


O OLHAR DAS CRIANÇAS AO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
CHILDREN'S PERSPECTIVE ON EMERGENCY REMOTE LEARNING
LA PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS SOBRE LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-239>

Data de submissão: 22/08/2025

Data de publicação: 22/09/2025

Ana Lucia Rodrigues Cardoso-Abrantes

Mestra em Educação

Instituição: Universidade de São Caetano do Sul (USCS)

E-mail: puppah@gmail.com

Maria de Fátima Ramos de Andrade

Pós-doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores

Instituição: Universidade de São Caetano do Sul (USCS)

E-mail: mfrda@uol.com.br

RESUMO

Os anos de 2020 e 2021 foram marcados historicamente pela pandemia causada pela Covid-19. O isolamento social foi decretado em diversos países como medida de contenção da disseminação do vírus, e diversos setores da sociedade buscaram se adaptar ao contexto estabelecido. Diante disto, o setor educacional instituiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) para que as aulas pudessem ser mantidas e os alunos não fossem prejudicados pedagogicamente no ano letivo. O presente estudo, resultante de uma pesquisa de mestrado profissional, se propôs a investigar, sob a ótica das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como foram as aprendizagens no período de ERE durante a pandemia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória. Utilizou-se como procedimentos metodológicos: rodas de conversa, entrevistas semiestruturadas e análise documental. O aporte teórico foi estruturado a partir das contribuições de Corsaro (2011), Moss (2002), Formosinho (2007), Mizukami (1986), Saldanha (2020), Behar (2020) e Bardin (2016). Os resultados mostraram que as crianças consideraram a experiência do ERE como ruim, de maneira geral, manifestando preferência pelas aulas presenciais. Dificuldades com relação à conexão e acesso à internet prejudicaram a qualidade das aulas naquele formato. As aulas em que as crianças manifestaram maior satisfação e interesse estão relacionadas às de conteúdo lúdico. O empenho e dedicação das professoras e famílias foi fundamental para que as crianças pudessem aprender. Constatou-se também aprendizado parcial neste formato de ensino, considerando o contexto estabelecido.

Palavras-chave: Escuta de Crianças. Ensino Remoto Emergencial. Educação. Aprendizagem. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The years 2020 and 2021 were historically marked by the Covid-19 pandemic. Social isolation was decreed in several countries as a measure to contain the spread of the virus, and various sectors of society sought to adapt to the established context. In view of this, the education sector instituted Emergency Remote Education (ERE) so that classes could be maintained and students would not be

pedagogically disadvantaged during the school year. This study, resulting from a professional master's degree research project, set out to investigate, from the perspective of children in the early years of elementary school, how learning took place during the ERE period during the pandemic. This is a qualitative, exploratory study. The following methodological procedures were used: conversation circles, semi-structured interviews, and document analysis. The theoretical framework was structured based on the contributions of Corsaro (2011), Moss (2002), Formosinho (2007), Mizukami (1986), Saldanha (2020), Behar (2020), and Bardin (2016). The results showed that children considered the ERE experience to be bad, in general, expressing a preference for face-to-face classes. Difficulties with internet connection and access impaired the quality of classes in that format. The classes in which children expressed greater satisfaction and interest are related to playful content. The commitment and dedication of teachers and families was essential for the children to learn. Partial learning was also observed in this teaching format, considering the established context.

Keywords: Listening to Children. Emergency Remote Teaching. Education. Learning. Elementary School.

RESUMEN

Los años 2020 y 2021 han quedado marcados históricamente por la pandemia causada por la COVID-19. Se decretó el aislamiento social en varios países como medida para contener la propagación del virus, y diversos sectores de la sociedad trataron de adaptarse al contexto establecido. Ante esta situación, el sector educativo instauró la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) para que se pudieran mantener las clases y los alumnos no se vieran perjudicados pedagógicamente durante el año escolar. El presente estudio, resultado de una investigación de maestría profesional, se propuso investigar, desde la perspectiva de los niños de los primeros años de la enseñanza básica, cómo fue el aprendizaje durante el período de ERE durante la pandemia. Se trata de una investigación cualitativa, de naturaleza exploratoria. Se utilizaron como procedimientos metodológicos: rondas de conversación, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. El aporte teórico se estructuró a partir de las contribuciones de Corsaro (2011), Moss (2002), Formosinho (2007), Mizukami (1986), Saldanha (2020), Behar (2020) y Bardin (2016). Los resultados mostraron que los niños consideraron la experiencia del ERE como mala, en general, manifestando preferencia por las clases presenciales. Las dificultades relacionadas con la conexión y el acceso a Internet perjudicaron la calidad de las clases en ese formato. Las clases en las que los niños manifestaron mayor satisfacción e interés están relacionadas con las de contenido lúdico. El compromiso y la dedicación de las profesoras y las familias fue fundamental para que los niños pudieran aprender. También se observó un aprendizaje parcial en este formato de enseñanza, teniendo en cuenta el contexto establecido.

Palabras clave: Escucha a los Niños. Enseñanza Remota de Emergencia. Educación. Aprendizaje. Enseñanza Primaria.

1 INTRODUÇÃO

A temática da pesquisa foi inspirada nas observações que ocorreram no período do Ensino Remoto Emergencial (ERE), alternativa encontrada pelo setor educacional durante a pandemia da Covid-19, ocorrida nos anos de 2020 e 2021, para a continuidade das aulas. Esse formato de ensino exigiu de gestores, professores e famílias empenho e dedicação, buscando vencer os desafios impostos decorrente da sua implementação. Com seu desenvolvimento, surgiram as preocupações com sua eficácia e o aprendizado das crianças.

A reflexão a respeito das estratégias utilizadas pelos professores naquele contexto e o quanto estariam alcançando as necessidades de aprendizado das crianças, levou à busca por pesquisas e trabalhos relacionados à temática. Os estudos encontrados nesta busca mostraram que os professores, gestores e secretarias de educação, tiveram a oportunidade de falarem sobre os anseios, as preocupações e angústias que tiveram no período, porém, pouco se ouviu das crianças, especialmente as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, julgou-se imprescindível a investigação das experiências vivenciadas pelas crianças no período do ERE, durante a pandemia. Assim, formulou-se como problema de pesquisa: Como foi, sob a ótica das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o período de ERE na pandemia da Covid-19?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, realizada em uma escola pública. Participaram dela, crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que frequentaram, respectivamente, o segundo e terceiro ano nos anos de 2020 e 2021 e as duas professoras que as acompanharam no período. Como critério de escolha das crianças participantes considerou-se as que frequentaram a mesma turma nos dois anos seguidos.

Como procedimentos metodológicos utilizamos rodas de conversa com as crianças, entrevistas semiestruturadas com as duas professoras, com a intenção de que fornecessem informações complementares à fala das crianças, e realizada análise documental. Nesse último procedimento metodológico não tivemos a intenção de analisar o processo de ensino aprendizagem, mas igualmente para complementar as falas das crianças.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi desenvolvida em quatro etapas que se complementaram: - A primeira buscou por pesquisas e trabalhos relacionados à temática nos anos de 2020 e 2021, bem como por bibliografias/trabalhos científicos, seguidas pelo estudo dos aportes teóricos; A segunda e terceiras etapas consideraram respectivamente as rodas de conversa com as crianças e as entrevistas com as

professoras. Por fim, a última etapa, tratou da análise documental. Para as rodas de conversas e entrevistas foram utilizados questionários pré-estabelecidos que remetiam aos objetivos da pesquisa.

O aporte teórico que fundamentou a pesquisa foi estruturado nos conceitos de criança e infância, com as contribuições de Corsaro (2011) e Moss (2002), na Pedagogia Participativa de Formosinho (2007), na abordagem dos Conceitos de Ensino e Aprendizagem de Mizukami (1986), na elucidação do Ensino Remoto Emergencial a partir de Saldanha (2020) e Behar (2020).

A princípio buscamos definir o ERE, considerando-o elemento desencadeante da pesquisa.

Com a incidência da Covid 19 que atingiu o mundo inteiro nos anos de 2020 e 2021, foi necessário a imposição do isolamento social como medida para controlar a disseminação do vírus. Com isso, a população mundial buscou maneiras diferenciadas de prosseguir com a vida e a rotina diante daquele contexto. O setor educacional, com a necessidade de manter a continuidade das aulas para que os alunos não perdessem o ano letivo e não fossem prejudicados pedagogicamente, encontrou a solução no ERE. Esse formato de ensino foi desenvolvido a partir de aulas on-line, bem como por meio de pastas de atividades organizadas pelos professores e retiradas pelas famílias na escola. Ademais, os professores mantinham contato com as famílias e crianças através de aplicativos, sendo o WhatsApp o mais utilizado.

Saldanha (2020, p.126) observa que o ERE “consagrou-se no Brasil para denominar a resposta educacional à impossibilidade das atividades pedagógicas presenciais”.

É importante salientar que o ERE se difere do ensino a distância, modalidade já existente em nosso sistema de ensino. De acordo com Behar (2020), esta diferença se aporta na característica de emergência desta forma de ensino, onde as aulas presenciais foram transferidas para o meio digital. Destarte podemos dizer que o ERE define o modo de ensino-aprendizagem realizado em espaço fora do ambiente escolar.

Além dessa breve explicação sobre ERE, conceituar o que entendemos por criança e infância foi primordial em nossa pesquisa. Começamos por um dos autores que tratam destas temáticas, Willian Corsaro. Para ele, “as crianças são agentes sociais ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p.15). Esta fase da vida nem sempre teve a concepção que se tem hoje. Historicamente falando, a criança era vista como um adulto em miniatura, um vir a ser e a infância como um período de preparação para a sociedade (CORSARO, 2011).

Esta visão, no entanto, foi se modificando a partir das discussões que foram ganhando força ao longo dos anos, influenciadas pelas perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas. Estas

perspectivas levaram ao surgimento de modelos de socialização. Em um deles, no determinista, a criança tinha o papel passivo, e no outro, o construtivista, o papel da criança era ativo.

Além de Willian Corsaro, também nos apoiamos nos estudos de Moss (2002). O estudioso destacou a influência da psicologia do desenvolvimento e o neoliberalismo sobre o pensamento e a prática relacionados à primeira infância. Esta influência moldou o conceito anglo-americano de infância, sendo este decorrente de uma construção dominante. Já em partes da Europa, a abordagem construcionista social influenciou uma nova sociologia da infância, onde a criança passou a ser vista com muitas possibilidades, afastando a ideia de criança como um ser a espera. O autor assim a define:

A abordagem construcionista social nos afasta da ideia de “criança” ou “infância” como um ser essencial e universal que fica à espera de ser Descoberto, definido e realizado. Em vez disso, nos oferece a possibilidade de muitas e diversas infâncias, construídas para e por crianças em contextos específicos. (MOSS, 2002, p. 237)

Além desta influência, o autor referenda a prática pedagógica desenvolvida na cidade de Reggio Emília, na Itália, que contribuiu para o entendimento sobre como as crianças são agentes de suas próprias vidas, vistas como cidadãos de direitos, construindo identidade e cultura.

Neste sentido, Formosinho (2007) observa que as contribuições advindas dessa maneira de ver a criança influenciaram a pedagogia de forma a pensar a criança como ser participativo. A autora, no entanto, nos alerta para as práticas pedagógicas existentes que ignoram essa criança de direito, assim como ignoram sua competência e sua participação nos fazeres pedagógicos. Assim, propõe uma pedagogia transformadora da ação pedagógica onde se considere a criança de direitos, que compreenda sua competência, incentive sua participação e a escute.

Há diferentes formas de os professores exercerem sua função e propiciarem o aprendizado das crianças. Cada forma de ensinar está pautada em uma concepção, o que determina as ações de quem ensina.

A seguir, apresentamos, a partir dos estudos de Mizukami (1986), as abordagens de ensino. Neste estudo, elas contribuíram para a análise das propostas pedagógicas explicitadas tanto pelas crianças quanto pelas professoras.

Em seu estudo, Mizukami (1986) analisou diferentes abordagens de ensino e apresentou cinco que comumente influenciam as ações dos professores em seus fazeres pedagógicos. Seguimos com uma breve apresentação de cada uma delas:

Abordagem tradicional: na prática pedagógica desta abordagem, prevalece a transmissão de conhecimento, tendo o professor como agente e o aluno como ouvinte. As formas de ensinar e aprender

são decorrentes de aulas expositivas por parte dos professores, cópias e aquisição de informações por parte dos alunos e a avaliação considera a reprodução de conteúdo.

Abordagem comportamentalista: na prática pedagógica desta abordagem, também prevalece o modo transmissivo, no entanto, com objetivo de manipulação e controle. O que determina os conteúdos, são os comportamentos que a escola deseja que sejam adquiridos pelos alunos. O professor tem a função de garantir a aquisição do comportamento por parte do aluno. Nesta abordagem os modos de ensinar e aprender decorrem de condicionamento, onde aplicam-se tecnologia educacional, estratégias de ensino e formas de reforço. A avaliação, nesta abordagem, considera os comportamentos adquiridos.

Abordagem humanista: nesta abordagem o sujeito constrói conhecimentos a partir de suas experiências. Os modos de ensinar e aprender centram-se no aprendente, tendo o professor como facilitador do aprendizado. Esta abordagem considera a autoavaliação.

Abordagem sociocultural: nesta abordagem o conhecimento decorre da conscientização do sujeito como pertencente a uma sociedade. Os modos de ensinar e aprender ocorre de forma horizontal e exige a superação da relação opressor-oprimido. Tem a participação ativa do aprendente na reflexão de forma crítica em temáticas que compõem sua realidade. A avaliação, nesta abordagem, considera a autoavaliação da prática educativa realizada tanto pelo professor quanto pelo aluno.

Abordagem cognitivista: nesta abordagem o conhecimento é construído pelo próprio sujeito. Nos modos de ensinar e aprender o ensino tem a função de desenvolver a inteligência do aprendente, sendo a aprendizagem fundamentada no processo. O professor, nesta abordagem, deve provocar desequilíbrios e o aprendente deve estabelecer trocas com o meio, agindo sobre ele e construindo, assim, sua inteligência. A avaliação, nesta abordagem, considera o controle de aproveitamento a partir de diversos critérios.

A abordagem tradicional apresentada por Mizukami (1986), um dos que mais influenciam os fazeres pedagógicos, é denominada por Formosinho (2007) de “modo transmissivo” e o contrasta com o “modo participativo” proposto por ela. A autora defende a necessidade de nos libertarmos da prática transmissiva, que se centra na lógica dos saberes e propõe a construção de uma prática participativa, cujos atores do processo educativo são considerados como o centro.

Corroboramos com as concepções de criança, infância e pedagogia apresentadas pelos autores aqui expostos, as quais guiaram nosso estudo. A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa.

3 RESULTADOS

Seguidas e executadas as etapas apresentadas, prosseguimos com a Análise dos dados. Para tanto, utilizamos a técnica “Análise de Conteúdo” proposta por Bardin (2016). Seguimos as fases estruturais propostas pela técnica, qual seja: Pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados. (BARDIN, 2016). Os dados obtidos foram codificados e relacionados aos objetivos propostos, categorizados em eixos, o que permitiram a conclusão dos resultados.

Os resultados da pesquisa demonstram que nos primeiros dias de isolamento em casa, as crianças não sentiram tanto o impacto do afastamento da escola. Este período foi utilizado, pelas crianças, para brincadeiras próprias da infância ou com familiares, para assistirem programas de TV ou ainda jogarem videogame. A continuidade do isolamento social e a falta de interação que o ambiente escolar proporciona, as fizeram classificar como uma experiência ruim.

Souza (2021) em seu estudo sobre o impacto do ERE nas emoções de pais, professores e alunos, concluiu que “Durante a pandemia, as emoções negativas foram mais experimentadas e sentimentos como feliz e triste se correlacionaram negativamente” (SOUZA, 2021, p. 73).

Além do impacto emocional decorrente do isolamento social, a adaptação ao novo formato de aula, decorrente da implantação do ERE, não foi fácil tanto para as crianças quanto para as professoras.

Os dados da pesquisa demonstraram que as maiores dificuldades encontradas pelas crianças e professoras durante o ERE se referem aos recursos tecnológicos, a problemas com conexão de internet, falta de experiência com uso de aparelhos e aplicativos, além de dificuldades com recursos financeiros.

A respeito disso, Silva Souza e Menezes (2020, p. 300) nos dizem que:

Realidade contrária é observada quanto ao uso de tecnologias no caso do ERE, no contexto da educação básica. Nesse caso, os problemas começam desde o acesso a essa modalidade de ensino, caracterizada principalmente pela falta de preparo (estrutural, operacional e econômico) dos discentes e pais para essa modalidade de ensino, que nem sempre podem arcar com as despesas de internet e aparelhos eletrônicos para o ensino digital.

Além destas dificuldades, o desenvolver do ERE trouxe problemas relacionados à organização da rotina de aula das crianças, exigindo a busca, por parte das professoras, por estratégias diferenciadas para a efetivação das aulas, como o estabelecimento de regras e combinados, fator que foi visto positivamente pelas crianças. O fornecimento dos materiais via pastas de atividades, correlacionada com o envio das explicações das atividades via aplicativo WhatsApp pelas professoras, foi outro ponto destacado como positivo pelas crianças.

Evidenciou-se, pelos resultados da pesquisa, a necessidade de reorganização e flexibilização do currículo da escola para o formato de ensino remoto, onde foi inevitável a priorização de conteúdo a serem trabalhados considerando o contexto, conforme afirmaram as professoras entrevistadas.

As crianças afirmaram terem realizado as mais diversificadas atividades no decorrer do ERE, distribuídas em aulas de formato on-line, enviadas por aplicativo ou por pastas de atividades retiradas pelas famílias na escola. No montante dessas aulas, a pesquisa demonstra que as aulas mais apreciadas pelas crianças foram as que se relacionavam ao universo lúdico, ao movimento, à criação e à arte. Este resultado vai ao encontro do que Manzoli (2021) encontrou em seu estudo. A autora constatou que as aulas cujas estratégias predominavam o lúdico, produziram efeitos positivos. Com relação às aulas em que tiveram maiores dificuldades, as crianças apontam as que se referem a conteúdos novos, apropriados ao ano letivo, às aulas em que não conseguiam esclarecer dúvidas com a professora, seja por interferência por baixa qualidade de conexão ou queda de sinal de internet.

Ainda que tenha havido dificuldades, as crianças afirmaram terem aprendido neste formato, o que, também, foi constatado por suas professoras em momentos de avaliação do aprendizado das crianças. Embora as professoras tenham afirmado que os conteúdos foram priorizados e que não foram trabalhados todo o conteúdo necessário do ano letivo, o que foi ensinado foi aprendido.

Outro ponto que merece destaque para estes resultados refere-se ao empenho e dedicação das famílias. Os dados da pesquisa demonstraram que as crianças cujas famílias não puderam participar de forma mais próxima, por questões de trabalho ou outros motivos, tiveram mais dificuldades em realizar as atividades e aprender.

Os dados da pesquisa também apontam que as crianças encontram vantagens no ERE e desvantagens no ensino presencial, no entanto, a preferência pelo último foi unânime por todas as participantes.

De acordo com Melo (2020, p. 105):

Educação a distância jamais substituirá a educação presencial. As riquezas das relações humanas presentes no cotidiano da escola são essenciais ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Por meio dessas relações, aprendemos a conviver e respeitar as diferenças, trabalhar em equipe, expor opiniões e se defrontar com outros pontos de vista [...]

As questões pontuadas pelo autor foram observadas e constatadas no decorrer da pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou conhecer as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto do ERE. Os resultados trouxeram elementos importantes para responder ao problema de pesquisa formulado, bem como aos objetivos propostos.

Pelos resultados da pesquisa, podemos afirmar que, apesar do distanciamento social estabelecido, as crianças vivenciaram sua infância da forma como podiam, no espaço e com os materiais que possuíam. É evidente que o decorrer tornou o processo difícil, no entanto, conseguiram se adaptar ao longo do desenvolvimento do ERE, ainda que não apreciassem o contexto.

As dificuldades constatadas, de acordo com o que obtido nos dados, referiram-se, de maneira geral, à falta de um sistema de rede de internet que funcionasse adequadamente e os recursos de algumas famílias. É importante salientar que foi necessário que algumas famílias se empenhassem ao máximo para que os filhos pudessem acompanhar as aulas com os poucos recursos que tinham.

Como foi possível constatar, as aulas em que as crianças tiveram mais facilidades apontam para aulas que remeteram ao universo lúdico, à descontração e à brincadeira. Sabemos que a ludicidade é fator essencial e inerente à infância, o que nos leva a afirmar que as aulas que considerem esse elemento facilitam a aprendizagem.

Concluimos também com a pesquisa que o ERE conseguiu atender parcialmente as necessidades de aprendizagem das crianças naquele contexto. Dizemos parcialmente, porque nem todo o conteúdo foi trabalhado com as crianças, como as próprias professoras afirmaram, embora que o que foi trabalhado tenha sido aprendido. Do mesmo modo, nem todas as crianças aprenderam, visto que a efetivação do ERE esteve diretamente relacionada à participação das famílias e aos recursos que tinham, elementos que dificultaram o processo para o aprendizado.

Afora toda a dificuldade de conexão ou baixa qualidade de sinal de internet relatadas pelas crianças, a tecnologia foi fator essencial para que o ERE pudesse ocorrer, assim como a parceria da Secretaria Municipal de Educação, dos gestores, professores, famílias e crianças.

Vislumbramos mais suporte aos envolvidos, com melhor acesso à tecnologia, a uma rede de internet mais robusta e funcional, em situação semelhante, além da formação de professores para tal modalidade e, em especial, a escuta das crianças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. UFRGS – Coronavírus. 06 Jul 2020. Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 19 abr. 2022.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FORMOSINHO, J. O. *Pedagogia(as) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*, In: FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

MANZOLI, I. *Anos iniciais do ensino fundamental em tempos de isolamento social*, 2021. Estudo Geral. Disponível em:
<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/96535>. Acesso em: 23 out.2022.

MELO, M. L. A. de. COVID-19: Experiência do Ensino Remoto Emergencial com crianças pequenas. In: SANTANA, O. M. M. L. de. et al. (Gros.). *Educação do Ceará em tempos de pandemia: Experiências Municipais*. Fortaleza: Educere, 2021.

MIZUKAMI, M. G N. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de COVID-19. *Revista educação e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro. v. 17, n 50, 2020.

SILVA, A. C. O; SOUSA, S. de A.; MENEZES, J.B.F de. O Ensino Remoto Emergencial na percepção discente: desafios e benefícios. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 298-315, set/dez. 2020.

SOUZA, W. R. de. *Ensino Remoto de Emergência: Percepção do impacto emocional nas crianças, pais e professores do ensino fundamental II*, 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação. Educação e Tecnologias digitais) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.