragilidades metodológicas e estruturais, também impulsionou mudanças significativas na organização das aulas de Língua Portuguesa. Os professores participantes reconhecem que a necessidade de utilizar recursos digitais favoreceu a diversificação das estratégias didáticas e ampliou as possibilidades de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação como instrumentos de estratégias metodológicas.

Esses achados indicam que a principal transformação promovida pelo ERE não foi apenas tecnológica, mas também pedagógica. As plataformas digitais, até então utilizadas

esporadicamente como recurso pedagógico, tornaram-se suporte à transmissão de conteúdos; com isso, foram incorporadas com maior frequência aos planejamentos pedagógicos dos docentes, dinamizando o processo de ensino e de aprendizagem.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se à ampliação das possibilidades de uso de gêneros discursivos multimodais. Diferentemente das atividades tradicionalmente desenvolvidas em sala de aula, os ambientes digitais favoreceram a integração entre texto verbal, imagem, vídeo, áudio, hiperlinks e diversos recursos semióticos. Essa característica ampliou as possibilidades de trabalho com a leitura, a produção textual e a oralidade.

O estudo de Oliveira e Corrêa (2020) constitui um exemplo representativo desse movimento ao relatar experiências com ferramentas como Publisher, Mentimeter, Quizlet e Meme Generator no ensino de Língua Portuguesa. Os autores demonstram que tais recursos possibilitaram maior diversificação das práticas de leitura e escrita, estimulando a participação dos estudantes por meio da produção de diferentes gêneros digitais. Entretanto, ressaltam que a eficácia dessas ferramentas dependeu da intencionalidade pedagógica do professor e da articulação entre a tecnologia, os objetivos de aprendizagem e as práticas de linguagem.

Nessa direção, a literatura converge para a compreensão de que a multimodalidade deixou de ser apenas uma característica dos ambientes digitais e passou a ser um elemento constitutivo das práticas pedagógicas. Os estudos mostram que professores passaram a produzir videoaulas, podcasts, formulários interativos, apresentações digitais, atividades colaborativas e materiais audiovisuais, com a intenção de ampliar as possibilidades de acesso aos conteúdos de Língua Portuguesa. Ainda que essas experiências tenham ocorrido em um contexto de emergência, muitas delas permaneceram incorporadas ao cotidiano escolar após o retorno das atividades presenciais.

Também merece destaque a ampliação dos processos de autoria discente. Embora a literatura reconheça que muitos estudantes enfrentaram dificuldades para participar das atividades remotas, pesquisas como as de Voltolini, Arbex e Damasceno (2022) e de Martins e Silva (2021) identificam experiências em que as tecnologias digitais favoreceram formas diferenciadas de expressão. Fóruns, aplicativos de mensagens, gravações em áudio e vídeo, ambientes colaborativos e plataformas digitais possibilitaram que alguns estudantes participassem de forma mais ativa das práticas de linguagem do que nas aulas presenciais.

A análise empírica das narrativas dos estudantes, realizada por Silva e Pinho (2025), revela que esses sujeitos atribuem especial importância às tecnologias digitais por terem possibilitado a continuidade das práticas de leitura e escrita durante o período de isolamento. Ainda que reconheçam limitações relacionadas ao acesso e à infraestrutura tecnológica, os participantes destacam que diferentes recursos digitais contribuíram para manter vínculos com a escola e para favorecer novas formas de aprendizagem. Ao mesmo tempo, suas narrativas ressaltam a necessidade de uma utilização crítica dessas tecnologias, indicando que o potencial educativo

não decorre dos recursos em si, mas das formas de apropriação construídas por professores e estudantes.

Esse aspecto aproxima-se das conclusões apresentadas na pesquisa narrativa publicada anteriormente pelos mesmos autores, na qual os estudantes reconhecem que, apesar das dificuldades enfrentadas durante o ERE, as tecnologias digitais desempenharam um papel importante na manutenção da comunidade escolar e na continuidade das atividades de Língua Portuguesa. As narrativas evidenciam que a experiência produziu aprendizagens relacionadas não apenas ao domínio técnico das ferramentas, mas também à reorganização das formas de leitura, escrita e comunicação em ambientes digitais.

Para além disso, a análise do corpus evidencia que a experiência do ERE contribuiu para o desenvolvimento profissional docente. Diversos estudos relatam que os professores passaram a compartilhar materiais, trocar experiências e construir coletivamente estratégias para lidar com as dificuldades vivenciadas durante a pandemia. Esse movimento fortaleceu redes de colaboração entre docentes e favoreceu processos contínuos de aprendizagem profissional, gerando conhecimentos que extrapolaram o contexto emergencial.

Sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin, esse processo pode ser compreendido como ampliação dos espaços de dialogia entre os próprios professores. A prática pedagógica deixou de ser concebida como atividade individual para se constituir em um processo coletivo de construção de respostas às exigências impostas pela pandemia. Os enunciados produzidos pelos docentes passaram a incorporar experiências compartilhadas, diferentes vozes profissionais e múltiplos saberes construídos no interior das comunidades escolares.

Nesse sentido, a literatura analisada permite afirmar que o maior legado do ERE não foi a incorporação definitiva de determinadas ferramentas digitais, mas a ampliação da compreensão de que ensinar Língua Portuguesa implica organizar espaços de interação nos quais múltiplas linguagens, diferentes gêneros discursivos e variadas formas de participação possam coexistir. As tecnologias digitais mostraram-se capazes de favorecer esse movimento quando utilizadas como instrumentos de potencialização das práticas de linguagem e não como finalidade do processo educativo. É importante ressaltar que as tecnologias digitais não substituem a mediação pedagógica exercida pelo professor, uma vez que a produção de sentidos se constitui a partir das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos. Tais recursos configuram-se como suportes técnico-pedagógicos que auxiliam as possibilidades de enunciação, interlocução e responsividade dos estudantes nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Considerações finais a partir da concepção dialógica da linguagem

A análise dos dezenove estudos permite compreender que as limitações, os desafios e as potencialidades do Ensino Remoto Emergencial não constituem categorias independentes, tampouco representam fases sucessivas da experiência educacional vivenciada durante a pandemia. Ao contrário, elas expressam dimensões constitutivas de um mesmo processo histórico, no qual

professores e estudantes reconstruíram continuamente as condições de produção dos enunciados escolares diante da ruptura das formas tradicionais de interação estabelecidas na escola presencial.

Essa constatação permite deslocar o foco da discussão sobre as tecnologias digitais para as relações sociais e discursivas que elas passaram a intermediar. Mesmo que a literatura frequentemente apresente a pandemia como responsável por acelerar processos de digitalização da educação, a análise do corpus evidencia que a principal transformação não ocorreu nas ferramentas utilizadas, mas nas formas pelas quais professores e estudantes passaram a interagir, a produzir sentidos e a construir conhecimentos nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, o ERE pode ser compreendido como um acontecimento discursivo que alterou profundamente as condições concretas de produção dos enunciados escolares. A escola, tradicionalmente organizada em torno da copresença física entre professores e estudantes, viu-se obrigada a reconstruir seus espaços de interlocução em ambientes digitais caracterizados por novas temporalidades, diferentes suportes tecnológicos e inéditas formas de circulação da palavra.

Na concepção do Círculo de Bakhtin, todo enunciado nasce em resposta a outros enunciados e orienta-se para respostas futuras. Não existe linguagem fora da interação. Os sentidos produzem-se sempre nas relações entre sujeitos historicamente situados e socialmente constituídos. Desse modo, compreender o ERE implica reconhecer que a pandemia não interrompeu apenas as aulas presenciais, ela também modificou profundamente as condições pelas quais os sujeitos passaram a produzir, interpretar e responder aos enunciados que circulavam no espaço escolar.

Essa transformação torna-se evidente quando se analisam conjuntamente as limitações identificadas nos estudos. A exclusão digital, a dificuldade de acesso à internet, a escassez de equipamentos e a baixa participação discente não são apenas obstáculos técnicos. Elas restringem precisamente aquilo que Bakhtin compreende como condição fundamental da linguagem: a possibilidade de interlocução. Quando estudantes deixam de acessar as plataformas digitais, participam apenas esporadicamente das aulas ou respondem às atividades de forma descontínua, não se rompe simplesmente um fluxo de construção do conhecimento, interrompe-se uma cadeia dialógica de enunciados que sustenta o próprio processo educativo.

Da mesma forma, os desafios enfrentados pelos professores vão além da necessidade de aprender a utilizar plataformas digitais ou de elaborar novos materiais didáticos. O que a literatura revela é o esforço permanente para reconstruir condições de interação capazes de manter vivo o diálogo pedagógico. Na maioria dos estudos analisados, observa-se que a principal preocupação dos docentes consistia em encontrar estratégias que favorecessem a participação dos estudantes, mantivessem os vínculos escolares e possibilitassem algum nível de interlocução em um contexto marcado pelo isolamento físico. As TD tornaram-se relevantes justamente por permitirem a reorganização, ainda que parcial, dessas relações.

Nesse aspecto, chama a atenção o fato de que diferentes pesquisas atribuem importância central às práticas de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas durante o Ensino Remoto

Emergencial. Embora mediadas por plataformas digitais, formulários eletrônicos, aplicativos de mensagens, ambientes virtuais de aprendizagem ou videoconferências, essas práticas continuaram fundamentadas na interação entre sujeitos. A literatura demonstra que o êxito das experiências pedagógicas esteve muito menos associado à sofisticação tecnológica dos recursos empregados do que à capacidade dos professores de promover situações de interlocução significativas, nas quais os estudantes pudessem produzir respostas, compartilhar interpretações e participar da construção coletiva dos sentidos.

Essa constatação aproxima-se diretamente da noção bakhtiniana de compreensão responsiva ativa. Para Bakhtin (2011), compreender não significa receber passivamente uma informação, mas responder a ela, posicionar-se diante do discurso do outro e produzir novos enunciados. A aprendizagem da Língua Portuguesa, nessa perspectiva, depende da possibilidade de o estudante ocupar efetivamente a posição de interlocutor. Entretanto, os estudos analisados evidenciam que o ERE frequentemente restringiu essa responsividade. Câmeras desligadas, silêncios prolongados, atividades devolvidas apenas parcialmente e dificuldades de interação reduziram as possibilidades de respostas ativas dos estudantes, exigindo dos professores novas formas de mediação discursiva.

Ao mesmo tempo, a literatura demonstra que essas limitações impulsionaram importantes movimentos de reinvenção pedagógica. A necessidade de reorganizar as práticas de ensino levou professores a ampliar o uso de gêneros discursivos multimodais, diversificar estratégias de leitura e de escrita e incorporar recursos digitais capazes de favorecer diferentes formas de participação. Não se trata, contudo, de compreender tais mudanças como mera inovação tecnológica. O que os estudos revelam é um processo de ampliação das possibilidades de circulação dos enunciados escolares.

Essa interpretação permite compreender que o ERE produziu uma reconfiguração do cronotopo escolar. Na perspectiva bakhtiniana, tempo e espaço não constituem categorias abstratas, mas dimensões concretas nas quais os sujeitos vivem e produzem seus enunciados. A escola presencial organizava-se em torno de um cronotopo relativamente estável: horários definidos, salas de aula compartilhadas, presença simultânea de professores e estudantes. Durante a pandemia, esse cronotopo foi profundamente alterado. As fronteiras entre tempo escolar e tempo doméstico tornaram-se difusas, o espaço da sala de aula deslocou-se para ambientes virtuais, a simultaneidade das interações foi frequentemente substituída por atividades assíncronas. Como consequência, modificaram-se também as formas pelas quais os sujeitos produziam sentidos sobre o ensinar e o aprender.

Outro conceito particularmente fecundo para interpretar os resultados da revisão é o de autoria. Os estudos demonstram que os professores assumiram um papel decisivo na reinvenção das práticas pedagógicas, produzindo materiais, adaptando sequências didáticas, reorganizando avaliações e criando estratégias inéditas de mediação. Em vez de simples executores de orientações institucionais, tornaram-se autores de novas formas de ensinar Língua Portuguesa em condições

historicamente excepcionais. Também os estudantes, quando convidados a produzir vídeos, podcasts, comentários em chats, textos colaborativos e diferentes gêneros digitais, ampliaram suas possibilidades de autoria, ainda que essa ampliação tenha ocorrido de forma desigual em razão das limitações estruturais anteriormente discutidas.

A partir dessa perspectiva, as tecnologias digitais deixam de ocupar posição central na análise. Elas não aparecem como solução nem como problema em si mesmas. Constituem instrumentos culturais cuja relevância depende das formas de interação que possibilitam construir. Essa compreensão encontra respaldo em praticamente todos os estudos analisados, que convergem ao afirmar que os recursos tecnológicos produziram resultados distintos conforme as condições concretas de acesso, a mediação pedagógica desenvolvida pelos professores e as possibilidades de participação efetiva dos estudantes.

Essa síntese permite responder à pergunta que orientou a presente revisão. A literatura científica produzida entre 2020 e 2025 evidencia que o Ensino Remoto Emergencial de Língua Portuguesa foi marcado por limitações estruturais relacionadas às desigualdades sociais e tecnológicas, por desafios pedagógicos decorrentes da necessidade de reorganizar rapidamente as formas de ensinar e aprender, e por potencialidades associadas à ampliação das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais e ao desenvolvimento de novas formas de interação entre professores e estudantes.

Todavia, a principal contribuição desta revisão consiste em demonstrar que tais categorias não podem ser compreendidas isoladamente. Limitações, desafios e potencialidades representam diferentes manifestações de um mesmo fenômeno: a profunda reconfiguração das relações dialógicas que sustentam o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica durante a pandemia de Covid-19. Ao alterar as condições concretas de produção, circulação e compreensão dos enunciados escolares, o ERE transformou as formas pelas quais professores e estudantes construíram sentidos sobre ensinar, aprender e participar das práticas de linguagem.

Os resultados aqui sistematizados sugerem que o legado mais duradouro do ERE não reside na permanência de determinadas plataformas digitais ou metodologias específicas, mas na compreensão de que a qualidade do ensino de Língua Portuguesa depende da preservação das condições de dialogia que possibilitam aos sujeitos ocupar a posição de interlocutores ativos. As tecnologias digitais poderão continuar integrando o cotidiano escolar, mas somente produzirão contribuições efetivas quando colocadas a serviço da interação, da responsividade, da autoria e da construção compartilhada dos sentidos, princípios que constituem o núcleo da concepção dialógica da linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin.

Referências

ALMEIDA, L. da S. G.; SABOTA, B.; RODRIGUES, O. S. O letramento multimodal na aprendizagem do gênero crônica: uma possibilidade de mediação pedagógica. **Revista e-Curriculum**, v. 21, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809->

38762023000100106&script=sci_arttext. Acesso em: 3 ago. 2025.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. (VOLÓCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

BRASIL. **Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19

BRASIL. **Decreto nº 9.057, 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.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República.

COSTA, A. E. R.; ARAÚJO, M. das D. M. de. OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Essentia - Revista De Cultura, Ciência E Tecnologia Da UVA**, 24(2), 2025. Disponível em: <https://essentia.uvanet.br/index.php/ESSENTIA/article/view/508>. Acesso em: 3 ago. 2025.

FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FILHO, P. A.; LEMES, R. M.; GARCIA, D. N. DE M. O gênero resenha crítica mediado pelas TDIC em tempos de ensino remoto. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 883–901, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p883-901. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/11727>. Acesso em: 3 ago. 2025.

FRANÇA, A. dos S. *et al.* DO REMOTO AO PRESENCIAL: TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 25, n. 5, p. 35–51, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.17281466. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/6665>. Acesso em: 3 ago. 2025.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EducauseReview**, [s. l.], mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 dez. 2025.

LAZARI, P. dos S. S. de; BARROS, E. M. D. de. Ensino remoto emergencial: uma experiência com a didatização do gênero ‘documentário’. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 6, p. e154020, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6.1540. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1540>. Acesso em: 4 ago. 2025.

MARCONDES, R. M. S. T. Gamificação no ensino remoto de emergência como recurso pedagógico no desenvolvimento de aulas de língua portuguesa. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 6, p. e51311629480, 2022. DOI: 10.33448/rsd-

v11i6.29480 . Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/29480> . Acesso em: 5 ago. 2025.

MARTINS, A. P. S.; SILVA, H. R. da. O ensino de língua portuguesa na pandemia: os desafios da docência no contexto remoto. **Revista Práxis**, v. 3, p. 157-180, 2021.

OLIVEIRA, Thiago. A. S de. A leitura literária na escola durante o ensino remoto: o livro paradidático no chat de aula. **DLCV**, João Pessoa, PB, v. 18, p. e022007, 2022. DOI: 10.22478/ufpb.2237-0900.2022v18.65223. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/65223>. Acesso em: 5 ago. 2025.

OLIVEIRA, R. M. de; CORRÊA, Y. Ensino de língua portuguesa com a mediação das tecnologias digitais em tempos de pandemia. **Dialogia**, [S. l.], n. 36, p. 252–268, 2020. DOI: 10.5585/dialogia.n36.18336. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18336>. Acesso em: 3 ago. 2025.

PUHL PEREIRA, T., CARNIN, A.; MIRA, C. “É um processo muito difícil”: narrativa e (re)construção identitária de professora de Língua Portuguesa sobre o ensino remoto emergencial. **Revista Da Anpoll**, 53(1), 13–34, 2022. <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v53i1.1640>.

Rodrigues, F. R. I. (2023). DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS DE PORTUGUÊS DO RIO GRANDE DO SUL. **Revista Tecnologias Educacionais Em Rede (ReTER)**, 4(1), e15/1–19. <https://doi.org/10.5902/2675995068931>. Acesso em: 5 ago. 2025.

SANTOS, A. C. dos ., SANTOS, N. A. dos .; SANTOS, W. P. dos . (2021). Tecnologias digitais e educação escolar em tempos de pandemia da COVID-19: Percepções de professores/as de Língua Portuguesa. **Educação, Sociedade & Culturas**, 59, 97-115. <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.338>. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/338>. Acesso em: 4 ago. 2025.

SILVA, J. I. O.; PINHO, A. P. de. As tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa. **Texto Livre**, v. 18, p. e56954, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/S7scwVscBbCTcxNnsNdnyxy/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2025.

SILVA, J. I. O.; PINHO, A. P. de. Narrativas de jovens do ensino médio sobre o uso das tecnologias digitais no ensino remoto emergencial. **Revista Alembra**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 166–178, 2024. <https://doi.org/10.47270/ra.v6i12.840>. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/alembra/article/view/840>. Acesso em: 5 ago. 2025.

SILVA, C. D., et al. OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS AULAS REMOTAS: uma análise sobre o ensino durante o período de distanciamento social. **TICs & EaD em Foco** 8.3 (2022): 106-120. Disponível em: https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/pt_BR/article/view/589. Acesso em: 4 ago. 2025.

SILVA, E. M. da. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA REMOTO: UMA PESQUISA DA PRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE GRANJEIRO-CE. **revista Linguasagem**, v. 40, n. 1, p. 197-212, 2021. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1383>. Acesso em: 3 ago. 2025.

SILVA, S. L.; DA SILVA, M. M. DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO REMOTO: A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO DO ALUNO DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. **fólio-revista de letras**, v. 13, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/folio/article/view/9566>. Acesso em: 3 ago. 2025.

SOUSA, R. P. de; CARVALHO, R. L. de Educação e Pandemia: Os desafios para o ensino de Língua Portuguesa. **Dialogia**, [S. l.], n. 46, p. e24210, 2023. DOI: 10.5585/46.2023.24210. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/24210>. Acesso em: 3 ago. 2025.

VOLTOLINI, A. G. M. F. da F., ARBEX, E. A. S.; DAMASCENO, M. de S. Ensino de linguagens no contexto remoto: experiência em uma escola pública de Mato Grosso. **Ensino Em Re-Vista**, 29(Contínua), e056, 2022. <https://doi.org/10.14393/ER-v29a2022-56>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/67374/>. Acesso em: 3 ago. 2025.