

**Do ensino remoto ao presencial (2020-2023):** os efeitos da pandemia no processo de alfabetização em uma escola pública de Santa Catarina

**From Remote to In-Person Learning (2020-2023):** the effects of the pandemic on the literacy process in a public school in Santa Catarina

**Del Aprendizaje Remoto al Presencial 2020-2023):** los efectos de la pandemia en el proceso de alfabetización en una escuela pública de Santa Catarina

*Vânia Gomes Rafael Luiz<sup>1</sup>*  
*Maria Sirlene Pereira Schlickmann<sup>2</sup>*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17973>

**Resumo:** Esta pesquisa, parte da iniciativa nacional Alfabetização em Rede - ALFAREDE, examina o impacto da pandemia de Covid-19 na alfabetização de crianças em uma escola pública estadual de Santa Catarina durante e após a suspensão das aulas presenciais (2020-2023). O estudo, fundamentado no materialismo histórico-dialético, foi realizado em uma escola de Jaguaruna/SC, envolvendo duas turmas do 4º ano do ensino fundamental, com 16 crianças, seus pais e professores. Dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados com base na Teoria Histórico-Cultural e em pesquisas sobre linguagens e alfabetização. Os resultados mostram que a dedicação dos professores e o suporte familiar foram cruciais para superar os desafios do ensino remoto, manter o interesse das crianças e acompanhar seu progresso. Conclui-se que a colaboração escola-família e as adaptações pedagógicas foram fundamentais para minimizar os efeitos negativos e promover a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Pandemia. Ensino remoto emergencial. Prática pedagógica.

**Abstract:** This research, part of the national initiative Alfabetização em Rede - ALFAREDE, examines the impact of the Covid-19 pandemic on children's literacy in a public state school in Santa Catarina during and after the suspension of in-person classes (2020-2023). The study, grounded in historical-dialectical materialism, was conducted in a school in Jaguaruna/SC, involving two 4th-grade classes with 16 children, their parents, and teachers. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed based on Historical-Cultural Theory and research on language and literacy. The results show that the dedication of teachers and family support were crucial in overcoming the challenges of remote learning, maintaining children's interest, and monitoring their progress. It is concluded that school-family collaboration and pedagogical adaptations were essential in mitigating the negative effects and promoting learning.

**Keywords:** Literacy. Pandemic. Emergency remote teaching. Pedagogical practice.

<sup>1</sup> Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5339756623464678>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7970-2738>. Contato: [vaniarafaelluiz@gmail.com](mailto:vaniarafaelluiz@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6788928330157306>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7321-3280>. Contato: [sirlene.schlickmann@gmail.com](mailto:sirlene.schlickmann@gmail.com)

**Resumen:** Esta investigación, parte de la iniciativa nacional Alfabetización en Red - ALFAREDE, examina el impacto de la pandemia de Covid-19 en la alfabetización de los niños en una escuela pública estatal de Santa Catarina durante y después de la suspensión de las clases presenciales (2020-2023). El estudio, basado en el materialismo histórico-dialéctico, se realizó en una escuela de Jaguaruna/SC, e incluyó dos clases de 4º grado con 16 niños, sus padres y profesores. Los datos se recolectaron mediante entrevistas semi-estructuradas y se analizaron con base en la Teoría Histórico-Cultural y en investigaciones sobre lenguaje y alfabetización. Los resultados muestran que la dedicación de los profesores y el apoyo familiar fueron cruciales para superar los desafíos del aprendizaje remoto, mantener el interés de los niños y seguir su progreso. Se concluye que la colaboración entre la escuela y la familia y las adaptaciones pedagógicas fueron fundamentales para minimizar los efectos negativos y promover el aprendizaje.

**Palabras clave:** Alfabetización. Pandemia. Enseñanza remota de emergencia. Práctica pedagógica.

## 1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 trouxe profundas mudanças no cenário educacional global devido à pandemia de Covid-19, forçando as escolas a adaptarem rapidamente suas atividades e métodos de ensino para o modelo remoto emergencial. No Brasil, especialmente nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina, houve o desafio de garantir a continuidade do aprendizado durante as restrições impostas pela pandemia. Santa Catarina, seguindo as diretrizes federais, promulgou o Decreto nº 509/2020 para enfrentar o Covid-19 e o Decreto nº 515/2020 para suspender as aulas presenciais (Santa Catarina, 2020a; 2020b).

Essa situação de excepcionalidade, para muitas crianças, especialmente aquelas que estavam iniciando sua jornada educacional no 1º ano, levou ao enfrentamento de desafios significativos, de modo especial, no processo de alfabetização, por ser um momento crucial para o desenvolvimento dos sujeitos em seu percurso formativo.

Nesse sentido, o ensino remoto emergencial, embora essencial para a contenção da pandemia, também apresentou limitações que impactaram a qualidade da alfabetização (Conbalf, 2021, 2023; Alfarede, 2024; Dias; Smolka, 2020; Brasil, 2024; Schlickmann *et al.*, 2021). Tal cenário foi afetado, e muito, pelas desigualdades de acesso aos recursos educacionais, o que dificultou o engajamento das crianças e o acompanhamento efetivo de seu processo de aprendizagem. Isso foi gradativamente modificado com o retorno das aulas presenciais a partir de 2021, quando surgiram novos desafios, como a necessidade de recuperar e consolidar o aprendizado comprometido durante o período de ensino remoto.

Este artigo, então, analisa o processo de alfabetização de crianças em uma escola pública da rede estadual catarinense que iniciaram seu processo de alfabetização em 2020, no 1º ano. O objetivo principal é compreender como as interrupções causadas pelo ensino remoto impactaram o processo de apropriação de leitura e escrita dessas crianças e



analisar as estratégias pedagógicas implementadas para superar as lacunas identificadas com o retorno ao ensino presencial.

A análise inclui uma revisão das fases críticas durante o ensino remoto, as estratégias implementadas na transição para o ensino presencial e as adaptações contínuas no contexto pós-pandemia. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual do município de Jaguaruna (SC). Foram entrevistados alunos de duas turmas que vivenciaram o processo de alfabetização de 2020 a 2023, assim como os pais desses estudantes, os professores que acompanharam a turma e uma coordenadora pedagógica. Os dados empíricos são cotejados à luz dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da abordagem dialógica de Bakhtin.

Em termos de estrutura, esse texto está assim organizado: inicia com a introdução; na sequência, são apresentadas as bases teóricas que dão sustentação ao estudo; em seguida, a metodologia; a análise e a discussão dos dados; e, por fim, as considerações finais.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A Psicologia Histórico-Cultural, com Lev Vygotsky (1896-1934) como principal expoente, oferece uma visão profunda sobre como contextos sociais e culturais influenciam o desenvolvimento humano. Vygotsky enfatiza que as funções psicológicas superiores são moldadas pela mediação social e pela internalização de signos e instrumentos culturais, afirmando que “[...] o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (Vygotsky, 2007, p. 19-20). Isso destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo.

Ao tratar do problema da aprendizagem, Vigotski (2009), traz um importante conceito que é a “zona de desenvolvimento iminente” (ZDI). Essa zona pode ser definida pelas “[...] funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se (*sic*) em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário” (Prestes, 2012, p. 173). A ZDI, segundo a autora, abrange as habilidades que a criança pode desenvolver com o auxílio de outros, como professores ou colegas. A interação dentro dessa zona promove o desenvolvimento cognitivo ao oferecer desafios adequados e oportunidades de exploração, permitindo que a criança avance do seu estado atual de conhecimento para novas competências.



Mikhail Bakhtin, um teórico influente, contribui para a compreensão da linguagem ao destacar que ela se manifesta por meio de enunciados concretos em contextos reais. Segundo Bakhtin (1997, p. 284), “[...] a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através de enunciados concretos que a vida penetra na língua [...]”. Esses enunciados fazem parte da vida cotidiana, expressando vivências e experiências humanas.

A perspectiva dialógica de Bakhtin enfatiza a natureza polifônica da linguagem, onde múltiplas vozes interagem na construção de significados. O diálogo, em sentido estrito, refere-se à comunicação face a face, enquanto, em sentido amplo, abrange toda comunicação verbal. Bakhtin (2006, p. 123) observa que “o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal”. Essa abordagem é relevante na educação, pois a interação verbal, tanto em sala de aula quanto por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), pode enriquecer o processo de aprendizagem, mesmo em contextos de ensino remoto.

Vygotsky (2009) destaca que a escrita é uma atividade cultural complexa, envolvendo significados sociais e culturais, e não apenas uma habilidade motora. Bakhtin também sublinha a natureza social da linguagem, afirmando que “[...] a enunciação é de natureza social” (Bakhtin, 2006, p. 111). Ambos os teóricos reconhecem que a linguagem atua como mediadora entre o sujeito e o mundo, e que a compreensão de si mesmo e do mundo surge da interação verbal.

Essas abordagens teóricas fornecem conceitos essenciais para entender o processo de alfabetização, onde as interações sociais e culturais são fundamentais. A criança constrói sentidos e se apropria da língua escrita por meio dessas interações. Vygotsky (2009, p. 398) ressalta que a escrita vai além da mera transcrição de palavras, observando que “[...] a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”. Assim, a escrita se enriquece com significados nas interações sociais e culturais.

Vygotsky e Bakhtin compartilham uma perspectiva histórico-cultural e dialógica da linguagem, destacando as relações sociais como fundamentais para a formação dos sujeitos. Vygotsky (2009) move os estudos da psicologia do biológico para o social, enquanto Bakhtin (2006) desloca o foco do individualismo monológico para a dialogia e a enunciação, reconhecendo a linguagem como mediadora nas interações entre o sujeito e o mundo. Bakhtin (2006, p. 111) afirma que “[...] a enunciação é de natureza social”, ressaltando o papel central da interação verbal na formação da compreensão de si e do mundo.



Assim, a escrita não é uma técnica isolada, mas um instrumento nas interações sociais e culturais através do qual a criança constrói sentidos. Smolka (2012) complementa que a alfabetização vai além da decodificação, envolvendo habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Bakhtin (1997) explora a enunciação como um fenômeno em que locutor e interlocutor se inscrevem no enunciado, promovendo o dialogismo e a polifonia. Ele argumenta que a linguagem escrita se apropria da significação e da ideologia, formando uma trama ideológica que influencia a interação social e a compreensão do mundo.

Nesse contexto, Smolka (2012) vê a alfabetização como um processo discursivo, destacando que deve ser compreendida nas práticas sociais onde a linguagem é usada. Segundo Smolka,

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Ela também envolve a constituição de sentido e uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? (2012, p. 95).

Smolka enfatiza a importância da intencionalidade e das múltiplas interpretações na escrita, ampliando a visão sobre a alfabetização. Ao se apropriar da linguagem escrita, a criança desenvolve não apenas habilidades técnicas, mas também um processo dinâmico de comunicação e interação, considerando aspectos como propósito e público-alvo da comunicação.

A alfabetização é vista como um processo socialmente significativo, onde a criança participa ativamente das práticas culturais e sociais que utilizam a linguagem. Smolka destaca que, ao considerar “para quem escrevo, o que escrevo e por quê?”, o desenvolvimento da escrita envolve um engajamento profundo com o contexto social, resultando em uma compreensão mais rica e complexa da linguagem e suas funções.

Essas concepções e perspectivas ampliam a compreensão da alfabetização ao integrar os sujeitos e seus contextos sócio-histórico-sociais. O ensino da escrita, segundo essas abordagens, vai além da técnica, promovendo uma inserção cultural e social que permite às crianças construir suas identidades e participar de diversos contextos sociais. Esse entendimento fundamenta a perspectiva teórica deste estudo, destacando a importância de uma alfabetização que considere as interações e intencionalidades docentes.



### 3 METODOLOGIA

Esta investigação foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 16 crianças, 14 pais e/ou responsáveis, 3 professores do 2º e 3º anos e uma coordenadora pedagógica de uma escola pública estadual de Santa Catarina. Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, estes foram identificados por meio de termos cognatos, escolhidos por eles mesmos. O foco da investigação foi o processo de alfabetização no contexto do ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19, abrangendo o período de suspensão das aulas presenciais e o subsequente retorno gradual ao ensino presencial (2021-2022), o que se configura, nesse caso, como um estudo longitudinal.

A pesquisa incluiu a análise das percepções dos participantes sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como das práticas pedagógicas adotadas após o ensino remoto. Além disso, foram examinadas as adaptações pedagógicas implementadas pela escola e os impactos dessas medidas na aprendizagem das crianças. Para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, no ano de 2023, quando as crianças estavam no 4º ano do ensino fundamental, além de preenchidas fichas de acompanhamento, especificamente nos descritores de Língua Portuguesa.

Este artigo apresenta reflexões sobre as adaptações e desafios enfrentados pela escola, utilizando tanto dados quantitativos quanto qualitativos. O foco está nas estratégias pedagógicas e no apoio familiar, especialmente no modo como esses fatores influenciaram o processo de alfabetização das crianças e em quais medidas foram adotadas pela escola para superar as dificuldades impostas pela pandemia.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como anunciado anteriormente, este estudo visa compreender o impacto do ensino remoto emergencial no processo de alfabetização de crianças em uma escola pública da rede estadual de Santa Catarina, com ênfase nos alunos que iniciaram o processo de alfabetização em 2020. Para isso, analisamos as adaptações realizadas pela escola para o ensino remoto, as estratégias pedagógicas empregadas, as dificuldades enfrentadas e os avanços alcançados em três fases distintas: Fase Crítica, Fase de Resposta e Fase do Esperançar.



#### 4.1 Fase Crítica (2020): Desafios e Adaptações diante do Ensino Remoto

Durante a transição do ensino presencial para o remoto, em abril de 2020, a escola enfrentou desafios significativos, conforme relatado pela coordenadora pedagógica (Sol), pelas famílias e crianças. Sol expressou apreensão sobre a viabilidade do ensino remoto, especialmente no que se refere à manutenção do vínculo com a comunidade escolar, fora do ambiente físico — “[...] a princípio eu não conseguia visualizar como que nós iríamos fazer esse trabalho todos separados. E, na verdade, seria tudo junto, continuaria ainda com esse vínculo, mas nós não estaríamos aquelas quatro horas dentro dessa comunidade” (Coord. Sol, 2023). Essa declaração reflete a preocupação com as interações essenciais para o processo pedagógico, um aspecto enfatizado por Vigotski (2007), que destaca a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo.

Entendemos que esses aspectos — espaço de interação entre alunos, famílias, professores e equipe pedagógica — são essenciais para a alfabetização, principalmente por irem além da simples aquisição de habilidades técnicas, englobando práticas culturais e sociais mediadas pelas interações (Soares, 2004). Isso, no contexto do ensino remoto, acabou sendo muito prejudicado — a falta de acesso ao ambiente escolar limitou essas práticas, impactando, em geral, o processo de alfabetização das crianças.

Com vistas a enfrentar esses desafios, a escola adaptou seu planejamento, realizando um trabalho interdisciplinar por meio de ferramentas como *Google Meet* e *Google Sala de Aula*, para o processo de comunicação e o desenvolvimento de aulas assíncronas. Nesse sentido, a coordenadora Sol destacou a necessidade de adaptar o planejamento à nova realidade: “[...] a orientação é que o planejamento acontecesse naquela realidade que a gente estava vivendo naquela época [...]” (Coord. Sol, 2023). Além disso, a escola implementou a entrega de material impresso, para garantir o acesso igualitário às atividades, considerando as desigualdades tecnológicas existentes.

Os professores enfrentaram sobrecarga de trabalho e desafios na adaptação às novas tecnologias e dinâmicas de ensino, com a ausência de interação direta dificultando o ritmo de ensino e aprendizagem (Colello, 2021). A interação com as famílias se intensificou, permitindo uma melhor compreensão das rotinas das crianças. Colello (2021) destaca o esforço dos professores para adaptar recursos tecnológicos e revisar planejamentos, fundamental para manter o vínculo pedagógico.

Essa adaptação evidenciou a resiliência dos professores e a importância da interação no processo educativo. Apesar das limitações do ensino remoto, o esforço para



manter o contato com alunos e famílias foi crucial para sustentar o vínculo pedagógico. Vigotski e Soares ressaltam que a aprendizagem é um processo social e cultural, confirmado pela experiência pandêmica.

As famílias se tornaram coparticipantes do processo de alfabetização, mas muitos pais expressaram insegurança sobre sua capacidade de ensinar, resultando em insatisfação com o ensino remoto comparado ao presencial. Essa mudança reforça que a responsabilidade principal pelo ensino continua sendo dos professores, que possuem a formação adequada para esse papel (Dias e Smolka, 2021).

Outro aspecto importante a destacar é que, durante o ensino remoto, o acesso a recursos tecnológicos foi central para a continuidade das atividades educacionais. A maioria das famílias tinha acesso à internet e a dispositivos móveis — 11 delas possuíam computador, sendo 3 com impressora. A organização das atividades variou entre as famílias: algumas, como as de Ana, Enzo, Helena, Magali, Pequeno Príncipe e Lady Bug, apresentaram uma clara divisão de responsabilidades, facilitando a realização das atividades digitais. Outras, como as de Jasmine, Korra, Luffy, Naruto e Sofia, contaram com a participação ativa dos pais, que tinham flexibilidade no trabalho para acompanhar as atividades. Famílias com mais dificuldades tecnológicas, como as de João e Lloyd, receberam material impresso e apoio de terceiros para a continuidade do aprendizado.

A pesquisa demonstrou que a percepção dos pais sobre a aprendizagem da leitura e da escrita variou amplamente. Os responsáveis de Enzo, Helena, Jasmine, Korra, Luffy, Naruto 2, Pequeno Príncipe e Sofia relataram que seus filhos aprenderam a ler e a escrever; os responsáveis de Lady, Bug e Magali observaram um progresso parcial; já quatro famílias — de Ana, Lloyd, Naruto e Tubarão — relataram que seus filhos não aprenderam adequadamente.

Quanto aos impedimentos identificados em relação a essas aprendizagens, observamos que dizem respeito, segundo as famílias, à ausência de interação direta, o que impactou negativamente o processo de alfabetização. Houve também dificuldades de adaptação ao ambiente *online*, assim como falta de tempo dos pais para o suporte adequado; e, em um caso, o luto pela perda de um ente querido para a Covid-19, o que afetou o acompanhamento das aulas por um tempo considerável.

A ausência de interação verbal presencial<sup>3</sup> teve um impacto profundo na alfabetização, já que essa interação é fundamental para a constituição e apropriação das

---

<sup>3</sup> O conceito de interação verbal, nesse texto, como dito anteriormente, é utilizado a partir da concepção de Bakhtin (2006).





linguagens. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que a participação ativa no processo contribuiu para que as 16 crianças entrevistadas pudessem compreender que as aulas eram remotas devido à pandemia, porém isso refletiu na capacidade das crianças de interpretar mudanças contextuais em suas rotinas educacionais, especialmente no processo de alfabetização. Esse aspecto pode ser melhor compreendido se considerarmos que a habilidade de utilizar signos para compreender eventos é crucial para a formação da memória e compreensão do mundo (Vigotski (2007), o que, na alfabetização, ainda é um processo bastante complexo.

Os dados dispostos no Quadro 1 ilustram a percepção das crianças sobre suas aprendizagens acerca da leitura e da escrita durante o ensino remoto emergencial. Em relação à **aprendizagem da leitura**, sete crianças responderam que não a aprenderam; cinco crianças disseram que a aprenderam pouco; e quatro mencionaram que aprenderam a ler.

Quadro 1 – Percepção das crianças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita

Aspecto	Apreendeu	Apreendeu pouco	Não aprendeu
Leitura	4	5	7
Escrita	6	3	4

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Ao fazermos o cruzamento dos dados, vemos que, das dezesseis crianças participantes da pesquisa, apenas três delas — Helena, Jasmine e Sofia — relataram ter aprendido a ler e a escrever no primeiro ano, o que equivale à percepção dada por suas famílias. O aluno Luffy mencionou ter desenvolvido essas habilidades antes de ingressar no ensino regular. Os demais doze alunos só consolidaram essas aprendizagens, gradualmente, após 2020, durante o segundo e terceiros anos.

Vale salientar que a maioria das crianças expressou percepções negativas sobre suas aprendizagens durante o período de aulas não presenciais, afirmando terem aprendido pouco ou quase nada, assim como sentiram falta das interações e da partilha. Podemos inferir que o acompanhamento das aulas não presenciais, a realização das atividades e o apoio familiar não foram suficientes para garantir a elas o aprendizado da leitura e da escrita.

Reiteramos, a partir dos dados, mais uma vez, a importância do ambiente escolar no processo educacional. Vigotski (2007) enfatiza que o aprendizado, na escola, difere substancialmente de outras instâncias sociais e destaca o potencial da ação intencional e sistematizada dessa instituição para o desenvolvimento dos alunos. O autor argumenta que

“[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vigotski, 2007, p. 61).

Desse modo, as percepções apontadas pelas crianças revelaram desafios a serem solucionados. A dependência de apoio familiar e a ausência de interação direta com professores e colegas tiveram um impacto negativo no avanço das aprendizagens da leitura e da escrita. Isso, porque, das 16 crianças participantes da pesquisa, apenas 4 disseram que aprenderam a ler; e 5 aprenderam a escrever no 1º ano. Como podemos perceber, o ensino remoto, para as crianças nessa fase, mostrou-se insuficiente.

Esses dados apresentados corroboram os estudos de Sperrhake, Piccoli e Andrade (2021, p. 6), ao afirmarem que “[...] o ensino remoto limita os conhecimentos da alfabetização que são efetivamente desenvolvidos com as crianças, uma vez que a falta de interação entre professora e alunos dificulta que outros conhecimentos possam ser acionados”.

Considerando a importância de entender tanto as experiências quanto os resultados do ensino remoto, foram analisadas as fichas de acompanhamento dos alunos sobre a aprendizagem de leitura e escrita no 1º ano. Essas fichas, transpostas para os “Registros da Avaliação da Aprendizagem durante o Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais”, fornecem uma visão detalhada do progresso dos alunos. O acompanhamento realizado pela professora demonstrou uma variação significativa nas percepções e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita entre os alunos.

Helena, Jasmine, Luffy e Sofia relataram ter aprendido a ler e a escrever. No entanto, Jasmine apresentou uma compreensão parcial na leitura de textos completos, sugerindo uma possível confusão entre ler palavras isoladas e textos completos. Outros alunos, como Ana, Denji, Enzo, Korra, Magali, Naruto 2 e Pequeno Príncipe, perceberam que aprenderam pouco, mas conseguiram desenvolver a habilidade de ler algumas palavras. Esse progresso foi mais lento do que o esperado em um ambiente presencial, refletindo as limitações do ensino remoto.

Os relatos e percepções de alunos como Naruto, Lloyd, Lady Bug, João e Tubarão, tanto por parte deles mesmos quanto de seus pais, revelaram uma realidade preocupante: a falta de progresso significativo na aprendizagem da leitura e da escrita. Essas evidências indicam que muitos alunos ainda estavam em processo de alfabetização ao final da Fase Crítica, evidenciando a necessidade urgente de uma intervenção intensificada no ano seguinte.



Apesar dos esforços para manter a continuidade do aprendizado durante o período de ensino remoto, observamos que as dificuldades enfrentadas foram substanciais e comprometeram o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A interação direta e o suporte estruturado oferecido pelo ambiente escolar demonstraram ser fundamentais para o progresso efetivo dos alunos, ressaltando as limitações do ensino remoto em proporcionar uma aprendizagem sólida.

A partir dessa constatação, a transição para a Fase de Resposta tornou-se imperativa. Essa fase, que abrange os anos letivos de 2021 e 2022, marcou o retorno ao ensino presencial e trouxe consigo a necessidade de uma resposta pedagógica adaptada às novas condições e desafios, como veremos a seguir.

## 4.2 Fase de Resposta (2021-2022): Estratégias Pedagógicas de Recuperação

Durante os anos letivos de 2021 e 2022, as crianças avançaram no ciclo alfabetizador — do 1º para o 2º ano e, posteriormente, para o 3º ano. Nessa fase, a qual denominamos como “Fase de Resposta”, a escola enfrentou desafios significativos devido ao impacto do ensino remoto. A retomada gradual das aulas presenciais foi marcada por adaptações estruturais e pedagógicas que pudessem garantir as exigências sanitárias e a segurança das crianças e dos professores, ainda sob os efeitos da pandemia de Covid-19.

### 4.2.1 Estratégias Pedagógicas em 2021 (2º ano)

No início de 2021, a escola adotou o modelo “Tempo Casa, Tempo Escola”, momento em que as turmas foram divididas em dois grupos, que alternavam entre aulas presenciais e atividades em casa. Essa estratégia permitiu que a escola seguisse as diretrizes de distanciamento social e as normas sanitárias estabelecidas pelas autoridades de saúde. A professora Eduarda, que assumiu a turma de 2º ano presencialmente, devido à comorbidade da professora Simone, explicou como foi essa transição: “[...] começamos com Tempo Casa, Tempo Escola até meados do ano [...] eram dois grupos: grupo A e grupo B, uma semana um grupo na escola e outro em casa e depois vice-versa. Foi a partir do segundo semestre ou um pouquinho depois que as aulas retornaram ao normal”.

Essa situação assemelha-se ao descrito por Tassoni e Brito (2022, p. 16), ao apontarem que “[...] o encontro com o outro ainda tinha muitos limites. Cada criança



trabalhava em sua mesa sozinha. Os materiais que poderiam dinamizar o ensino e a aprendizagem tinham muitas restrições para serem usados [...]”, o que representava um dos principais desafios para o processo de ensino, especialmente no caso de alunos com dificuldade de aprendizado. A interação próxima e o contato direto são elementos fundamentais no ensino, e o distanciamento físico minou, mais uma vez, essa interação. Tal restrição exigiu que as professoras adaptassem suas estratégias de ensino, a fim de atender aos protocolos de segurança, ao mesmo tempo em que se esforçavam para garantir que o ensino fosse significativo.

As professoras realizaram uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo para identificar o nível de compreensão dos alunos nas áreas de leitura, escrita e cálculos. Essa avaliação foi fundamental para entender as lacunas e necessidades de aprendizagem das crianças, permitindo um planejamento adequado para suas intervenções pedagógicas. A professora Eduarda descreveu as dificuldades encontradas: “[...] enquanto alguns estavam no caminho, outros já estavam mais adiante, mas uma parcela bem grande de alunos não tinham a base, a base do primeiro ano não tinha sido bem feita. Então, teve que ter um resgate, iniciar novamente lá com a alfabetização, bem a nível de primeiro ano mesmo pra começar a caminhar no segundo”.

A abordagem adotada pelas professoras foi centrada na recuperação dos conteúdos do 1º ano, com foco em garantir que todos os alunos alcançassem as habilidades básicas necessárias para o progresso no 2º ano. A professora Simone destacou a importância de se trabalhar de forma diferenciada com os alunos, ajustando o planejamento de acordo com as necessidades individuais: “[...] no começo assim, foi feito o planejamento bem pra retomar os conteúdos do primeiro ano pra atingir a todos assim [...]”.

As estratégias de recuperação implementadas incluíram atividades de reforço tanto no “Tempo Escola” quanto no “Tempo Casa”, com foco em habilidades essenciais, como o reconhecimento das sílabas simples. Essa abordagem permitiu que os alunos tivessem um apoio contínuo, ajudando-os a superar as dificuldades e progredir no processo de alfabetização. Além disso, o hábito da leitura foi incentivado por meio de visitas semanais à biblioteca e com a criação de um “cantinho da leitura” na sala de aula, promovendo um ambiente de aprendizagem rico em estímulos.

Essa fase foi marcada por um esforço coletivo, para garantir que todos os alunos pudessem recuperar o tempo perdido e desenvolver as habilidades necessárias para seu progresso educacional. As professoras monitoraram continuamente o desenvolvimento dos alunos, ajustando as atividades e oferecendo apoio individualizado, quando necessário. A



professora Simone observou que a necessidade de suporte individualizado era maior que em anos anteriores: “[...] geralmente eu fazia assim com outros alunos em outros anos, mas eram poucos alunos, bem poucos... daí não atingia um terço, eram um ou dois alunos... então agora com esses não, a gente viu que foi um número maior que precisou desse auxílio”.

Apesar das limitações impostas pelas medidas de distanciamento social, as professoras trabalharam para criar um ambiente de aprendizagem que fosse o mais inclusivo e adaptativo possível. O progresso dos alunos foi cuidadosamente acompanhado, e as estratégias de ensino foram constantemente ajustadas para garantir que cada criança recebesse o apoio necessário para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Com o propósito de analisar o desenvolvimento das crianças ao final do 2º ano, foram avaliados os resultados dos descritores de Língua Portuguesa presentes nas fichas avaliativas. Os dados revelaram um progresso significativo nas habilidades de leitura e escrita dos alunos. Esses resultados foram organizados em três categorias principais:

- Aprendizagens Consolidadas: alunos como Denji, Enzo, Helena, Korra e Luffy atingiram um nível consolidado de aprendizagem da leitura e da escrita;
- Aprendizagens Parcialmente Consolidadas: alunos como Ana, Jasmine, Magali, Naruto 2, Pequeno Príncipe e Sofia apresentaram progresso, mas com dificuldades adicionais;
- Dificuldades Significativas: João, Lady Bug, Lloyd, Naruto e Tubarão ainda apresentaram desafios substanciais.

Esse processo de acompanhamento contínuo e processual adotado pelas professoras, conforme as diretrizes do Currículo Base do Território Catarinense (2019), foi fundamental para identificar lacunas e planejar as intervenções pedagógicas. Mesmo com os desafios enfrentados, o esforço das professoras em adaptar suas estratégias de ensino para cada aluno garantiu que muitos pudessem superar dificuldades e progredir em suas habilidades de leitura e escrita, ainda que não conseguissem obter resultados mais significativos.

Destacamos, nesse processo, que o esforço coletivo das professoras, juntamente com o apoio das famílias e a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, foi essencial para minimizar os impactos negativos do ensino remoto e garantir o progresso dos alunos.



#### 4.2.2. Estratégias Pedagógicas em 2022 (3º Ano)

No ano de 2022, quando as crianças chegaram ao 3º ano, o retorno às aulas foi completamente presencial, sem a necessidade do uso de máscaras ou do distanciamento social. O professor Emanuel, responsável por ambas as turmas de terceiro ano, abordou o ensino com a concepção de que “[...] é o princípio básico que todas as crianças têm que ter uma boa alfabetização para ter uma continuação boa [...]” (Professor Emanuel, 3º ano, 2023). Ele considera a alfabetização como um alicerce essencial para a continuidade do aprendizado das crianças, enfatizando que uma sólida base de alfabetização é crucial para o desenvolvimento futuro dos alunos. Seu trabalho focou em fortalecer essa base, considerando as lacunas que surgiram no aprendizado durante o ensino remoto.

No início do ano letivo, o professor Emanuel realizou uma avaliação diagnóstica para verificar o nível de aprendizagem dos alunos. Essa avaliação revelou que algumas crianças ainda enfrentavam grandes dificuldades na leitura e na escrita. O professor relatou: “[...] tive de voltar bastante os conteúdos que eles ainda não tinham aprendido pra poder dar continuidade, então eu fiquei um bom tempo assim”. Para enfrentar as dificuldades encontradas pelos alunos, o professor Emanuel implementou uma série de estratégias pedagógicas ao longo do ano letivo. Uma das primeiras medidas adotadas foi a revisão de conteúdos fundamentais que eles não haviam consolidado durante o ensino remoto. Essa estratégia visava retomar os pontos essenciais que formam a base do processo de alfabetização.

Além disso, o professor incentivou a leitura constante, especialmente durante as aulas de português. No entanto, reconheceu que a leitura deve ser integrada a todas as disciplinas, pois é uma habilidade transversal, que perpassa todo o currículo escolar. A prática regular de leitura foi considerada uma ferramenta crucial para melhorar a compreensão e a fluência dos alunos. Outra estratégia aplicada foi o foco na escrita em letra cursiva. Essa prática foi introduzida para ajudar os estudantes a desenvolverem uma caligrafia mais clara e fluida, um componente importante da alfabetização.

Para alguns alunos, o professor Emanuel optou por utilizar apostilas com atividades pré-definidas. No entanto, é importante destacar que o uso de apostilas pode não atender completamente à diversidade de experiências, interesses e habilidades das crianças em desenvolvimento. Como Luria (2010, p. 102) salienta, “[...] a criança não é um adulto em miniatura [...]”, sublinhando a necessidade de se reconhecer que as crianças estão ativamente construindo sua própria compreensão da cultura e da linguagem. Portanto,



estratégias de ensino que não levem em conta essa individualidade e o processo ativo de construção do conhecimento podem não contribuir, de maneira eficaz, para o desenvolvimento potencial das crianças, especialmente no processo de alfabetização.

Tanto os pais quanto as crianças reconheceram que no terceiro ano houve um avanço significativo na leitura e na escrita. Korra, uma das alunas, afirmou: “[...] a gente lia bastante texto, bastante livro, o professor cobrava bastante da gente a leitura e a escrita”.

Ao final do ano letivo, observamos um progresso significativo nas habilidades de leitura e escrita das crianças, o que podemos verificar nos dados de acompanhamento, conforme dispõem os descritores de Língua Portuguesa, organizados em três categorias:

- **Aprendizagens Consolidadas:** Denji, Enzo, Helena, Jasmine, Korra, Luffy, Magali, Naruto 2, Pequeno Príncipe e Sofia conseguiram consolidar suas aprendizagens em leitura e escrita.
- **Aprendizagens Parcialmente Consolidadas:** Ana, João, Lady Bug, Lloyd e Naruto apresentaram progresso, mas ainda enfrentaram dificuldades, especialmente na leitura fluente e na produção de textos.
- **Dificuldades Significativas:** Tubarão, em particular, chegou ao final do 3º ano sem atingir o nível esperado para as aprendizagens de leitura e escrita.

O professor Emanuel expressou preocupação com a falta de evolução significativa, especialmente no caso de Tubarão, que precisará de mais atenção e suporte contínuo. A evolução positiva de muitos alunos evidencia a eficácia das estratégias adotadas, mas também sublinha a necessidade de um acompanhamento mais detalhado para aqueles que ainda enfrentam desafios. É fundamental garantir que todos os alunos alcancem um nível adequado de alfabetização, levando-se em consideração as dificuldades individuais e as adaptações necessárias das abordagens pedagógicas.

A Fase de Resposta evidenciou tanto os avanços quanto as lacunas no processo de alfabetização pós-retorno ao ensino presencial. As estratégias pedagógicas adotadas mostraram-se eficazes para a evolução de muitos alunos, destacando a importância do suporte contínuo e adaptativo. No entanto, as preocupações do professor Emanuel em relação a alunos como Tubarão, que ainda enfrentam desafios significativos, denotam a necessidade de uma abordagem mais individualizada e detalhada.

Percebemos, nessa fase de acompanhamento e resposta, que ela proporcionou uma base sólida para o avanço ao próximo estágio, a Fase do Esperançar. A necessidade de um acompanhamento mais próximo e de estratégias ajustadas para atender às dificuldades



remanescentes indica que o processo educativo não termina com a implementação das estratégias iniciais. Em vez disso, ele exige uma contínua adaptação e renovação.

#### 4.3 Fase do Esperançar: Reavaliação do Processo de Alfabetização Pós-Pandemia

A Fase do Esperançar é caracterizada por um período de reavaliação e replanejamento no cenário educacional pós-pandemia, marcado por desafios e esperanças. Esse momento representa uma oportunidade de reflexão, superação e transformação nos processos de ensino e de aprendizagem. Conforme expressou Lloyd, uma das crianças participantes da pesquisa, “é, eu derrubei a placa que me segurava” (Lloyd, 2023), o que indica um momento de mudança e esperança para avançar.

Ao serem questionadas sobre os usos que fazem da escrita, as crianças revelaram que, apesar dos avanços alcançados com as estratégias pedagógicas implementadas pelos professores no 2º e 3º anos, ainda têm uma visão limitada sobre sua aplicação. A maioria dos alunos vê a escrita apenas como uma atividade escolar — das 16 crianças participantes do estudo, apenas Helena, Lloyd e Magali percebem a escrita como uma prática social, utilizando-a para criar histórias que outras pessoas possam ler. Isso sugere a necessidade de ampliar a compreensão das crianças sobre a função da escrita, mostrando-lhes que ela vai além das tarefas escolares, enquanto ferramenta importante para a comunicação e expressão em diversos contextos.

No cenário pós-pandemia, as escolas estão reavaliando suas práticas pedagógicas, o que nesta pesquisa chamamos de Fase do “esperançar”. Esse período é marcado pela reflexão e pelo desenvolvimento de novos planos para enfrentar as dificuldades dos alunos que vivenciaram o ensino remoto. Inspirados pela analogia da “curvatura da vara” de Saviani (2008), utilizamos a ideia da “curvatura da esperança” para compreender como a esperança molda a alfabetização em um contexto educacional renovado. Saviani sugere que, assim como para endireitar uma vara torta é preciso curvá-la do lado oposto, no embate ideológico não é suficiente enunciar a concepção correta; é necessário desafiar certezas e questionar o senso comum (Saviani, 2008).

A pesquisa incorporou as vozes de crianças, pais e professores, traçando um panorama das aspirações e desafios na jornada rumo ao futuro da alfabetização. A pandemia trouxe uma ruptura no modo de ensino e aprendizagem, refletida na analogia de





Saviani, que explora as implicações dessa transformação na prática educativa e na alfabetização.

Uma dessas implicações, baseada nos relatos das crianças participantes, foi a ausência de interação social. Como um dos alunos expressou: “Eu me sinto muito feliz porque agora eu posso falar com meus colegas e interagir com eles e com a professora. Dá pra fazer várias coisas juntos” (Sofia, 2023). Isso ressalta a importância da interação social no processo de aprendizagem, conforme destacado por Bakhtin (2003), quando afirma: “[...] a compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa [...] toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (Bakhtin, 2003, p. 271).

O retorno ao ensino presencial trouxe consigo também uma sensação de normalidade e alívio, como expresso por crianças como Korra e Lady Bug, que valorizaram a possibilidade de conviver e brincar com os colegas. Os relatos dos responsáveis, como o de Magali, destacaram tanto as conquistas quanto as áreas que ainda necessitam de desenvolvimento, demonstrando a importância de um acompanhamento atento e de um ambiente escolar que favoreça o aprendizado.

Para Tassoni e Brito (2022), o retorno à escola é mais do que uma simples volta às aulas; é uma retomada de experiências significativas que envolvem interações sociais essenciais para o desenvolvimento das crianças. O responsável de Ana, ao expressar preocupações sobre a equidade no ensino, destacou a necessidade de um estímulo e engajamento mais amplos dos professores para lidar com a diversidade de níveis de aprendizagem nas turmas.

A análise dos dados coletados durante as entrevistas com as crianças e seus responsáveis revelou que os vídeos gravados durante o ensino remoto, embora úteis para transmitir conteúdos, foram predominantemente monólogos. Assim, a falta de uma abordagem discursiva limitou a interação e a participação ativa das crianças. Como Jasmine (2023) compartilhou, “[...] eu senti muita falta dos meus amigos e da escola”. As crianças, no entanto, também reconheceram aspectos positivos do ensino remoto, como a oportunidade de ter a companhia dos pais para auxiliar nas atividades escolares. Magali mencionou: “Eu gostei de fazer as atividades com a minha mãe, mas sentia falta de estar na escola com os amigos”.

Esses relatos destacam a importância de um ambiente escolar que favoreça a interação social e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem. Segundo Andrade *et al.* (2022, p. 16), “[...] o isolamento no ambiente doméstico diminuiu as



interações oportunas à imaginação, à interpretação, isto é, ao agir a partir do pensar”. Essa perspectiva enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que integrem a interação social como um elemento central do processo de alfabetização, promovendo um ambiente em que as crianças possam experimentar, explorar e construir conhecimento de forma colaborativa.

A analogia da “curvatura da vara”, de Saviani (2008), e a “curvatura da esperança” oferecem uma perspectiva valiosa para compreendermos esse momento de transição. A esperança, como um motor para a transformação, não só desafia as concepções estabelecidas, mas também impulsiona a inovação no ensino. O retorno ao ensino presencial, marcado por uma nova dinâmica de interação social, destaca a importância de uma abordagem que valorize tanto o desenvolvimento individual quanto a cooperação coletiva.

Os relatos dos alunos demonstram uma vontade de retomar a convivência escolar e a interação social, enquanto os pais e professores evidenciam um esforço contínuo para superar as dificuldades e atender às necessidades variadas dos alunos. A pesquisa indica que a integração da interação social e a valorização do papel da escrita como prática social são essenciais para uma alfabetização plena e inclusiva.

A análise dos dados confirma que o processo de alfabetização pós-pandemia requer uma pedagogia que considere as especificidades de cada aluno e promova um ambiente de aprendizado adaptativo e estimulante. A colaboração entre escola e família, bem como a atenção às diferenças individuais, são fundamentais para garantir que todos os alunos possam alcançar seu potencial.

Assim, a fase do “esperançar” não é apenas um período de recuperação das aprendizagens, mas um convite à inovação e à reflexão contínua sobre o papel da educação na formação integral das crianças. A superação dos desafios impostos pela pandemia e a criação de possibilidades que favoreçam um processo de alfabetização mais equitativo e emancipatório para todos os estudantes demandam propostas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade das experiências e suas singularidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a influência do ensino remoto emergencial na alfabetização de crianças em uma escola pública de Santa Catarina, focando nos alunos que começaram a



alfabetização em 2020. A análise, dividida em três fases — Crítica, Resposta e Esperançar — revelou os desafios e estratégias durante e após a pandemia.

Na **Fase Crítica (2020)**, o ensino remoto foi prejudicado pela falta de interação direta e pelo acesso limitado ao ambiente escolar, impactando negativamente a alfabetização. A dificuldade de adaptação foi evidente para professores e famílias, resultando em uma percepção negativa do progresso dos alunos (Sperrhake; Piccoli; Andrade, 2021).

Na **Fase de Resposta (2021-2022)**, o retorno gradual ao ensino presencial permitiu a reavaliação das práticas pedagógicas. Estratégias como o modelo “Tempo Casa, Tempo Escola” e avaliações diagnósticas ajudaram a identificar lacunas no aprendizado e a implementar intervenções focadas na recuperação de conteúdos essenciais. Apesar dos avanços, desafios persistiram para alunos com dificuldades significativas.

Na **Fase do Esperançar (de 2022 em diante)**, o retorno completo ao ensino presencial e as estratégias implementadas pelo professor Emanuel levaram a melhorias na leitura e escrita. A revisão de conteúdos e a prática regular foram efetivas, mas a utilização de apostilas e a consideração das necessidades individuais das crianças ainda requerem atenção.

Os resultados destacam a importância da interação direta e do ambiente escolar para a alfabetização. A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2007) ressalta que o desenvolvimento é mediado pela interação social e pelo ambiente educacional. O ensino remoto mostrou-se inadequado para a aprendizagem efetiva nas fases iniciais de alfabetização.

As implicações pedagógicas incluem a necessidade de suporte contínuo e adaptado às necessidades individuais, especialmente após interrupções significativas. Embora as estratégias durante a Fase de Resposta e o retorno ao presencial tenham sido essenciais, é crucial continuar ajustando as práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos.

A pandemia evidenciou a importância do ambiente escolar e das interações para o desenvolvimento educacional. A resiliência dos professores e o esforço coletivo foram fundamentais para minimizar os impactos negativos e garantir o progresso dos alunos. Manter práticas pedagógicas adaptativas e considerar as singularidades das crianças são essenciais para um desenvolvimento educacional robusto e equitativo.



## REFERÊNCIAS

- ABAlf. Associação Brasileira de Alfabetização. Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf). 2021. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/v-conbalf>. Acesso em: 30 maio 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. (1953). **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. Galvão Gomes. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, págs. 261-306.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35, São Paulo, Cemoroc-Feusp, p. 143-164, 2021. Disponível em: [https://12f7a472-3151-ab81-d2e6-789a72c3925c.filesusr.com/ugd/2fea7f\\_259163cf13e84da09193e6beb76a673e.pdf](https://12f7a472-3151-ab81-d2e6-789a72c3925c.filesusr.com/ugd/2fea7f_259163cf13e84da09193e6beb76a673e.pdf). Acesso em: 10 set. 2022.
- DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira De Alfabetização**, [S.l.], n. 14, 228-244. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2021495>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.
- MACEDO, M. S. A. N.; BARROS-MENDES, A. N. N.; SANTOS, A. C.; TASSONI, E. C. M.; NOGUEIRA, G. M.; FILHO, L. M.; RODRIGUES, S. F. P. (Orgs.). **Retratos da alfabetização no pós-pandemia**: resultados de uma pesquisa em rede – Curitiba: CRV, 2024. D.O.I. 10.24824/978652516107.5
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SANTA CATARINA. **Decreto nº 509 de 17 de março de 2020**. Governo do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-509-2020-santa-catarinada-continuidade-a-adocao-progressiva-de-medidas-de-prevencao-e-combate-aocontagio-pelo-coronavirus-covid-19-nos-orgaos-e-nas-entidades-da-administracaopublica-estadual-direta-e-indireta-e-estabelece-outras-providencias>. Acesso em: 23 set. 2022.
- SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira; FELISBINO, Rariely Rocha; CARDOSO, Jorge Alexandre Nogared. As relações socioafetivas e as interações no ensino remoto emergencial. **Poiésis**, Tubarão/SC, v. 15, n. 28, p. 342-343, jul./dez. 2021.
- SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita** – a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



SPERRHAKE, Renata; PICOOLI, Luciana; ANDRADE, Sandra dos. Conhecimentos e Estratégias Didáticas para Alfabetização no Ensino Remoto: uma análise a partir dos grupos focais da pesquisa Alfabetização em Rede. *In*: 40ª Reunião Nacional da ANPED, Pará, 2021. **Anais [...]**. Reuniões Regionais da ANPED, Pará, 2021. p. 1-6. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_15\\_16](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_16). Acesso em: 15 ago. 2022.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; BRITO, Antonia Edna. A alfabetização em tempos de pandemia: tensões, desafios e a persistência de professoras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66. p. 1-21. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/22902/14792>. Acesso em: 10 fev. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. Trad.: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo/SP, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo/SP, 2009.

