



Luciana Piccoli

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/7092164956309386>

ID Lattes: **7092164956309386**

Última atualização do currículo em 26/09/2024

Professora Associada da área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa "Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento" (ABEC/UFGM), vice-líder do "Grupo Aula: Alfabetização, Linguagem e Ensino" (FACED/UFRGS) e coordenadora adjunta do Projeto de Extensão "Didacoteca: acervo de recursos didáticos" (FACED/UFRGS). Associada da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e vice-coordenadora do Fórum Estadual de Alfabetização do Rio Grande do Sul. Tem graduação em Pedagogia pela UFRGS (2003) e é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (2009) da mesma instituição. Atuou como professora em distintos níveis de ensino (na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Superior) com crianças, jovens e adultos, tanto em instituições públicas quanto em privadas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino da leitura e escrita, práticas pedagógicas e formação de professores alfabetizadores, sendo esses os focos de suas últimas produções acadêmicas. Atuou como Coordenadora Geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na edição 2016. É autora do livro Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade, o qual foi finalista do Prêmio Jabuti, na categoria Educação, em 2013. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6213-175X> (Texto informado pelo autor)

Identificação

Nome

Luciana Piccoli

Nome em citações bibliográficas

PICCOLI, Luciana;PICCOLI, LUCIANA

Lattes iD



<http://lattes.cnpq.br/7092164956309386>

Orcid iD

?  <https://orcid.org/0000-0001-6213-175X>

País de Nacionalidade

Brasil

Endereço

**Endereço
Profissional**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.
Av. Paulo Gama, s/n - Prédio 12201
Farroupilha
90046-900 - Porto Alegre, RS - Brasil
Telefone: (51) 33083267

Formação acadêmica/titulação

2004 - 2009

Doutorado em Educação.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.
Título: Prática Pedagógica nos Processos de Alfabetização e de Letramento: análises a partir dos campos da sociologia e da linguagem 🌱, Ano de obtenção: 2009.
Orientador: 👤 Maria Helena Degani Veit.
Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Prática pedagógica; Oralidade; Leitura; Escrita.
Grande área: Ciências Humanas
Grande Área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Política, Planejamento e Avaliação Educacional.
Grande Área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Tópicos Específicos de Educação / Especialidade: Educação em Periferias Urbanas.
Setores de atividade: Educação Pré-Escolar e Fundamental; Educação Superior.

**2003
interrompida**

Mestrado interrompido em 2006 em Educação.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.
Título: Currículo, Pedagogia e Avaliação: uma análise das práticas de leitura e escrita em uma escola municipal.
Orientador: Maria Helena Degani Veit.
Ano de interrupção: 2006

2005 - 2007

Especialização em Alfabetização, Letramento e Ação Supervisora. (Carga Horária: 375h).
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Brasil.
Título: Alfabetizações e Alfabetismos: a leitura e a escrita através de múltiplos olhares e perspectivas.
Orientador: Iole Maria Faviero Trindade.

1999 - 2003

Graduação em Pedagogia Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.
Título: Pesquisa: desenvolvendo aprendizagens de investigação.
Orientador: Maria Bernadette Castro Rodrigues.

1995 - 1998

Ensino Médio (2º grau).
Magistério Colégio São José, CSJ, Brasil.

Formação Complementar

2011 - 2011

Literatura infantil, diferença e infância.
(Carga horária: 6h).
Universidade Luterana do Brasil - Campus Canoas (RS), ULBRA, Brasil.

2010 - 2010

Progr. de Ativ. de Aperfeiçoamento Pedagógico PAAP.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.

2009 - 2009

Multimodalidade, intergenericidade e leitura. (Carga horária: 5h).
Universidade de Caxias do Sul, UCS, Brasil.

2009 - 2009

Reforma Ortográfica. (Carga horária: 4h).
Universidade Luterana do Brasil - Campus Guaíba, ULBRA, Brasil.

2009 - 2009

O Processo de Ensinar e Aprender. (Carga horária: 4h).
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, SMC - POA, Brasil.

2007 - 2007

A Aprendizagem na Vida Adulta. (Carga horária: 40h).
Prefeitura Municipal de Porto Alegre, P/PORTO ALEGRE, Brasil.

2004 - 2004

Extensão universitária em Conversando 2004 O Autor e Sua Obra. (Carga horária: 3h).
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.

2002 - 2002

Oficina de Ortografia. (Carga horária: 4h).
Escola e Editora Projeto, EEP, Brasil.

2000 - 2000

Examination For The First Certificate In
English. (Carga horária: 8h).
University of Cambridge, CAM, Inglaterra.

1999 - 2000

Língua Inglesa First Certificate In English.
(Carga horária: 150h).
Cultura Inglesa, CI, Brasil.

1999 - 1999

Extensão universitária em Oficina Lúdicas
VI A Arte das Dobraduras. (Carga horária:
2h).
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, UFRGS, Brasil.

1999 - 1999

Extensão universitária em Oficina Lúdica V
Jogos Dramáticos. (Carga horária: 2h).
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, UFRGS, Brasil.

1999 - 1999

Extensão universitária em Musicalizando
Estudantes de Pedagogia. (Carga horária:
40h).
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, UFRGS, Brasil.

1999 - 1999

Extensão universitária em Estudos Sobre
Organização de Espaços Lúdicos. (Carga
horária: 8h).
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, UFRGS, Brasil.

1997 - 1997

Introdução ao sistema de escrita Braille.
(Carga horária: 36h).
Associação dos Pais e Amigos dos
Deficientes Visuais de Caxias do Sul,
APDEV, Brasil.

1996 - 1996

Extensão universitária em Produção de
textos nas séries iniciais. (Carga horária:
40h).
Universidade de Caxias do Sul, UCS,
Brasil.

Universidade Federal de São João Del-Rei, UFSJ, Brasil.

Vínculo institucional

2020 - Atual

Vínculo: , Enquadramento Funcional:

Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, Brasil.

Vínculo institucional

2019 - Atual

Vínculo: , Enquadramento Funcional:

Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.

Vínculo institucional

2012 - Atual

Vínculo: , Enquadramento Funcional:

Universidade La Salle - Canoas, UNILASALLE, Brasil.

Vínculo institucional

2009 - 2009

Vínculo: Professor visitante,
Enquadramento Funcional: Professor,
Carga horária: 5

**Outras
informações**

Disciplina "Produção do Conhecimento,
Pesquisa e Alfabetização" no curso de
Especialização em Alfabetização e
Letramento

Atividades

**10/2009 -
11/2009**

Ensino, Alfabetização e Letramento, Nível:
Pós-Graduação

Disciplinas ministradas
Produção do Conhecimento, Pesquisa e
Alfabetização

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil.

Vínculo institucional

2009 - Atual

Vínculo: Servidor Público, Enquadramento
Funcional: Professor, Carga horária: 40,
Regime: Dedicção exclusiva.

Vínculo institucional

2009 - 2009

Vínculo: Bolsista recém-doutor,
Enquadramento Funcional: Professor,
Carga horária: 5

**Outras
informações**

Atuação como professora no Programa de
Educação a Distância no Polo de Três
Cachoeiras. Responsável pela Disciplina:
Didática, Planejamento e Avaliação

Vínculo institucional

2007 - 2008

Vínculo: Professor temporário,
Enquadramento Funcional: Professor 3
grau substituto, Carga horária: 20

Atividades

11/2022 - Atual

Direção e administração, Faculdade de
Educação, Departamento de Ensino e
Currículo.

Cargo ou função
Colegiado do Departamento de Ensino e
Currículo.

11/2020 - Atual

Conselhos, Comissões e Consultoria,
Faculdade de Educação.

Cargo ou função
Membro do Núcleo Docente Estruturante
(NDE) do Curso de Pedagogia.

07/2015 - Atual

Direção e administração, Faculdade de
Educação, Departamento de Ensino e
Currículo.

Cargo ou função
Coordenadora da Equipe de Estágio de
Doência - 6 a 10 Anos..

05/2015 - Atual

Direção e administração, Faculdade de
Educação, Departamento de Ensino e
Currículo.

Cargo ou função
Coordenadora da Área de Formação
Pedagógica e Linguagem.

12/2014 - Atual

Pesquisa e desenvolvimento, Faculdade de
Educação, Departamento de Ensino e
Currículo.

Linhas de pesquisa
Alfabetização - Coordenação do Grupo de
Estudos sobre Alfabetização (GEALFA)

11/2012 - Atual

Conselhos, Comissões e Consultoria,
Faculdade de Educação, Departamento de
Ensino e Currículo.

Cargo ou função
Membro da Comissão de Avaliação de
Estágios Probatórios do Departamento de
Ensino e Currículo.

08/2011 - Atual

Outras atividades técnico-científicas ,
Faculdade de Educação, Faculdade de
Educação.

Atividade realizada
Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre
Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO).

03/2011 - Atual

Extensão universitária , Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolarização Inicial - NEEPEI.

Atividade de extensão realizada
Ciclo de Debates: Ensino e Pesquisa na Formação de Professores.

11/2010 - Atual

Outras atividades técnico-científicas ,
Faculdade de Educação, Faculdade de Educação.

Atividade realizada
Coordenadora da Área de Didática e Ensino da Língua Materna.

10/2010 - Atual

Conselhos, Comissões e Consultoria,
Faculdade de Educação.

Cargo ou função
Professora representante do Colegiado do DEC - Departamento de Ensino e Currículo.

03/2010 - Atual

Outras atividades técnico-científicas ,
Faculdade de Educação, Faculdade de Educação.

Atividade realizada
Integrante do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolarização Inicial (NEEPEI).

**07/2024 -
08/2024**

Outras atividades técnico-científicas ,
Faculdade de Educação, Faculdade de Educação.

Atividade realizada
Capacitação: Processos didáticos no ensino superior: currículo, ensino, aprendizagem, avaliação, professor e aluno.

**03/2024 -
07/2024**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

**03/2024 -
07/2024**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas,
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA II: ANOS
INICIAIS

**03/2024 -
07/2024**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
SEMÍNARIO DE DOCÊNCIA II: ANOS
INICIAIS

**10/2023 -
02/2024**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

**10/2023 -
02/2024**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas,
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA II: ANOS
INICIAIS

**10/2023 -
02/2024**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
SEMÍNARIO DE DOCÊNCIA II: ANOS
INICIAIS

**05/2023 -
09/2023**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
DIDÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

**05/2023 -
09/2023**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA II: ANOS
INICIAIS

**05/2023 -
09/2023**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA II: ANOS
INICIAIS

**11/2022 -
04/2023**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Didática Nos Anos Iniciais Do Ensino
Fundamental

**06/2022 -
10/2022**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Didática Nos Anos Iniciais Do Ensino
Fundamental

**06/2022 -
10/2022**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Estágio de Docência II: Anos Iniciais

**06/2022 -
10/2022**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
SEMINÁRIO DE DOCÊNCIA II: ANOS
INICIAIS

**01/2022 -
05/2022**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Estágio de Docência II: Anos Iniciais

**01/2022 -
05/2022**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Aquisição e Desenvolvimento da
Linguagem Oral e Escrita

**01/2022 -
05/2022**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Didática nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental

**01/2022 -
05/2022**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Seminário de Docência II: Anos Iniciais

**08/2021 -
12/2021**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Aquisição e desenvolvimento da
Linguagem oral e escrita
Didática nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental

**01/2021 -
05/2021**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Aquisição e desenvolvimento da
linguagem oral e escrita
Língua portuguesa: leitura, produção de
texto e análise linguística
Leitura e produção escrita na constituição
docente

**04/2018 -
11/2020**

Conselhos, Comissões e Consultoria,
Faculdade de Educação.

Cargo ou função
Membro do Núcleo Docente Estruturante
(NDE) do Curso de Pedagogia.

**04/2020 -
07/2020**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Leitura e produção escrita na constituição
docente
Aquisição e desenvolvimento da
linguagem oral e escrita
Língua portuguesa: leitura, produção de
texto e análise linguística

**08/2019 -
10/2019**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Alfabetização: concepções teórico-
metodológicas
Aquisição e desenvolvimento da
linguagem oral e escrita

**03/2019 -
07/2019**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Aquisição e desenvolvimento da
linguagem oral e escrita
Seminário de docência II: Anos Iniciais
Estágio de docência II: Anos Iniciais

**08/2018 -
12/2018**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Estágio de docência II: Anos Iniciais
Seminário de docência II: Anos Iniciais

**03/2018 -
07/2018**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Seminário de prática docente - 6 a 10
anos
Estágio de docência: 6 a 10 anos
Análise e produção do texto acadêmico

**01/2018 -
04/2018**

Extensão universitária , Faculdade de
Educação.

Atividade de extensão realizada
Controvérsias da form(ação) pedagógica.

**11/2017 -
01/2018**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Análise e produção do texto acadêmico
Linguagem e Educação III

**03/2017 -
08/2017**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Estágio de docência: 6 a 10 anos
Seminário de prática docente: 6 a 10 anos
Linguagem e Educação I

**03/2010 -
08/2017**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Linguagem e Educação I

**05/2017 -
06/2017**

Extensão universitária , Faculdade de
Educação.

Atividade de extensão realizada
Controvérsia da form(ação) pedagógica:
qual formação? Qual professor? Qual
alfabetização?.

**04/2016 -
05/2017**

Extensão universitária , Faculdade de
Educação.

Atividade de extensão realizada
Coordenadora Geral do Pacto Nacional
pela Alfabetização na Idade Certa no
âmbito da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul na edição 2016 -
PNAIC/UFRGS 2016.

**01/2015 -
03/2017**

Conselhos, Comissões e Consultoria,
Faculdade de Educação, Departamento de
Ensino e Currículo.

Cargo ou função
Representante do Departamento de
Ensino e Currículo na Comissão de
Graduação da Faculdade de Educação..

**08/2016 -
12/2016**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Linguagem e Educação I
Seminário de prática docente - 6 a 10
anos
Estágio de docência: 6 a 10 anos

**02/2016 -
07/2016**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Estágio de docência: 6 a 10 anos
Seminário de prática docente - 6 a 10
anos
Linguagem e Educação I

**08/2015 -
12/2015**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Linguagem e Educação I
Estágio de docência: 6 a 10 anos
Seminário de prática docente - 6 a 10
anos

**03/2015 -
07/2015**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Seminário de prática docente - 6 a 10
anos
Estágio de docência: 6 a 10 anos
Linguagem e Educação I

**01/2013 -
05/2015**

Direção e administração, Faculdade de
Educação, Departamento de Ensino e
Currículo.

Cargo ou função
Coordenadora da Área de Linguagem e
Educação.

**08/2014 -
12/2014**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Análise e Produção do Texto Acadêmico
Linguagem e Educação I
Estágio de docência: 6 a 10 anos
Seminário de prática docente - 6 a 10
anos

**02/2014 -
07/2014**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Seminário de prática docente - 6 a 10
anos
Estágio de docência: 6 a 10 anos
Linguagem e Educação I

**08/2013 -
12/2013**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Linguagem e Educação I
Linguagem e Educação II
Estágio de docência: 6 a 10 anos
Seminário de prática docente: 6 a 10 anos

**08/2012 -
12/2013**

Direção e administração, Faculdade de Educação, Departamento de Ensino e Currículo.

Cargo ou função
Coordenadora da Especialização em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**03/2013 -
07/2013**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Seminário de prática docente - 6 a 10 anos
Estágio de docência: 6 a 10 anos
Linguagem e Educação II
Linguagem e Educação I

**08/2012 -
12/2012**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Linguagem e Educação I
Análise e produção do texto acadêmico
Linguagem e Educação II

**06/2012 -
07/2012**

Extensão universitária , Faculdade de Educação.

Atividade de extensão realizada
Ciclo de Debates II: Ensino e Pesquisa na Formação de Professoras.

**03/2012 -
07/2012**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Linguagem e Educação II

Análise e produção do texto acadêmico
Linguagem e Educação I

**08/2011 -
12/2011**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Linguagem e Educação I
Análise e produção do texto acadêmico
Linguagem e Educação II

**03/2011 -
07/2011**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Linguagem e Educação II
Análise e produção do texto acadêmico
Linguagem e Educação I

**04/2011 -
05/2011**

Ensino, Os Estudos Culturais nos
Currículos Escolares, Nível: Especialização

Disciplinas ministradas
Alfabetismos e narrativas escolares

**03/2011 -
05/2011**

Extensão universitária , Faculdade de
Educação.

Atividade de extensão realizada
UFRGS Portas Abertas 2011.

**08/2010 -
12/2010**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Linguagem e Educação I
Análise e produção do texto acadêmico
Linguagem e Educação II

**07/2010 -
07/2010**

Ensino, O Ensino da Geografia e História,
Nível: Especialização

Disciplinas ministradas
Construção do Texto Acadêmico

**03/2010 -
07/2010**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Análise e Produção do Texto Acadêmico
Linguagem e Educação I
Linguagem e Educação III

**03/2010 -
07/2010**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Linguagem e Educação III
Análise e produção do texto acadêmico
Linguagem e Educação I

**07/2009 -
12/2009**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Didática, Planejamento e Avaliação
Professora pesquisadora do programa de
formação inicial e continuada da
Universidade Aberta do
Brasil/DED/CAPES/MEC

**03/2007 -
12/2008**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Linguagem e Educação I
Linguagem e Educação II
Linguagem e Educação III

Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, Brasil.

Vínculo institucional

2008 - 2009

Vínculo: Celetista formal, Enquadramento
Funcional: Professor 3 grau, Carga
horária: 16

Atividades

**08/2009 -
12/2009**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Estágio: Anos Iniciais

**01/2009 -
12/2009**

Extensão universitária , Unidade
Universitária de Guaíba.

Atividade de extensão realizada
Coordenadora do projeto de extensão:
Laboratório de Ensino e Aprendizagem.

**01/2009 -
12/2009**

Extensão universitária , Unidade
Universitária de Guaíba.

Atividade de extensão realizada
Coordenadora do projeto de extensão:
Oficinas do Curso de Pedagogia.

**08/2008 -
12/2009**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Psicogênese da Língua Escrita:
alfabetização e letramento

**08/2008 -
12/2009**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Aquisição da Linguagem Oral e Escrita

**08/2008 -
12/2009**

Conselhos, Comissões e Consultoria,
Unidade Universitária de Guaíba.

Cargo ou função
Integrante do Conselho do Curso de
Pedagogia.

**08/2008 -
12/2009**

Conselhos, Comissões e Consultoria,
Unidade Universitária de Guaíba.

Cargo ou função
Integrante do Núcleo Docente
Estruturante do Curso de Pedagogia.

**01/2009 -
07/2009**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Ação Pedagógica na Educação Básica

**01/2009 -
07/2009**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Ação Pedagógica na Educação Infantil e
nos Anos Iniciais

**01/2009 -
07/2009**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Projetos Educativos Interdisciplinares

**08/2008 -
12/2008**

Ensino, Pedagogia, Nível: Graduação

Disciplinas ministradas
Organização dos Tempos e Espaços na
Infância

Prefeitura Municipal de Porto Alegre, P/PORTO ALEGRE, Brasil.

Vínculo institucional

2007 - 2009

Vínculo: Servidor Público, Enquadramento
Funcional: Professor titular, Carga horária:
20

Atividades

**03/2009 -
12/2009**

Ensino,

Disciplinas ministradas
1o. Ano na Escola Municipal de Ensino
Fundamental Profa. Ana Íris do Amaral

**03/2007 -
03/2009**

Ensino,

Disciplinas ministradas
Educação de Jovens e Adultos nas
Totalidades Iniciais na área de
alfabetização na Escola Municipal de
Ensino Fundamental Nossa Senhora de
Fátima.

**07/2007 -
08/2008**

Conselhos, Comissões e Consultoria,
Escola Municipal de Ensino Fundamental
Nossa Senhora de Fátima.

Cargo ou função
Representante do segmento professor..

Escola de Educação Infantil Mimo de Gente, EEIMG, Brasil.

Vínculo institucional

2007 - 2008

Vínculo: Colaborador, Enquadramento
Funcional: Coordenadora Pedagógica,
Carga horária: 5

Outras informações

Atuação como coordenadora pedagógica
responsável pela orientação e supervisão
dos projetos de trabalho e do
planejamento semanal desenvolvidos
pelas professoras nas turmas de berçário,
pré-maternal, maternal e jardim.

Vínculo institucional

2000 - 2007

Vínculo: Celetista formal, Enquadramento
Funcional: Professor regente de classe,
Carga horária: 30

Atividades

**01/2006 -
12/2006**

Serviços técnicos especializados , Colégio
Anchieta.

Serviço realizado
Responsável pela sondagem, na área da
alfabetização para o ingresso de alunos
na 1a. série do Ensino Fundamental.

**01/2005 -
12/2006**

Ensino,

Disciplinas ministradas
1a. Série

**01/2005 -
12/2006**

Serviços técnicos especializados , Colégio
Anchieta.

Serviço realizado
Responsável pelo planejamento da
disciplina de Português.

**01/2003 -
12/2004**

Ensino,

Disciplinas ministradas
Língua Inglesa para 1a a 4a. séries.

**01/2003 -
12/2004**

Ensino,

Disciplinas ministradas
3a. Série

**01/2003 -
12/2004**

Serviços técnicos especializados , Colégio
Anchieta.

Serviço realizado
Responsável pelo planejamento da
disciplina de Português.

**01/2001 -
12/2002**

Ensino,

Disciplinas ministradas
4a. Série

**01/2001 -
12/2002**

Serviços técnicos especializados , Colégio
Anchieta.

Serviço realizado
Responsável pelo planejamento da
disciplina de Português.

**02/2000 -
12/2002**

Ensino,

Disciplinas ministradas
Ensino diversificado 2a. e 4a. séries.

**02/2000 -
12/2000**

Ensino,

Disciplinas ministradas
Língua Inglesa nível B da Educação
Infantil

**02/2000 -
12/2000**

Serviços técnicos especializados , Colégio
Anchieta.

Serviço realizado
Responsável pelo planejamento da
disciplina de Português.

Escola Estadual Professor Silvio Stallivieri, PSS, Brasil.

Vínculo institucional

1998 - 1998

Vínculo: Professor, Enquadramento
Funcional: Estagiária, Carga horária: 20

Atividades

**08/1998 -
12/1998**

Outras atividades técnico-científicas,
Séries Iniciais do Ensino Fundamental,
Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Atividade realizada
Monitoria para séries iniciais.

**01/1998 -
07/1998**

Estágios , Séries Iniciais do Ensino
Fundamental.

Estágio realizado
Magistério para as Séries Iniciais do
Ensino Fundamental.

English Avenue Escola de Idiomas, EA, Brasil.

Vínculo institucional

1998 - 1998

Vínculo: Celetista formal, Enquadramento
Funcional: Professor, Carga horária: 20

**Outras
informações**

Atuação como professora de Língua
Inglesa para crianças, jovens e adultos.

Atividades

e de exercício docente, processos de desenvolvimento profissional se articulam e se realizam, forjando uma determinada posição, própria da professora de anos iniciais, que envolve a intelectualidade (formação científico-cultural e teórico-prática) e a ética (a vontade, o querer, o agir). As possíveis respostas à questão central de pesquisa podem oferecer subsídios para a discussão de aspectos relativos aos processos de formação acadêmico-profissional de professoras que atuam com crianças da educação básica, bem como de melhoria e qualificação da prática pedagógica..

Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa.

Alunos envolvidos: Graduação: (4) / Mestrado acadêmico: (2) / Doutorado: (5)

Integrantes: Luciana Piccoli - Integrante / Gilceane Caetano Porto - Integrante / Marta Nörnberg - Coordenador / Ana Ruth Moresco Miranda - Integrante / Maiane Hatschbach Ourique - Integrante / Patrícia Pereira Cava - Integrante / Edgar Roberto Kirchof - Integrante / Roseli de F. Rech Pilonetto - Integrante / Katlen Böhm Grando - Integrante / Márcia Lorena Saurin Martinez - Integrante / Sílvia Nilcéia Gonçalves - Integrante / Arita Mendes Duarte - Integrante / Igor Daniel Martins Pereira - Integrante / Josiane Jarline Jäger - Integrante / Letícia Pacheco Westphal dos Reis - Integrante / Luiza Kerstner Souto - Integrante / Valéria Alessandra Coelho Islabão - Integrante / Lissa Pachaski - Integrante / Débora Hartwig Wendler - Integrante / Maurício Cardoso Dias - Integrante / Milena Venzke Kaadt - Integrante / Júlio Emílio Diniz-Pereira - Integrante / Simone Regina Manosso Cartaxo - Integrante.

2015 - Atual

O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização (RS: 1975-2020)

Descrição: O projeto de pesquisa objetiva mapear e analisar dissertações e teses produzidas entre 1975 e 2016 nos Programas de Pós-Graduação das Universidades do Estado do Rio Grande do Sul que tenham por foco a temática da alfabetização, compondo, assim, a trajetória de tal produção acadêmica. Se caracteriza como uma pesquisa de caráter bibliográfico, permanente, que reúne teses e dissertações sobre alfabetização produzidas nos cursos de Pós-Graduação do Rio Grande do Sul desde 1975, data da primeira tese gaúcha, à atualidade. O corpus empírico da pesquisa é formado por resumos de teses e dissertações, capturadas no Portal de Teses da CAPES, visando discutir objetivos, fundamentação teórica, metodologia e resultados..

Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa.

Alunos envolvidos: Graduação: (2) /
Doutorado: (1) .

Integrantes: Luciana Piccoli - Coordenador
/ Renata Sperrhake - Integrante / Luiza
Geiss Azambuja - Integrante / Vitória
Bersch - Integrante.

2013 - Atual

Alfabetização no Brasil: o estado do
conhecimento

Descrição: A pesquisa é de caráter bibliográfico e tem o objetivo de inventariar e sistematizar a produção acadêmica e científica em alfabetização, que aborda o tema enquanto processo de aquisição das habilidades da leitura e escrita no período de escolarização da criança. Essa sistematização compreende desde a primeira pesquisa produzida sobre o tema em 1961 até a atualidade. A proposta da pesquisa Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (ABEC) ser um projeto interinstitucional apresenta aspectos positivos como: atender o anseio de se manter atualizado o banco de dados, possibilitando maior agilidade na atualização e análise das teses e dissertações; proporcionar uma maior socialização do conhecimento acadêmico e o fortalecimento do grupo de pesquisadores no campo da alfabetização, leitura e escrita no Brasil. A equipe composta por pesquisadores de diferentes estados brasileiros irá desenvolver este projeto e cada um deles será responsável pelo levantamento e posterior análise das teses e dissertações identificadas pela equipe..

Situação: Em andamento; Natureza:
Pesquisa.

Integrantes: Luciana Piccoli - Integrante /
Francisca Izabel Pereira Maciel -
Coordenador / Cancionila Janzkovski
Cardoso - Integrante / Cláudia Maria
Mendes Gontijo - Integrante / Juliane
Gomes de Oliveira - Integrante / Kátia
Gardênia Henrique da Rocha Campelo -
Integrante / Magda Becker Soares -
Integrante / Maria do Rosário Longo
Mortatti - Integrante / Maricilde Oliveira
Coelho - Integrante / Sônia Maria dos
Santos - Integrante / Valeria Barbosa de
Resende - Integrante.

2010 - 2015

Letramentos Múltiplos: entre a escola e a
rua

Descrição: O projeto inscreve-se no campo dos Estudos do Letramento e pressupõe a intersecção das áreas da educação e da linguagem na perspectiva dos letramentos sociais de Brian Street. Tem o Departamento de Ensino e

Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como origem e faz parte do projeto integrado de pesquisa "Alfabetizações e Alfabetismos", vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. O estudo relaciona-se às práticas de letramento de comunidades localizadas em periferias urbanas e é orientado pelos seguintes objetivos a) conhecer os múltiplos letramentos que têm lugar nas esferas pelas quais crianças e jovens e adultos circulam, seja no domínio escolar ou em outros espaços sociais como a rua e o lar; b) compreender os usos que as pessoas fazem, nas comunidades onde vivem, da leitura, da escrita e da oralidade como práticas discursivas associadas ou não a outros meios semióticos; c) visibilizar tanto as singularidades dos contextos nos quais essas práticas discursivas emergem quanto as relações de poder que regulam os letramentos que transpassam a rua e a escola. Para tanto, será realizada uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em comunidades atendidas pelo ensino público, preferencialmente ofertado pela Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. A observação de eventos de letramento, cultural e discursivamente analisados, configura-se como estratégia metodológica associada a outros procedimentos tais como a análise textual de materiais de leitura e de escrita utilizados e/ou produzidos pelas pessoas e a realização de entrevistas com crianças, jovens e adultos com vistas a conhecer os usos e os significados atribuídos às atividades de linguagem..

Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa.
Alunos envolvidos: Graduação: (2) .

Integrantes: Luciana Piccoli - Coordenador / Camila Oliveira Görgen - Integrante / Anna Letícia Feichas - Integrante / Tais Pereira Flôres - Integrante / Nôva Marques Brando - Integrante.

2010 - 2013

Alfabetizações e Alfabetismos

Descrição: Tendo por referência o campo dos Estudos Culturais e suas abordagens para a interpretação do que é produzido academicamente em torno da alfabetização e alfabetismo/letramento, pretende-se com este projeto integrado de pesquisa dar visibilidade ao que se tem produzido no NECCSO e na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, na área da alfabetização. Pretende-se principalmente investir na formação de pesquisadores, no caso de doutorandas, mestrandas e bolsista de iniciação científica, participantes deste projeto integrado de pesquisa..

Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa.

Integrantes: Luciana Piccoli - Integrante /

Iole Maria Faviero Trindade - Coordenador / Darlize Teixeira Mello - Integrante / Thaise da Silva - Integrante / Renata Sperrhake - Integrante / Letícia Germano - Integrante.

2006 - 2009

Perspectivas de ensino na educação básica: prática pedagógica e formação de professores

Descrição: Este projeto de pesquisa, da área da Sociologia da Educação, é coordenado por Maria Helena Degani Veit e pertence à Linha de Pesquisa "O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contextos". Reúne alunos do PPGEDU, professores de ensino superior e da educação básica, das redes pública e privada, buscando examinar a prática pedagógica e a formação de professores no contexto das políticas públicas. Quanto ao referencial teórico, considera "a descoberta de similaridades" entre o interacionismo simbólico de George Herbert Mead e a fenomenologia social de Alfred Schultz como o primeiro apoio, na literatura da área da Sociologia, à complementaridade entre as contribuições de Basil Bernstein e de Schultz, antevista em Veit (1990 e 1992)..

Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa.

Integrantes: Luciana Piccoli - Integrante / Cristiane Figueiró Klovan - Integrante / Maria Helena Degani Veit - Coordenador / Helen Rodrigues Cardoso - Integrante / Viviane Ester Lorenz - Integrante / Carmem Isabel Gatto - Integrante.

2004 - 2005

Perspectivas de Ensino na Educação Fundamental

Descrição: Abrange o estudo das relações pedagógicas, mormente da prática docente, no contexto da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (referência aos anos precedentes ao Relatório CAPES de 1999), incluindo, em 1999, duas escolas organizadas por ciclos, no município de Porto Alegre. De delineamento predominantemente qualitativo, examina-se a organização escolar a partir da contribuição de Basil Bernstein. Para analisar propostas de mudança, recorre-se a pedagogia crítica com ênfase em Paulo Freire e Peter McLaren..

Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa.

Alunos envolvidos: Graduação: (0) / Especialização: (0) / Mestrado acadêmico: (0) / Mestrado profissional: (0) / Doutorado: (0) .

Integrantes: Luciana Piccoli - Integrante / Cristiane Figueiró Klovan - Integrante /

Maria Helena Degani Veit - Coordenador /
Russel Teresinha Dutra da Rosa -
Integrante / Viviane Esther Lorenz -
Integrante / Helen Rodrigues Cardoso -
Integrante.

2003 - 2005

Políticas de Inclusão: turmas de
progressão em estudo

Descrição: Grupo de Pesquisa em
Disciplina Escolar da FAGED/UFRGS. O
projeto tem por objetivo analisar as
políticas de inclusão em turmas de
progressão de escola municipais de Porto
Alegre, tendo em vista a necessidade de
investimentos em pesquisa sobre
propostas pedagógicas que melhor
contemplem a dimensão da escola como
espaço de aprendizagem e de socialização
de crianças e jovens. Propostas estas que
a organização da escola por Ciclos de
Formação da SMED/POA vem tentando
realizar...

Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa.

Integrantes: Luciana Piccoli - Integrante /
Maria Luisa Merino Xavier - Coordenador /
Maria Bernadette Castro Rodrigues -
Integrante / Cristiane Figueiró Klován -
Integrante / Tatiane Matheus dos Santos -
Integrante.

Número de produções C, T & A: 6

Projetos de extensão

2022 - 2022

UFRGS Portas Abertas 2022

Descrição: O "UFRGS Portas Abertas 2022" se desenvolve a partir de atividades propostas e executadas pelas diferentes Unidades Acadêmicas e setores da UFRGS. Nessa edição haverá o retorno às atividades presenciais, assim como a manutenção de conteúdos digitais e interativos por meio das redes das próprias Unidades e divulgadas a partir de um plano de comunicação desenvolvido pela PROEXT. Todas as informações serão disponibilizadas pelo site do evento e redes sociais da PROEXT e da UFRGS, além de pelo contato direto com todo o banco de escolas cadastradas. Desse modo, a PROEXT responde pela organização geral do evento, articulando a parceria com todas as unidades acadêmicas e setores da UFRGS para formação da comissão organizadora, inscrição das atividades e registro no sistema de extensão; além da divulgação e o contato com todo o público do evento. Para tanto, a equipe conta com servidores

Marques de Souza - Integrante / Gabriela Medeiros Nogueira - Integrante / Joelma Reis Correia - Integrante / Antonia Edna Britto - Integrante / Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues - Integrante / Elisabeth Orofino Lúcio - Integrante / Adelma Barros-Mendes - Integrante / Selma Martines Peres - Integrante / Leila Nascimento da Silva - Integrante / Liane Castro de Araújo - Integrante / Claudiana Maria Nogueira de Melo - Integrante / Adriana Cavalcanti dos Santos - Integrante / Evangelina Faria - Integrante / Roselusia Morais - Integrante / Áurea da Silva Pereira - Integrante / Magda Dezotti - Integrante / Sislândia Maria Ferreira Brito - Integrante / Débora Costa Maciel - Integrante / Geisa Magela Veloso - Integrante / Ana Caroline de Almeida - Integrante / Fernando Rodrigues de Oliveira - Integrante / Clécio Bunzen Júnior - Integrante.

2019 - Atual

Pensamento pedagógico e desenvolvimento profissional docente

Descrição: Este projeto de investigação dá continuidade a uma trajetória de pesquisa que vem sendo realizada nos últimos anos sobre o pensamento pedagógico das professoras dos anos iniciais, observando processos de desenvolvimento profissional. O intuito é o de responder a uma questão central: Quais racionalidades e vontades sustentam e organizam a prática pedagógica de professoras dos anos iniciais que participam de processos de formação acadêmico-profissional? Para realizar tal fim, buscamos, principalmente em sua documentação pedagógica (planejamentos, relatórios, diários e/ou registros reflexivos, textos, cadernetas de metacognição, livros da vida), pistas que revelem as razões ? de ordem teórica e/ou prática ? e os motivos ? de ordem cultural e/ou ética ? que professoras referem para justificar, planejar e desenvolver a prática educativa junto às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, o objetivo geral de pesquisa é: analisar as racionalidades e vontades que sustentam e organizam a prática pedagógica de professoras dos anos iniciais, que participam de processos de formação acadêmico-profissional, sistematizando características explícitas e implícitas de seu pensamento pedagógico. Com esse intuito, este projeto desdobra-se em duas frentes de trabalho: i) estudo transversal da documentação pedagógica de professoras de anos iniciais, disponível no Banco de Textos de Professores (BTP) e no Acervo de Materiais Pedagógicos (AMP), elaborada em decorrência de participação em processos de formação acadêmico-profissional; ii) análise das estratégias de reflexão e escrita realizadas, caracterizando os processos de raciocínio e ação pedagógicos envolvidos e desenvolvidos. No contexto de formação

2020 - Atual

Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do E.F.

Descrição: Este projeto investiga a política nacional de alfabetização (PNA) e, ao mesmo tempo, o ensino remoto da alfabetização durante a Pandemia Covid-19. Tem por objetivo investigar discursos e práticas de alfabetização que são produzidas neste momento da pandemia e, a longo prazo, analisar os desdobramentos da atual política nacional de alfabetização, contribuindo, deste modo, para a redefinição das políticas de alfabetização. Os dados serão produzidos e analisados a partir de uma concepção ampla de alfabetização como um processo de apropriação da linguagem escrita por meio da inserção da criança no universo da cultura escrita, que fica a cargo de instituições escolares e não escolares. Tal perspectiva não restringe a alfabetização à aquisição de uma técnica neutra ou de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Alfabetização com suas múltiplas facetas (SOARES, 2004) ou dimensões, desde a política, bem marcada por Paulo Freire (1974), até a dimensão social e cultural aprofundada pelos novos estudos do letramento (STREET, 1984; BARTON & HAMILTON, 2000; HEATH, 1983). Optamos por uma abordagem quantiquantitativa de pesquisa educacional que busca articular resultados de um survey juntos às docentes com dados produzidos a partir de rodas de conversas com professoras selecionadas nos diferentes Estados do Brasil. Os dados qualitativos compõem-se não apenas das respostas às duas perguntas abertas do questionário, mas também de conversas virtuais com um grupo de aproximadamente quatro docentes a serem conduzidas pelos colaboradores integrantes deste projeto, com um roteiro pré-estabelecido com base na identificação das tendências evidenciadas no survey e de outras questões atinentes à alfabetização remota e à PNA..

Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa.

Integrantes: Luciana Piccoli - Integrante / Patrícia Camini - Integrante / Renata Sperrhake - Integrante / Sandra dos Santos Andrade - Integrante / Marília Forgearini Nunes - Integrante / Gilceane Caetano Porto - Integrante / Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo - Coordenador / Denise Maria de Carvalho Lopes - Integrante / Elaine Luciana Sobral Dantas - Integrante / Helenise Sangoi Antunes - Integrante / Regina Aparecida

**01/1998 -
12/1998**

Ensino, Língua Inglesa, Nível:
Aperfeiçoamento

Disciplinas ministradas
Língua Inglesa, nível júnior e básico

Linhas de pesquisa

1.

Alfabetização - Coordenação do Grupo de Estudos sobre Alfabetização (GEALFA)

Projetos de pesquisa

2021 - Atual

Práticas Avaliativas da Alfabetização: avaliações internas e externas e o acompanhamento da aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Descrição: O presente projeto de pesquisa visa mapear e analisar as práticas avaliativas contemporâneas da alfabetização realizadas interna e externamente às escolas para compreender como tem sido realizado o acompanhamento das aprendizagens das crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, visibilizando saberes elegidos como prioritários para ler e escrever, as técnicas de sistematização, classificação e quantificação desses saberes, e os possíveis efeitos dessas práticas avaliativas no controle do risco do analfabetismo infantil. Para isso, a pesquisa realizará um entrelaçamento entre os campos de estudo da alfabetização e da avaliação educacional, orientando-se por uma perspectiva analítica de viés pós-estruturalista, marcadamente foucaultiana, na qual a problematização do presente ganha destaque. O conceito articulador dos diferentes eixos do projeto de pesquisa é o conceito de prática em Michel Foucault. Metodologicamente, se utilizará de uma bricolagem de metodologias para alcançar os objetivos de três eixos de investigação. Situação: Em andamento; Natureza: Pesquisa.

Alunos envolvidos: Mestrado acadêmico: (3).

Integrantes: Luciana Piccoli - Integrante /
Renata Sperrhake - Coordenador /
Dhietelly Morghana Almeida Santos -
Integrante / Marian Neves Dante -

PICCOLI, Luciana. Coordenadora de sessão do IV Congresso Brasileiro de Alfabetização (IV CONBAIf). 2019. (Congresso).

3.

PICCOLI, Luciana. Integrante do Comitê Organizador do I Congresso Brasileiro de Alfabetização - I CONBAIf. 2013. (Congresso).

4.

PICCOLI, Luciana. Integrante do Comitê Organizador do II Seminário Internacional sobre História do Ensino da Leitura e da Escrita ? II SIHELE. 2013. (Congresso).

5.

PICCOLI, Luciana. Integrante do Comitê Científico do 5º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação - 5º SBECE e o 2º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação - 2º SIECE. 2013. (Congresso).

6.

PICCOLI, Luciana. Integrante do Comitê Científico do II Seminário Internacional sobre História do Ensino da Leitura e da Escrita ? II SIHELE. 2013. (Congresso).

7.

PICCOLI, Luciana. Integrante do Comitê Científico do I Congresso Brasileiro de Alfabetização ? I CONBAIf. 2013. (Congresso).

8.

PICCOLI, Luciana. Oficinas do Curso de Pedagogia. 2009. (Outro).

9.

PICCOLI, Luciana; LOUREIRO, C. . Oficinas de Pedagogia e Matemática: práticas de letramento e numeramento. 2009. (Outro).

10.

PICCOLI, Luciana. Oficinas do Curso de Pedagogia. 2009. (Outro).

Orientações

Orientações e supervisões em andamento

Orientações de outra natureza

1.

Nathalia Franskowiaki da Silva. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. Início: 2024. Orientação de outra natureza. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Orientador).

2.

Kellen da Silva. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. Início: 2021. Orientação de outra natureza. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Orientador).

3.

Ana Paula Vanoni Klein. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. Início: 2021. Orientação de outra natureza. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Orientador).

4.

Julia Elisabete Walter Dorneles. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. Início: 2021. Orientação de outra natureza. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Orientador).

5.

Tânia Aparecida Gunchorowski de Paula. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. Início: 2019. Orientação de outra natureza. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Orientador).

6.

Laura Pereira Ferreira. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. Início: 2019. Orientação de outra natureza. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Orientador).

Eventos

Participação em eventos, congressos, exposições e feiras

1.

1º Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento da UEMG (SIALE).Desenvolvimento escolar de crianças no período pós pandêmico: uma pesquisa-intervenção. 2023. (Seminário).

2.

1º Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento da UEMG (SIALE),. 2023. (Seminário).

3.

41ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd,. 2023. (Outra).

4.

41ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd,.Primeiras

Monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização

1.

Ana Rachel Pinheiro Pires. Gêneros orais em uma turma de 3º ano do ensino fundamental : muito além da conversa. 2013. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

2.

Carolina Vilanova Foragi. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa : o que dizem as professoras?. 2013. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

3.

Raquel Noal Moresco. ?As aulas vão começar!?: o que contam as crianças e suas famílias sobre o primeiro dia de aula. 2011. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Os Estudos Culturais nos Currículos Escolares) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

4.

Katia Luciane Duarte da Rosa. O ensino da letra cursiva nos diferentes contextos históricos de alfabetização: histórias que as professoras nos contam. 2011. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Os Estudos Culturais nos Currículos Escolares) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

5.

Marisa Teresinha Teuschel. Alfabetizar no 1º ano do Ensino Fundamental?! Representações de professoras em tempos de reconfigurações curriculares. 2011. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Os Estudos Culturais nos Currículos Escolares) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

Trabalho de conclusão de curso de graduação

8.

VI Congresso Brasileiro de Alfabetização. Impactos do período pandêmico no desenvolvimento escolar de crianças em turma de alfabetização. 2023. (Congresso).

9.

40ª Reunião Nacional da ANPEd. Conhecimentos e estratégias didáticas para alfabetização no ensino remoto: uma análise a partir dos grupos focais da pesquisa Alfabetização em Rede. 2021. (Outra).

10.

V Congresso Brasileiro de Alfabetização (V CONBALF). Formação de professoras alfabetizadoras no Rio Grande do Sul: análises a partir de uma pesquisa bibliográfica. 2021. (Congresso).

11.

IV Congresso Brasileiro de Alfabetização (IV CONBALF). A pesquisa na área da alfabetização no Rio Grande do Sul (2012 - 2018): uma Rede tecida com resumos de teses e dissertações. 2019. (Congresso).

12.

Seminário Pesquisa e Práticas em Discussão II. Debatedora de trabalhos no Seminário Pesquisa e Práticas em Discussão II. 2018. (Seminário).

13.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ? NECCSO/UFRGS. 2015. (Encontro).

14.

III Encontro Nacional sobre a Linguagem da Criança ? IEL/UFRGS. 2015. (Encontro).

15.

VI Seminário de Estudos em Educação e Linguagem ? CEEL/UFPE. 2014. (Seminário).

16.

VI Seminário de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL/UFPE.Sessão de Comunicação Oral Alfabetização e Letramento. 2014. (Seminário).

17.

I Congresso Brasileiro de Alfabetização. Alfabetização no 1º ano: cenas de sala de aula em foco. 2013. (Congresso).

18.

4º SBECE - 1º SIECE.Os múltiplos usos para o diário pessoal e o caderno. 2011. (Seminário).

19.

4º SBECE - 1º SIECE.Coordenadora da sessão de apresentação de trabalhos: Infância e cultura. 2011. (Seminário).

20.

I Seminário Regional: Progressão Continuada de Alfabetização e Letramento dos Alunos do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental.Práticas Pedagógicas Alfabetizadoras em Discussão. 2011. (Seminário).

21.

Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita - I SIHELE. 2010. (Seminário).

22.

Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita - I SIHELE.Olhares sobre a trajetória dos discursos de alfabetização na formação docente. 2010. (Seminário).

23.

VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL.Prática Pedagógica nos Processos de Alfabetização e de Letramento: a perspectiva docente em análise. 2010. (Seminário).

24.

VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL. 2010. (Seminário).

25.

17o. COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Prática Pedagógica Alfabetizadora: Os eventos de oralidade, de leitura e de escrita. 2009. (Congresso).

26.

Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - V SIGET. Práticas escolares de letramento e gêneros textuais: interlocuções e implicações pedagógicas. 2009. (Simpósio).

27.

VII Escola de Inverno. Práticas Escolares de Letramento e Gêneros Textuais: interlocuções e implicações pedagógicas e políticas. 2009. (Outra).

28.

VII Mostra de Atividades Extensionistas e Projetos Sociais. Laboratório de Ensino e Aprendizagem: Espaço de formação docente. 2009. (Outra).

29.

XII Seminário Intermunicipal de Pesquisa. Prática Pedagógica Alfabetizadora: Evento de Escrita de Palavras. 2009. (Seminário).

30.

ANPED SUL - VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Leitura do Mundo e Leitura da Palavra: uma perspectiva sociológica das práticas de letramento na educação de jovens e adultos.. 2008. (Seminário).

31.

Conversações Internacionais Diferença e Fabulação. 2008. (Congresso).

32.

IX Salão de Iniciação Científica e Trabalhos Acadêmicos. O Desenvolvimento da Linguagem Escrita na Criança: os estudos de Luria. 2008. (Seminário).

33.

XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2008. (Encontro).

34.

16o. COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Alfabetismos e alfabetizações: trajetórias das práticas sociais e escolares de leitura e escrita. 2007. (Congresso).

35.

Conversações Internacionais 2007: composições do pensamento educacional. 2007. (Congresso).

36.

Conversações Internacionais 2007: composições do pensamento educacional. O Cajado e a Lança: construções históricas na educação de jovens e adultos. 2007. (Congresso).

37.

I Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita. 2007. (Simpósio).

38.

II Seminário Nacional V Seminário Regional de Formação de Professores. Alfabetizações e Alfabetismos: A leitura e a escrita através de múltiplos olhares e perspectivas.. 2007. (Seminário).

39.

I Seminário Integrado Nacional das Linguagens. Alfabetização e Alfabetismo/Letramento: trajetórias e conceitualização dos fenômenos.. 2007. (Seminário).

40.

Seminário Paulo Freire e a Educação Popular. Leitura do Mundo e Leitura da Palavra: práticas de letramento na educação de jovens e adultos. 2007. (Seminário).

41.

Seminário Paulo Freire e a Educação Popular. 2007. (Seminário).

42.

V Congresso Internacional de Educação. Práticas de letramento na educação de jovens e adultos. 2007. (Congresso).

43.

II Seminário de Investigação Qualitativa: a multiplicidade de sujeitos da investigação. 2006. (Seminário).

44.

VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL e III Seminário dos Secretários dos Programas de Pós-Graduação em Educação. 2006. (Seminário).

45.

V Fórum Social Mundial. 2005. (Encontro).

46.

VIII Congresso da Escola Particular Gaúcha. 2005. (Congresso).

47.

III Fórum Mundial de Educação. Políticas de Inclusão no Ensino Fundamental: aprendizagens e socialização nas turmas de progressão da Escola Cidadã. 2004. (Outra).

48.

Jornada Pais e Filhos VI: encontros e desencontros. 2004. (Encontro).

49.

Jornada Pais e Filhos VI: encontros e desencontros. 2003. (Encontro).

50.

XV Salão de Iniciação Científica
PROPESQ/UFRGS, Desenvolvendo Aprendizagens de
Investigação. 2003. (Encontro).

51.

XV Salão de Iniciação Científica PROPESQ/UFRGS. Processos de
Ensino-Aprendizagem. 2003. (Simpósio).

52.

Jornada Pais & Filhos V: encontros e desencontros. 2002.
(Encontro).

53.

Oficina de Jogos Matemáticos. 2002. (Oficina).

54.

Pais & Filhos III: encontros e desencontros. 2000. (Encontro).

55.

III Congresso Nacional de Educação. Educação Popular. 1999.
(Congresso).

56.

1a. Conferência Municipal da Criança e do Adolescente. 1997.
(Outra).

Organização de eventos, congressos, exposições e feiras

1.

PICCOLI, Luciana. Moderadora das apresentações dos eixos
temáticos do V Congresso Brasileiro de Alfabetização
(CONBAIf). 2021. (Congresso).

2.

1.

Camile Fontoura Dias. Práticas pedagógicas com textos da tradição oral: um estudo sobre propostas didáticas para promover o desenvolvimento da consciência fonológica. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

2.

Daniela Silva dos Santos. Avaliação formativa em turmas de segundo ano do ensino fundamental : uma análise das práticas de regulação das aprendizagens a partir da metodologia de grupos focais.. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

3.

Fabiana Dos Santos Fagundes. Pacto Viamão pela alfabetização : a implementação do Sistema de Ensino Estruturado do Instituto Alfa e Beto no município de Viamão.. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

4.

Brenda Rosana Goulart. Aplicativos para a alfabetização de crianças: análises acerca da aprendizagem do sistema de escrita alfabética e das pedagogias diferenciadas. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

5.

Bárbara Salerno Collatto. Aprendizagem de crianças na alfabetização em tempos de pós-pandemia : análises de estratégias didáticas no retorno às aulas presenciais.. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

6.

Bruna Bordignon Fraga. Alfabetização em contexto de ensino bilíngue: habilidades metalinguísticas de crianças em uma turma de primeiro ano. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

7.

Francini Rosa Fagundes. Design Pedagógico: análise de folhas estruturadas desenvolvidas no contexto da alfabetização. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

8.

Vitória Blenda Melo Knop. Transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental de Nove Anos: perspectivas das professoras alfabetizadoras em análise. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

9.

Vitória Nöer Ferreira. Mediação da aprendizagem e diferenciação pedagógica: potencializadores dos processos de ensino e aprendizagem em leitura e escrita no 2º ano do Ensino Fundamental. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

10.

Rochellie Lucas Martins. "Eu tô lendo graças esse trabalho": reflexões sobre aprendizagens em turma de alfabetização na perspectiva das crianças e suas famílias. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

11.

Marina Demczuk Santos. O que fazem as professoras quanto à alfabetização no último ano da Educação Infantil?. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

12.

Eveline Bayer Deczuta. ?Sora, tu trouxe atividade que eu sei fazer?? Estratégias didáticas utilizadas por professoras em formação para o avanço dos alunos em níveis iniciais de alfabetização. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

13.

Laura Bagatini de Almeida. Avanços na Alfabetização de uma Turma de Primeiro Ano do Ensino Fundamental: projeto

didático e consciência fonológica em foco. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

14.

Andressa Guterres dos Santos. "Deu certo!?: propostas didáticas que contribuíram para o avanço de alunos em diferentes etapas da alfabetização. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

15.

Évelin Fulginiti de Assis. Produção escrita em sala de aula de alfabetização: estratégias didáticas em torno do texto e aprendizagens das crianças. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

16.

Naira Gislaïne Cooper Carvalho. Estratégias didáticas para a formação do leitor literário no ciclo de alfabetização. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

17.

Francine da Silva Duarte. "Eu tenho que ter parâmetro, não posso ficar no achômetro?: a avaliação da alfabetização no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

18.

Aline Moreira dos Santos. "Me pergunta porque agora eu sei!?: propostas de alfabetização diferenciadas para o avanço das aprendizagens de leitura e escrita em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

19.

Thalita Filikoski Braski Pedroso. "Eu aprendi a escrever e a ler" : avanços das aprendizagens e integração de conhecimentos em um projeto didático na alfabetização. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

20.

Elise Jacobi Vasques. "Professora, como posso ensinar?" : estratégias de trabalho em grupo na progressão das aprendizagens do Sistema de Escrita Alfabética. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

21.

Marina Quadrado Salva. "Hoje é dia de...?": atividades permanentes em turmas de alfabetização. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

22.

Cibelle Hoffmann Schmitz. Cantando também se aprende: Uma análise das habilidades de competência metalinguística na exploração de textos orais e escritos de cantigas de roda. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

23.

Francielle da Veiga Bertoni. "Eu queria escolher do meu jeito!": critérios de escolha de livros de literatura infantil por crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

24.

Laiana Orozco Garcias. "Como eu vou aprovar o aluno se ele não está alfabetizado?": um estudo sobre a progressão continuada do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

25.

Sibele Bechara Herbe. Estratégias de ensino de professoras alfabetizadoras para alunos em diferentes níveis de aprendizagem. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

26.

Roberta Barbosa dos Santos. Caderno, para que te quero?: Práticas de escrita não institucionalizadas de uma pequena escrevente. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

27.

Greicy de Togni. Entrando no mundo da escrita: as estratégias de crianças de educação infantil utilizadas no processo de alfabetização. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

28.

Clarissa dos Santos Pereira. ?Tem que ser emendado sora??: um estudo dos traçados das letras em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

29.

Amanda Collaziol Lara. Experiências Escolares Através de Narrativas de Alunos do Ensino Fundamental: uma constelação de significados. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

30.

Mariana Venafre Pereira de Souza. Lá, na última página do caderno escolar... Práticas de letramento "não autorizadas". 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

31.

Débora Frigotto Henrique. Jogo de narrar ?O sanduíche da Maricota?: práticas de oralidade na Educação Infantil. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

32.

Regina da Silva Lima. Letramento Literário e Visual: narrativas orais infantis através da leitura de imagens. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

33.

Luciane Marcon Villa. "Por que motivo você está estudando?": narrativas orais e escritas de adultos que frequentam a escola. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

34.

Íris Luiza Barcellos de Fraga de Cesar. Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: práticas de uma professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

35.

Láís Maria Pellegrini da Silva. Práticas de leitura na Educação Infantil: entre propostas pedagógicas e escolhas das crianças. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

36.

Nilma Rehbein Moura. Relatório das atividades de estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais IV. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Luterana do Brasil - Campus Guaíba. Orientador: Luciana Piccoli.

37.

Regina de Oliveira Rubim. Relatório das atividades de estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais IV. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Luterana do Brasil - Campus Guaíba. Orientador: Luciana Piccoli.

38.

Vanessa Duarte Laguna. Relatório das atividades de estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais IV. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Luterana do Brasil - Campus Guaíba. Orientador: Luciana Piccoli.

39.

Vanessa Goulart Machado Araujo. Relatório das atividades de estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais IV. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Luterana do Brasil - Campus Guaíba. Orientador: Luciana Piccoli.

Pedagogia) - Universidade Luterana do Brasil - Campus Guaíba.
Orientador: Luciana Piccoli.

40.

Viviane da Silva Pereira. Relatório das atividades de estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais IV. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Graduação em Pedagogia) - Universidade Luterana do Brasil - Campus Guaíba.
Orientador: Luciana Piccoli.

Iniciação científica

1.

Luiza Geiss Azambuja. O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização (RS: 1975-2020). 2019. Iniciação Científica. (Graduando em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

2.

Ana Maria Cunha da Silva. Práticas de leitura, gêneros e suportes textuais na perspectiva de crianças de segundo ano do Ensino Fundamental. 2013. Iniciação Científica. (Graduando em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

3.

Taís Pereira Flôres. Culturas das Infâncias e Culturas Juvenis: um estudo dos eventos de oralidade de uma turma de segundo ano do ensino fundamental. 2012. Iniciação Científica. (Graduando em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

4.

Nôva Marques Brando. Práticas pedagógicas de uma professora e possibilidades de aprendizagens dos alunos em uma sala de aula de terceiro ano do Ensino Fundamental. 2011. Iniciação Científica. (Graduando em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Luciana Piccoli.

5.

Taís Pereira Flôres. Culturas das Infâncias e Culturas Juvenis: um estudo dos eventos de oralidade de uma turma de segundo ano do ensino fundamental. 2011. Iniciação Científica. (Graduando em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

6.

Camila Oliveira Görgen. Eventos de Letramento no Cotidiano Doméstico de uma Criança. 2010. Iniciação Científica. (Graduando em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

7.

Anna Letícia Feichas. Eventos de Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise etnográfica. 2010. Iniciação Científica. (Graduando em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Luciana Piccoli.

Orientações de outra natureza

1.

Helena Aumond. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2023. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

2.

Laura Bagatini de Almeida. Orientação de Estágio de Docência da Pós-Graduação. 2023. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

3.

Kamila Petrikicz dos Santos. O que as metodologias nos contam acerca das pesquisas sobre alfabetização produzidas no estado do Rio Grande do Sul? Análises de resumos acadêmicos no período de 2017 a 2021. 2023. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

4.

Bárbara Salerno Collatto. Prática docente no Estágio de Docência II - Anos Iniciais do curso Licenciatura em Pedagogia: análises de sequências didáticas por uma professora em formação. 2023. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) -

5.

Aline Mello Fernandes. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2022. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

6.

Aymée de Souza Hasperoy. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2022. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

7.

Bruna Barros De Borba. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2022. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

8.

Bruna Lima Alves. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2022. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

9.

Carolina Duarte Secchi. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2022. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

10.

Fabiana Dos Santos Fagundes. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2022. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

11.

Moniqui De Andrade Paes. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2022. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

12.

Paula Freitas Machado. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2022. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

13.

Isabela Godolphim Haertel. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2022. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

14.

Juliana Correa Bicca. Orientações de Monitoria da Graduação. 2022. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

15.

Luiza Geiss Azambuja. Os estudos de consciência fonológica na alfabetização nas produções acadêmicas do Rio Grande do Sul (1993 - 2020): uma análise qualitativa. 2022. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

16.

Denise Menezes Pasuch. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2021. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

17.

Joana Wurth Geller. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2021. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

18.

Bruna Lima Alves. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2021. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

19.

Bruna Barros de Borba. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2021. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

20.

Luiza Maia de Souza. Orientação de Monitoria da Graduação. 2021. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

21.

Vitória Bersch. Orientação de Monitoria da Graduação. 2021. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

22.

Gabrieli Oliveira da Silva. Orientação de Monitoria da Graduação. 2021. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

23.

Felipe Tramontini. Orientação de Monitoria da Graduação. 2021. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

24.

Laura Becker Porciúncula. Orientação de Monitoria da Graduação. 2021. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

25.

Luiza Geiss Azambuja. Os estudos de consciência fonológica na alfabetização: a produção acadêmica no Rio Grande do Sul (1993 - 2020). 2021. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

26.

Francini Rosa Fagundes. Orientação de Monitoria da Graduação. 2019. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

27.

Natália Martins Munari. Para além do Abecedário: contextos de aprendizagens em uma turma de 1º ano do ciclo de alfabetização. 2019. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

28.

Luis Henrique Godoy Vieceli. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2018. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

29.

Rochellie Lucas Martins. Todos aprendem sim! Reflexões sobre as aprendizagens em uma turma de alfabetização. 2018. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

30.

Fernanda Rubbo Kalil. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2016. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

31.

Jaqueline Dias Gracioli. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2016. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

32.

Juliana da Silva da Rosa. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2016. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

33.

Luiza Fernandes Darós. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2016. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) -

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador:
Luciana Piccoli.

34.

Clarissa dos Santos Pereira. Orientação de Estágio de Docência da Pós-Graduação. 2016. Orientação de outra natureza - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

35.

Carolina Guimarães Rosa. Orientação de Monitoria da Graduação. 2016. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

36.

Zilda Maria Willers da Silva. Orientação de Monitoria da Graduação. 2016. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

37.

Manoela de Calazans Gonçalves. Monitoria de Graduação. 2015. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

38.

Évelin Fulginiti de Assis. Monitoria de Graduação. 2015. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

39.

Alessandra Rosalia Cesar Longaray. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2015. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

40.

Angel Ana Lucia da Silva Martis. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2015. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

41.

Bianca Jacoby Bierhals. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2015. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

42.

Elise Jacobi Vasques. Monitoria de Graduação. 2014. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

43.

Bianca Jacoby Bierhals. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2014. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

44.

Fabiane Castilho Oliveira. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2014. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

45.

Luísa Both Fernandes da Silva. Orientação de Estágio Não-Obrigatório. 2014. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

46.

Thalita Filikoski Barski Pedroso. Orientação de Monitoria da Graduação. 2014. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

47.

Francielle da Veiga Bertoni. EU QUERIA ESCOLHER DO MEU JEITO!: critérios de escolha de livros de literatura infantil por crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. 2012. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

48.

Laís Maria Pellegrini da Silva. Práticas de Leitura na Educação Infantil: entre propostas pedagógicas e escolhas das crianças. 2011. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Luciana Piccoli.

49.

Maria José Melo de Bitencourt. Monitoria no Projeto de extensão Laboratório de Ensino e Aprendizagem. 2009. Orientação de outra natureza. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Luterana do Brasil - Campus Guaíba. Orientador: Luciana Piccoli.

50.

Maria José Melo de Bitencourt. Monitoria no Projeto de extensão Oficinas do Curso de Pedagogia. 2009. Orientação de outra natureza. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Luterana do Brasil - Campus Guaíba. Orientador: Luciana Piccoli.

51.

Josiane Nunes Nunes. Monitoria no Projeto de extensão Oficinas do Curso de Pedagogia. 2009. Orientação de outra natureza. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Luterana do Brasil - Campus Guaíba. Orientador: Luciana Piccoli.

52.

Josiane Nunes Nunes. Monitoria no Projeto de extensão Laboratório de Ensino e Aprendizagem. 2009. Orientação de outra natureza. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Luterana do Brasil - Campus Guaíba. Orientador: Luciana Piccoli.

53.

Francilene Vieira de Ávila. A Construção da Noção de Espaço pela Criança: o estudo da percepção estereognóstica. 2008. Orientação de outra natureza. (Pedagogia) - Universidade Luterana do Brasil. Orientador: Luciana Piccoli.

Educação e Popularização de C & T

Artigos

Artigos completos publicados em periódicos

1.

CAMINI, P. ; **PICCOLI, Luciana** . Rediscutindo o conceito de letramento. REVISTA PÁTIO - ENSINO FUNDAMENTAL, v. 66, p. 36-39, 2013.

2.

CAMINI, P. ; **PICCOLI, Luciana** . O patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização. Pátio: Ensino Fundamental, v. 71, p. 40-43, 2014.

3.

PIRES, A. R. P. ; **PICCOLI, Luciana** . Gêneros orais em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental: muito além da conversa. Ciências & Letras (Porto Alegre. Online), v. 55, p. 22-40, 2014.

4.

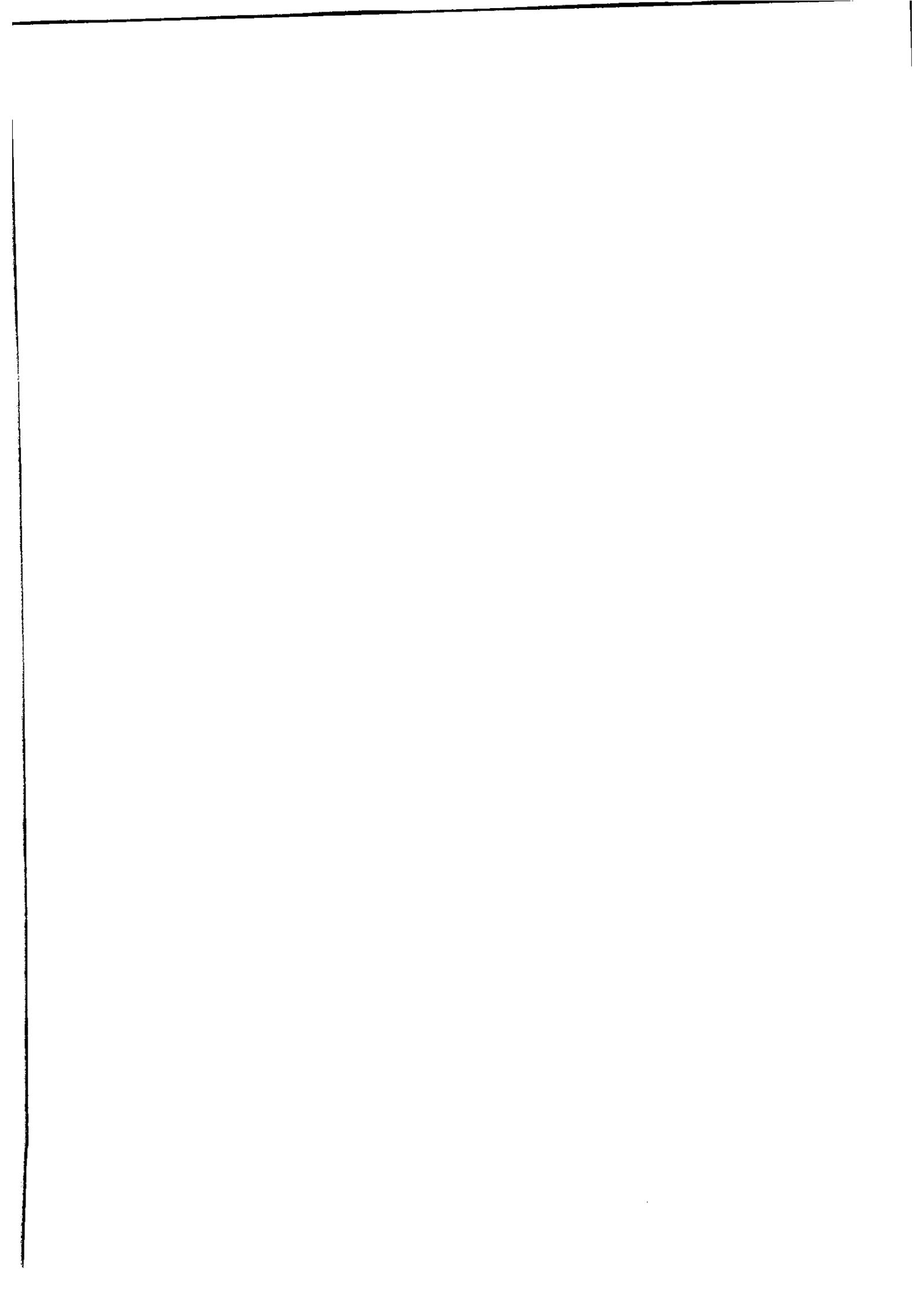
PICCOLI, Luciana. Como formar um professor alfabetizador no curso de Pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas Universidades Federais da Região Sul do Brasil. REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO, v. 1, p. 132-154, 2015.

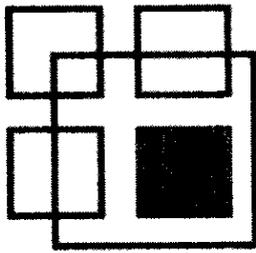
Outras informações relevantes

Sócia da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf). Aprovação, em 1o. lugar no Concurso Público para Professor Adjunto na área de Didática e Ensino da Língua Materna da Faculdade de Educação da UFRGS. Recebimento de indicação da banca examinadora, em julho de 2005, para mudança de nível do Mestrado ao Doutorado por ocasião da defesa do projeto de dissertação. Aprovação, em janeiro de 2006, pela Comissão Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, para a mudança de nível do Mestrado ao Doutorado mediante a análise de Projeto de Tese. Aprovação, em 1o. lugar, no processo seletivo para professor substituto de Didática e Ensino da Língua Materna da Faculdade de Educação da UFRGS.

Página gerada pelo Sistema Currículo Lattes em 16/10/2024 às 22:31:02

Somente os dados identificados como públicos pelo autor são apresentados na consulta do seu Currículo Lattes.
[Configuração de privacidade na Plataforma Lattes](#)





REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | DOSSIÊ Alfabetização e docência em tempos de pandemia

**Entre máscaras, ansiedades e expectativas:
desafios enfrentados por professoras no retorno
ao ensino presencial**

Among masks, anxieties and expectations: challenges faced by
teachers returning to classroom teaching

*Entre tapabocas, ansiedad y expectativas: desafíos enfrentados por
profesoras en el retorno a la enseñanza presencial*

Sandra dos Santos Andrade
Luciana Piccoli
Marília Forgearini Nunes
Renata Sperrhake

RESUMO

Este texto discute como está ocorrendo o retorno às aulas presenciais e o processo de ensino e de aprendizagem no período pós-pandemia, abordando os desafios enfrentados pelas professoras. Adota-se uma metodologia inspirada na dinâmica de grupo focal. As análises organizam-se em três eixos: no primeiro, os aspectos socioafetivos relacionados às ansiedades das professoras com o retorno e o convívio diário na sala de aula; o segundo, a necessidade de brincar das crianças, presente nos relatos; o terceiro, o investimento das professoras no estabelecimento das rotinas e na compreensão das crianças acerca das interações escolares.

Palavras-chave: docência; pandemia; anos iniciais.

ABSTRACT

This paper discusses how the return to classroom teaching and the teaching and learning process in the post-pandemic period are occurring, addressing the challenges faced by teachers. To do so, it adopts a methodology inspired by the focus group dynamics. The analyses are organized in three axes: the first one addresses socio-affective aspects related to teachers' anxiety with the return and daily coexistence in the classroom; the second focuses on children's need to play, which was present in the reports; the third axis deals with teachers' investment in establishing routines and in children's understanding of school interactions.

Keywords: teaching; pandemic; elementary school.

RESUMEN

Este texto analiza de que manera está ocurriendo el retorno a las clases presenciales y al proceso de enseñanza y aprendizaje en el período pospandemia, abordando los desafíos enfrentados por las profesoras. Para ello, se adopta una metodología inspirada en la dinámica de grupos focales. Los análisis se organizan en três ejes: el primero aborda aspectos socioafectivos relacionados a la ansiedad de las professoras con el retorno y la convivência en el cotidiano del aula; el segundo, la necesidad de jugar de los niños, que en los relatos se mostro muy presente; el tercer eje tematiza la inversión de las professoras en el establecimiento de rutinas y en la comprensión de los niños sobre las interacciones escolares

Palabras-clave: docencia; pandemia; años iniciales.

Para início de conversa

O tema deste texto são os desafios do retorno ao ensino presencial no contexto pós-pandemia. Ele é o desdobramento de uma pesquisa mais ampla, de caráter interinstitucional, desenvolvida por mais de cem pesquisadores vinculados a dezenas de universidades brasileiras de todas as regiões. A pesquisa, coordenada pela pesquisadora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del Rey, chama-se “Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização, da pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. O objetivo central da pesquisa maior é “investigar discursos e práticas de alfabetização que são produzidas neste momento da pandemia.” (MACEDO, 2020, p. 10).

Neste texto, discutimos resultados empíricos de uma pesquisa que se desdobra em sua terceira etapa¹ e visa, a partir de metodologia inspirada na organização de grupos focais, compreender como está ocorrendo o retorno às aulas presenciais e o processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização no período pós-pandemia.

¹Dados e resultados das etapas anteriores podem ser acessados no relatório da pesquisa publicado na Revista Brasileira de Alfabetização (ALFABETIZAÇÃO, 2020) e no e-book “Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19” (MACEDO, 2022) que reúne artigos de pesquisadoras e pesquisadores de todo o país.

O caminho teórico-metodológico e os efeitos da experiência vivida

Em um contexto ainda pandêmico, mas já amparados pela vacinação massiva da população contra o vírus responsável pela Covid-19², os diferentes grupos e espaços de convivência, como trabalho, igreja, família, cultura e lazer tentam retomar certo grau de normalidade, em acordo com os cuidados sanitários ainda necessários. Neste contexto, um dos últimos locais de pertencimento, principalmente de crianças e jovens, a retomar a presencialidade foram as escolas. Assim, podemos perceber os efeitos da pandemia sobre os modos de ser e estar (na escola, na casa, na família) dos estudantes. Esses efeitos interessam a nossa pesquisa e percebê-los nos é possível a partir dos lugares que ocupamos: como professoras que atuam junto às práticas pedagógicas e aos estágios dos anos iniciais do Ensino Fundamental no curso de graduação em Pedagogia, bem como pesquisadoras nos campos da alfabetização e da linguagem, do seu ensino e aprendizagem. Os efeitos aos quais nos referimos dizem respeito à socialização, à capacidade de comunicação, ao repertório cultural, às regras e à disciplina antes estabelecidas ou em construção; também os efeitos sobre os comportamentos, sobre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos de cada um/a; bem como os efeitos sobre as professoras e os professores, pois igualmente foram/são sujeitos da experiência deste período histórico tão diferente e complexo, como veremos no material empírico produzido no contexto da pesquisa.

De acordo com Larrosa (2011), constituo-me como sujeito da experiência em função de acontecimentos que são exteriores a mim, mas, ao mesmo tempo, só se faz experiência porque se faz em mim, me constitui ou, como diz o autor, “[...] o lugar da experiência sou eu.” (LARROSA, 2011, p. 6). Assim, só se torna sujeito da experiência quem se permite ser tocado,

²Conforme histórico consultado no site da Organização Panamericana de Saúde (HISTÓRICO, 2022): COVID-19 é “uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. [...] Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo ‘pandemia’ se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.” Uma das medidas de prevenção ao contágio foi o distanciamento social; em função disso, no mês de março de 2020, tivemos o fechamento de diferentes espaços, incluindo as escolas. Em 2022, após a vacinação da população, estamos vivendo o retorno gradativo à presencialidade.

tombado, submetido, interpelado, constituído. E fomos todos constituídos, de um modo ou de outro, como sujeitos da experiência de uma pandemia.

Como professoras, fomos duplamente tocadas, tombadas e submetidas pelo vírus e por seus efeitos na nossa vida profissional e relacional com as e os estudantes.

Não há como ser professora sem se tocar com as perdas: de vidas, econômicas, culturais, dentre outras, sofridas por nossos/as alunos/as, pois

É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2011, p. 6).

E essas experiências também nos interessam para a pesquisa. A fim de, em alguma medida, circundar este imenso campo de efeitos da pandemia sobre os sujeitos escolares, optamos por retomar o diálogo com professoras das redes públicas de ensino de Porto Alegre e de sua região metropolitana, como fizemos na etapa anterior desta pesquisa³. Assumimos aqui uma metodologia qualitativa de pesquisa, uma vez que acolhe seres humanos e tem, por isso, um planejamento que se caracteriza por ser aberto, flexível e sensível ao que acontece no campo. Buscamos escapar, intencionalmente, dos dados estatísticos, não por considerá-los mais ou menos adequados, mas, sim, por considerar a pesquisa qualitativa tão exata e tão científica quanto a quantitativa e mais próxima do que buscamos para alcançar os objetivos propostos para este texto, quais sejam: compreender como está ocorrendo o retorno às aulas presenciais e o processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização no período pós-pandemia; discutir os desafios do retorno ao ensino presencial e da docência no contexto pós-pandemia. A partir desses entendimentos, adotamos uma metodologia inspirada na técnica de grupo focal e logo explicaremos o porquê.

Escolhemos realizar a pesquisa com professoras das redes públicas de ensino como um modo de fazer política e defender um ensino de qualidade nesses espaços que parecem, ao senso comum, não produzir saberes, dizeres

³ Como resultados da etapa anterior da pesquisa, ver MACEDO (2022), capítulo 8.

e efeitos. Durante a pandemia, esta percepção foi reiterada constantemente, devido a condições que não eram apenas das escolas, mas também das famílias de baixa renda que não possuíam acesso a rede de internet ou equipamentos como note, tablet ou celular, sem falar na dificuldade em mediar a aprendizagem de seus filhos. As atividades escolares e o desenvolvimento das crianças foram fortemente afetados também por estas questões, por mais que as professoras buscassem estratégias para “alcançar” seus alunos. Essa situação se desenhou de forma diferente nas escolas privadas, em que a defasagem das crianças se mostrou menos severa. Mesmo antes da pandemia, pesquisas evidenciavam as desigualdades entre a população escolar de acordo com o perfil socioeconômico, o que se torna mais discrepante quando agregamos as questões de raça/cor. Claudia Costin, da Fundação Getúlio Vargas, em entrevista ao Jornal Braziliense, afirma que, “[...] mesmo com os investimentos e estratégias criadas para contornar o déficit educacional que o país atravessa, o período pós-pandemia no Brasil pode mostrar um dos piores cenários de desigualdade do mundo.” (LIMA; SOUZA, documento *online*). A desigualdade estrutural de acesso às tecnologias e aos equipamentos, como celulares, *notebooks* ou *tablets*, levou um contingente importante de alunos à evasão escolar. Ainda, segundo Costin, crianças e jovens que convivem em espaços letrados e que possuem acesso a repertório cultural mais amplo e variado “[...] continuam aprendendo mesmo que a escola não tente [ou não consiga] manter contato ou mande materiais. No contexto familiar mais restrito, sem equipamentos ou livros, a situação de aprender diminui e muito” (LIMA; SOUZA, documento *online*).

Assim, para esta etapa, foram convidadas as professoras participantes da etapa anterior da pesquisa, mas nem todas, por variados motivos, puderam participar. Com isso, ampliamos o convite para outras professoras parceiras, que atuam nas redes públicas de Porto Alegre e da região metropolitana – por parceiras entendemos aquelas professoras-referência de estagiárias e ex-alunas do curso de Pedagogia – compondo um grupo com 11 participantes.

O primeiro encontro do grupo só foi possível em um sábado pela manhã, quando todas as participantes tinham disponibilidade. Os dados gerados nessa ocasião, sobre os desafios do retorno ao ensino presencial e da docência no contexto pós-pandemia, são os que compõem o *corpus* empírico do estudo

apresentado neste texto. Um segundo encontro foi realizado, desta vez, em uma quarta à noite, em data e horário acordados no primeiro encontro, e versou sobre os desafios da alfabetização nesse mesmo contexto. Os dados gerados nesse segundo encontro do grupo serão analisados em outro estudo.

A partir desta descrição, apresentamos a primeira justificativa para denominar a metodologia realizada como inspirada nas práticas de grupo focal: foram somente dois encontros de grupo e a metodologia pressupõe entre 4 a 6 encontros, mas também diz que se pode usar o critério de saturação, ou seja, os encontros de um grupo se esgotam quando os argumentos nele apresentados se tornam previsíveis ou quando os pesquisadores compreendem que já obtiveram dados suficientes para empreender uma boa análise (GATTI, 2005). Assim, consideramos ter alcançado o propósito dessa etapa da pesquisa nesses dois encontros que tiveram a duração aproximada de duas horas cada um.

O segundo aspecto diz respeito ao formato do encontro, que se deu de maneira *online*. Não há dados na literatura sobre grupo focal nesse formato, tendo em vista que essa prática se tornou comum com a pandemia, uma possibilidade de interação que, acreditamos, permanecerá nos novos fazeres em pesquisa. Entretanto, uma boa metodologia não se aplica somente por ter dado certo em diferentes situações e sim pela sua flexibilidade em se adaptar às necessidades das pesquisadoras e das participantes, pela possibilidade de criar e inventar outros caminhos. Independente dessa possibilidade, mantivemo-nos fiéis ao aspecto mais importante no formato: a composição de um grupo com características comuns, neste caso, professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas redes públicas de ensino, dirigido por uma moderadora, também professora de uma instituição pública de ensino superior, que manteve as participantes centradas em uma discussão sobre um tema focal.

O disparador da discussão foi um artigo de opinião que tem como título: "Carga emocional e dispersão marcam a volta dos alunos ao ensino presencial" (DELBONI, 2021). Também mantivemos os cuidados éticos necessários, que foram informados antes do início da gravação da discussão, garantindo a

preservação da identidade das professoras e de suas escolas. Todas as 11 participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando o uso de suas falas para fins da pesquisa por meio da troca de seus nomes por outros, fictícios, mantendo-se a mesma letra inicial. Foram informadas, através do termo, que a participação era voluntária e que poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento, mesmo após o final do encontro.

Em uma situação convencional, o encontro aconteceria em um ambiente planejado, silencioso e sem interrupções, aspectos que não temos como garantir no encontro *online*. Mesmo assim, a maioria das participantes, durante todo o encontro, foi bem ativa, mantendo suas câmeras ligadas durante toda a reunião. Eventualmente, percebia-se certa distração devido a intervenções do ambiente externo e, com isso, algumas professoras fechavam as câmeras, mas, logo em seguida, retornavam à tela. Um aspecto indesejado neste tipo de proposta é o uso de mensagens escritas durante a interação, no entanto, nos encontros *online*, a interação escrita, usando o espaço do *chat*, tornou-se comum. Mesmo assim, as participantes da pesquisa optaram por se manifestar predominantemente pelo microfone, com poucas mensagens e interações escritas no *chat*. As conversas aconteceram de forma fluida e organizada: quando havia o desejo de fala, as professoras abriam o microfone ou utilizavam o recurso de “erguer a mão”, disponível na plataforma *Google Meet*, respeitando o turno de fala das colegas, o que garantiu a boa compreensão das falas no momento da transcrição. Cabe informar que, para tanto, foram respeitadas as normas ortográficas e feitos apenas pequenos ajustes para garantir a fluência na leitura na retextualização do discurso oral para o escrito.

Todas trouxeram narrativas pertinentes ao tópico da discussão, relatando suas experiências, percepções, seus sentimentos e suas vivências na escola com o retorno ao ensino presencial. Enquanto alguém falava, muitas professoras reagiam manifestando-se através de gestos, sorrisos, balançar de cabeça, que sinalizavam concordância (ou não) com aquilo que estava sendo dito. A moderadora manteve-se atenta às narrativas, no exercício contínuo de não intervir, de não opinar ou fazer julgamentos positivos ou negativos, já que a posição neste lugar é de escuta. Gatti (2005) alerta para que se deixe a discussão fluir, pois não se trata de uma entrevista em grupo com perguntas

feitas pela moderadora e respostas dadas pelas participantes. Ela deve criar condições para que cada participante “[...] explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente.”, pois a ênfase nesta proposta recai sobre a interação do grupo (GATTI, 2005, p. 9).

Nesse espaço de discussão, que se tornou também um espaço de partilha, percebeu-se a comoção das participantes a partir dos relatos. Foi um encontro afetivo e emocionado que, caso fosse presencial, teria encerrado com uma troca de abraços. O grupo focal tem a capacidade de “[...] fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto da interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p. 9). Na interação promovida pela moderadora, e também pelas próprias participantes, emergiram relatos de professoras que se identificaram com a realidade apresentada pelas colegas de profissão em diversos aspectos: as angústias, as dificuldades, as emoções, o sentimento de exaustão, com o “querer fazer mais” e o sentimento de não estar fazendo o suficiente, sendo a tônica.

Os relatos de cada uma das professoras evidenciaram sobremaneira como foi o retornar à escola, (re)ocupar esse espaço, realizar as atividades da sala de aula após todo o tempo de afastamento. Desses relatos, alguns temas se destacaram e possibilitaram a construção de eixos de análise para este texto. O primeiro aborda aspectos socioafetivos relacionados à ansiedade das professoras com o retorno e o convívio no cotidiano da sala de aula; o segundo aborda a necessidade de brincar das crianças que, nos relatos, se mostrou muito presente; o terceiro e último eixo tematiza o investimento das professoras no estabelecimento de rotinas e na compreensão das crianças acerca das dinâmicas escolares. A conversa do grupo deixa evidente o quanto o retorno à escola implicou não só a preocupação em voltar a ocupar o espaço da escola ou a retomada de uma rotina, mas, principalmente, em aprender a ser e agir como professora e como estudante neste espaço conhecido, mas que se mostrou tão diferente.

“Ajusta tuas expectativas para a realidade”: ansiedades e acolhimentos das professoras e das crianças

Camila: Eu tava cheia de expectativas, com muita vontade de retornar, mas o primeiro dia foi o dia mais difícil, assim, acho que mais difícil do que o meu primeiro dia como professora. Quando eu olhei para aquelas crianças, aquelas crianças me olharam, aquela máscara, aquele monte de “não pode, não pode, não pode”, me deu vontade de sair correndo. Se alguém da direção tivesse passado ali para perguntar para mim “como que tu está? Tá tudo bem? Precisa de alguma coisa?”, eu ia dizer “preciso, preciso sair correndo daqui porque esta não é uma sala de aula de verdade!”. Então, eu não estava preparada para aquele retorno⁴.

Esse excerto de fala da professora Camila, presente como epígrafe na abertura desta seção, tematiza o primeiro dia de aula e seu estranhamento acerca das novas práticas que tomaram espaço em um lugar docente que fora sempre tão conhecido: a escola. Na mesma direção, a professora Marta narra uma sensação semelhante ao se deparar, junto de seus alunos, com os tantos regramentos para dar conta das restrições sanitárias:

Marta: O cuidado todo era o afastamento, não podiam se tocar, não podia chegar perto, professora não podia ir na mesa dos alunos, a máscara... E isso foi muito assustador para as crianças.

Frente a esses e tantos outros estranhamentos, o título desta seção é um recorte de fala da professora Fernanda referindo-se à necessidade de constantemente rever suas próprias expectativas em relação ao trabalho desenvolvido neste período pós-pandemia. Ou seja, um modo de tentar explicar para si o “susto” que sentiu ao diagnosticar o nível de aprendizagem das crianças e as flexibilizações que foram necessárias no planejamento a partir desse conhecimento. Essa foi uma das estratégias utilizadas pelas professoras quando perceberam que não seria possível partir da mesma organização disciplinar que já existia antes da pandemia, uma vez que esses estranhamentos fragilizaram os laços e a percepção de como se comportar nesse espaço. Podemos dizer que a forma de condução das professoras frente à situação está de acordo com o que se espera da professora pesquisadora ou, como explica Caldeira (1988), de acordo com uma característica importante do/a antropólogo/a contemporâneo/a, qual seja, uma professora pesquisadora

⁴ Foi utilizada a formatação de espaço simples e fonte 11 para diferenciar os excertos de transcrição das citações recuadas.

"se interroga sobre os limites da sua capacidade de conhecer o outro [...] e o caminho que o[a] levou à interpretação, sempre parcial" (CALDEIRA, 1988, p. 133). No decorrer do grupo focal, fomos percebendo, por meio das narrativas, como o familiar se tornou estranho e, gradativamente, como, em meio ao estranhamento, novas e outras formas de familiaridade foram-se apresentando ao olhar que indaga das professoras-pesquisadoras.

Isso ficou bastante evidenciado, também, no momento em que a professora Cecília relatou perceber as dificuldades de interação com as crianças, pois não estava conseguindo resolver conflitos por meio do diálogo:

Cecília: Talvez, lá em 2019, a minha reação tivesse sido outra, mas agora eu preciso construir, estabelecer esse vínculo para poder brigar, para poder xingar, para poder chamar atenção, para dizer "esse aí não é o caminho". Mas, para que a gente possa falar isso para a criança, primeiro, o vínculo tem que estar estabelecido.

Esse tema do acolhimento e do afeto, igualmente, foi bastante citado no grupo focal. As crianças são pertencentes a espaços geográficos e famílias diferentes, travam variadas relações sociais, de classe, afetivas e culturais e, com isso, produzem distintas experiências de si e, ao longo de dois anos de afastamento da escola, vivendo a maior parte do tempo apenas no espaço das famílias, muitas crianças foram perdendo algumas habilidades que, talvez, não fossem tão necessárias no espaço da casa, já que ali eram outras as experiências vividas. A experiência de si, para Larrosa (1994), não depende nem do objeto nem do sujeito, mas "[...] a experiência é o que ocorre 'entre' e o que constitui e transforma ambos" (LARROSA, 1994, p. 83). De outra maneira, poderíamos perguntar, juntamente com o autor, de que modo essa experiência de si, que constituiu as crianças no período pandêmico, foi produzida e se distancia do que se ensina ou se vive na escola, considerando laços de confiança e de sociabilidade possivelmente rompidos. A história da experiência de si está atrelada a um domínio material, como a própria infância e sua cultura, por exemplo. Assim, a história da experiência de si "[...] é a história das problematizações que constituem as condições de possibilidade, a história dos discursos orientados a articulá-la teoricamente e a história das práticas orientadas para fazer coisas com ela" (LARROSA, 1994, p. 56).

Ao fazer referência à escola e às crianças, em suas falas, as professoras permitem inferir que este é um dos espaços importantes de delimitação da experiência e da constituição da infância, mesmo sabendo que outros espaços da cultura exercem tanta influência quanto a escola. As palavras das professoras e as experiências no atual contexto escolar possibilitam pensar a escola como uma daquelas instâncias que estabelecem e/ou transformam a experiência que os indivíduos imprimem de si mesmos, através dos múltiplos discursos que ela tanto produz quanto reproduz. Isto implica compreender que a escola está atrelada a um conjunto de saberes e de práticas muito concretas que estão vivas nestes discursos. Ao fazer isso, ensinam como ser criança de um determinado modo e como ser e estar nesta condição nos seus outros espaços de pertencimento. Para as crianças e professoras, a escola é lugar de disciplina, mas também é lugar de afetos que a pandemia ceifou (ou tentou ceifar) como se percebe, especialmente na narrativa da professora Melissa, que se destacou por trazer relatos que emocionaram todas as participantes:

Melissa: Então, além de todas as questões de aprendizagem, a gente tinha essa questão e isso que a Júlia falou: já não sabia se podia encostar, não sabia se podia... Eu sou uma que tá sempre com as crianças, dá um beijinho, dá um colo, dá um abraço. E aí uma outra fala de uma criança foi assim: "aí se eu passar álcool no meu corpo e passar álcool no teu corpo, eu posso sentar no teu colo um pouquinho?". Então, assim, são coisas que a gente nunca tinha escutado antes e que a gente teve que dar jeito: "pode! Vem cá que eu vou passar álcool, senta aqui pertinho da profe, no meu joelho".

A professora Melissa colocou-se no lugar da criança, tendo empatia em relação à necessidade, tão própria da infância, de proximidade física, acolhendo-a no colo quando todos os protocolos insistiam no distanciamento. A professora Marta já havia comentado que as restrições sanitárias e o uso das máscaras havia sido uma experiência muito assustadora para as crianças. Mais uma vez, Larrosa (2011) ajuda-nos a compreender como a experiência se faz e se refaz constantemente à medida que novos e outros fazeres/saberes nos são apresentados. A professora Melissa extrapola essa dimensão do medo pandêmico para o próprio medo do ambiente escolar, em um momento de ansiedade vivenciado por um aluno, ao retomar a necessidade de discutir a questão do pertencimento das crianças ao espaço da escola:

Melissa: O ano passado que eu tinha primeiro ano, eu tive um caso de adaptação que eu nunca tinha tido anteriormente, na questão da criança pedir para ir no banheiro. Ela chegou na escola: “ah profe, posso ir no banheiro?”. Assim, se não sabe onde é o banheiro, tu vai com a criança no banheiro, tudo isso que já aconteceu, mas da criança ir no banheiro e de ficar tão nervosa de estar no ambiente escolar, de não saber o que fazer, de não ter uma família do lado, fazendo o que fazia em casa, que a criança fazia ânsia, vomitava, tremia, tinha crises de ansiedade, realmente, de estar ali.

O relacionamento entre pares, as interações entre as crianças, antes tão “naturais”, passaram a demandar planejamento com extensa lista de procedimentos que exigia não só a mediação da professora frente à proposta pedagógica a ser realizada, mas os cuidados sanitários para a contenção do vírus. Sem a vivência entre pares, na etapa da Educação Infantil, a criança do relato da professora Melissa, sentindo-se frágil e insegura, no que se refere às sociabilidades, igualmente “escapa” da sala de aula frente ao desafio de “fazer um amigo”.

Melissa: Aí eu me lembro de uma criança em um momento de jogo. Então já tinha passado álcool nas mesas, já tinha passado álcool nas crianças, álcool no jogo, já tinha passado álcool até por dentro do corpo, eu acho. Mas era o momento do jogo e aí eu disse: “senta ali na frente do teu amigo para vocês jogarem o jogo da memória” e ele [o menino] pediu para ir no banheiro. Quando foi no banheiro, ele demorou, demorou para voltar. Quando eu fui atrás, ele tava lá no banheiro chorando porque ele não sabia como fazer um amigo para poder jogar. Então ele me disse assim: “eu não sei fazer amigo, porque tu disse para sentar com meu amigo e eu não sei fazer um amigo”.

Nesse sentido, Nóvoa e Alvim (2021, p. 13) destacam duas missões principais da escola:

[...] conseguir que, através do conhecimento, os alunos aprendam a estudar e a trabalhar; conseguir que, através da relação, os alunos aprendam a viver uns com os outros. Esta segunda missão não se pode concretizar fora de um espaço escolar, público, de partilha e de convivialidade.

As falas analisadas até aqui corroboram o entendimento de que a escola, além de se ocupar de um recorte dos conhecimentos produzidos pela humanidade, também se ocupa em produzir seres humanos capazes de viver em sociedade, de partilhar espaços e sentimentos em comum. Porém, ainda que levar a cabo essas duas funções da escola passe pelo papel do professor,

não se pode esquecer que a escola faz parte de um todo mais amplo, da comunidade escolar.

Em um tom de exaustão, a professora Fernanda desabafa sobre o descaso do poder público frente ao retorno ao ensino presencial, ao mesmo tempo em que usa o próprio slogan criado por ela – “ajusta tuas expectativas para a realidade” – como forma de autorregulação emocional para sobrevivência no espaço escolar.

Fernanda: Acho que a sensação de abandono da escola pública, que a gente sabe de ver aquilo e ver que ninguém tá fazendo nada além da gente. Essa impotência de “meu Deus, ninguém tá vendo o que tá acontecendo? Ninguém vai interferir aqui? Pelo amor de Deus! A gente tá precisando de ajuda!”. [...] E daí eu volto, digo “ajusta tuas expectativas. Não, tu não vai sair correndo. É uma dificuldade, é um momento transitório, vai passar.” Mas eu tenho que dizer isso para mim mesma diariamente: “não desiste da escola pública, não desiste porque tá ruim contigo, e sem ti...tu faz diferença nesse lugar”.

A fala da professora Fernanda, repetida internamente, dia após dia, denota o comprometimento docente com a educação pública, que se tornou ainda mais visível nesse contexto pós-pandêmico tão conturbado.

“Que horas a gente vai brincar?”: brincadeira e desenvolvimento cognitivo

Depois de quase dois anos sem frequentar o espaço escolar, muito do que se vive na escola ou do que ficou como memória (quase longínqua), ao se deparar novamente com esse lugar, tornou-se experiência a ser descoberta. O reencontro com a rotina escolar e com os colegas trouxe, provavelmente, um novo modo de ser e agir para o cotidiano de muitas crianças: dentre esses, está o modo brincante de habitar a escola, aprender e se desenvolver.

Brincar é ação que normalmente se associa à infância, embora não tenha (ou não deva ter) sua vivência reduzida a ela. Vigotski (1998, p. 133) afirma que “[...] o brinquedo [...] não é aspecto predominante da infância, mas é um fator importante do desenvolvimento.” Jogar, brincar, agir ludicamente auxiliam a aprender a se relacionar com o mundo, a compreender o mundo e suas relações, a se desenvolver cognitivamente, ações que estão presentes na escola e são exercidas pelas crianças. Isso, no entanto, não significa que saber brincar é conhecimento inato, isto é, que toda criança nasce sabendo. Para

Huizinga (2019, p. XXIV), o jogo⁵ é "[...] um fenômeno cultural e não biológico", trata-se de uma "[...] forma específica de atividade, como 'forma significativa', como função social." (HUIZINGA, 2019, p. 5).

Os relatos das professoras destacam cenas em que se pode perceber o quanto essa forma de interagir e produzir sentido constitui o modo de ser criança e viver a escola, o quanto a escola possibilita que esse fenômeno cultural seja partilhado. As falas também mostram a urgência das crianças em retomar o tempo perdido, em reaprender a brincar na interação com o outro e no espaço da escola. Por vezes, isso acontece pelos materiais e recursos que a escola apresenta, como se pode perceber por meio dessa cena, caracterizada pela urgência em experimentar, em recuperar o tempo, em produzir ou retomar memórias:

Camila: Aquela criança que queria brincar, brincava de massinha, brincava de quebra-cabeça, queria fazer atividade, tudo ao mesmo tempo, tudo rápido, tudo rápido porque eles queriam vivenciar aquela escola que estava na memória deles lá, escondidinha.

O modo de agir, baseado na urgência, revela a descoberta da criança de que a escola e seu cotidiano são ricos; neste caso, uma riqueza revelada por recursos nem sempre presentes no dia a dia da casa porque, nela, as experiências são outras, que não a massinha de modelar, o quebra-cabeça, as propostas didáticas. Como afirma Fortuna (2018, p. 21): "É possível brincar de qualquer coisa, inclusive e especialmente com aquilo que faz parte do cotidiano". E o cotidiano da escola tornou-se convidativo à brincadeira ou à descoberta deste espaço e suas possibilidades lúdicas de interagir com outras crianças, aprender e se desenvolver.

Tal aspecto é reforçado na fala de outra professora, que sinaliza o quanto o brincar, nos espaços da escola e com outras crianças, tornou-se também parte do rol de defasagens deixadas pela pandemia. A professora relata que encontrou uma turma que, apesar de não ter frequentado presencialmente a Educação Infantil, demonstrava, pelas suas narrativas, ter conseguido interagir com as propostas oferecidas, assistindo aulas *online* e

⁵ Não faremos distinção entre brincar e jogar, brinquedo e jogo. Assumimos, assim como Fortuna (2018), a perspectiva de Johan Huizinga (2019) de que todos esses vocábulos se referem a um fenômeno cultural único denominado de diferentes maneiras.

Entre máscaras, ansiedades e expectativas: desafios enfrentados por professoras no retorno ao ensino presencial

construindo conhecimentos importantes, tendo algumas crianças, inclusive, a leitura de palavras já desenvolvida. No entanto, apesar de algumas habilidades e alguns conhecimentos serem observados como compreendidos, a professora percebeu que havia outro tipo de carência nessa turma. Como ela ressaltou, "o corpo dizia outra coisa", as janelas da sala de aula, voltadas para o pátio e para a pracinha, atraíam o olhar das crianças em busca do espaço da brincadeira:

Beatriz: Eles queriam recreio toda hora, eles ficavam perguntando que horas é o recreio, mas e que horas que a gente vai brincar? Que hora que a gente vai correr?

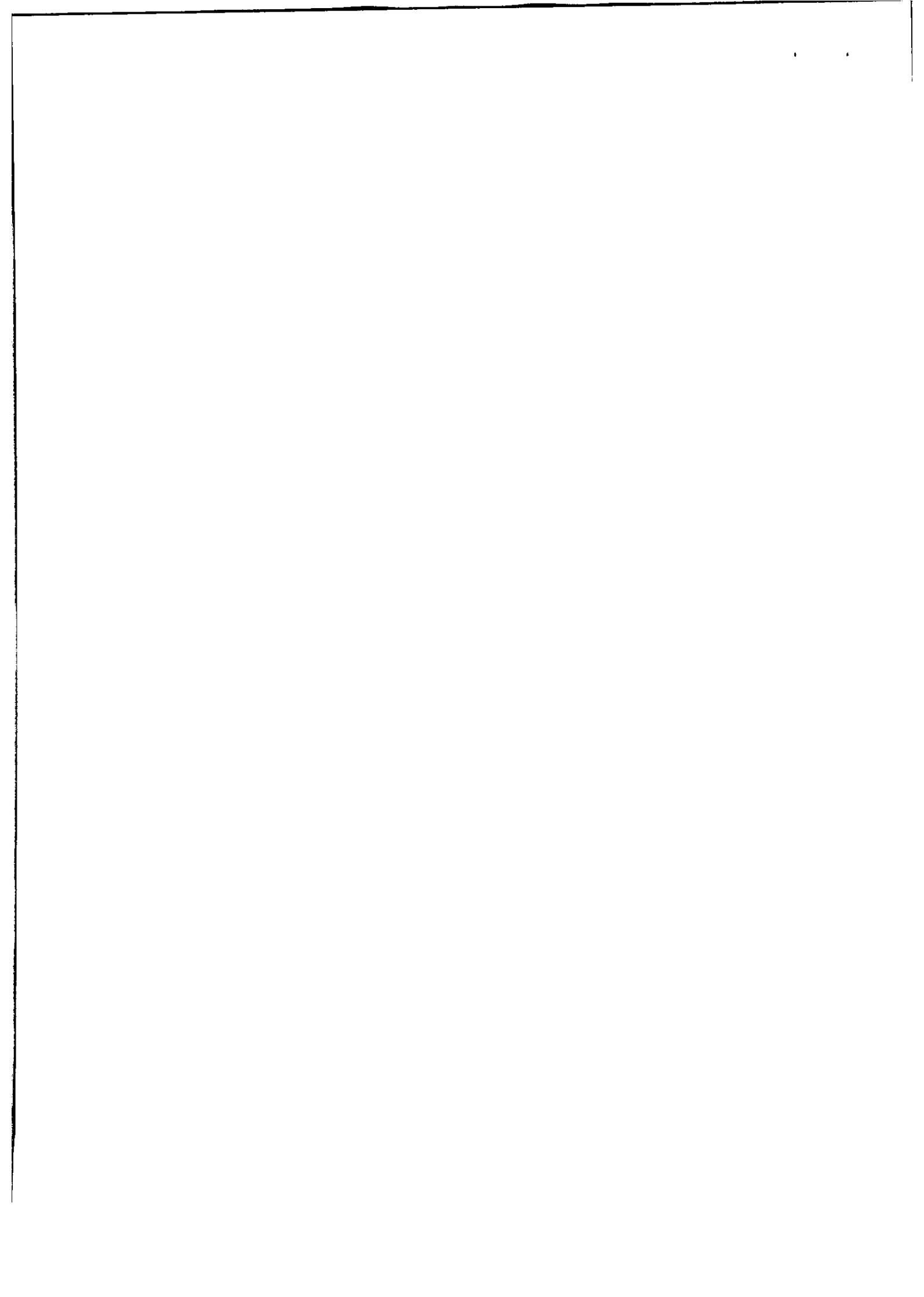
O desejo de brincar, o anseio por aproveitar toda e qualquer oportunidade de brincadeira mostravam-se nas atitudes das crianças que trocavam a merenda pelo livre brincar no pátio, que realizavam as atividades em sala de aula com pressa para brincar, até mesmo embaixo da mesa, como narra a professora:

Beatriz: Qualquer coisa que eu fizesse com eles, era tudo muito rápido: eles entregavam pra poderem brincar. E o brincar era até embaixo da mesa, eles iam pra baixo da mesa pra brincar de qualquer coisa. Pra eles, tudo era motivo de brincadeira. Então isso foi o mais difícil dessa turma de primeiro ano.

A leitura de palavras, destacada pela professora, não pode ser assumida como sinônimo de desenvolvimento da leitura: não é porque palavras já são lidas que o processo de alfabetização está garantido, demonstrando que a criança teve seus direitos de aprendizagem assegurados. Da mesma forma, em relação à aquisição de outros conhecimentos e de outras experiências, a processualidade é inerente e precisa ser considerada no desenvolvimento da criança. A aprendizagem, além de processual, é também uma ação social, conforme compreende Vigotski (1998, p. 117-118), que alerta:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.

Por estar no primeiro ano dos anos iniciais, a leitura torna-se aprendizagem almejada, mas a prioridade da leitura não se pode sobrepor a outras aprendizagens de outros tantos conhecimentos que talvez tenham



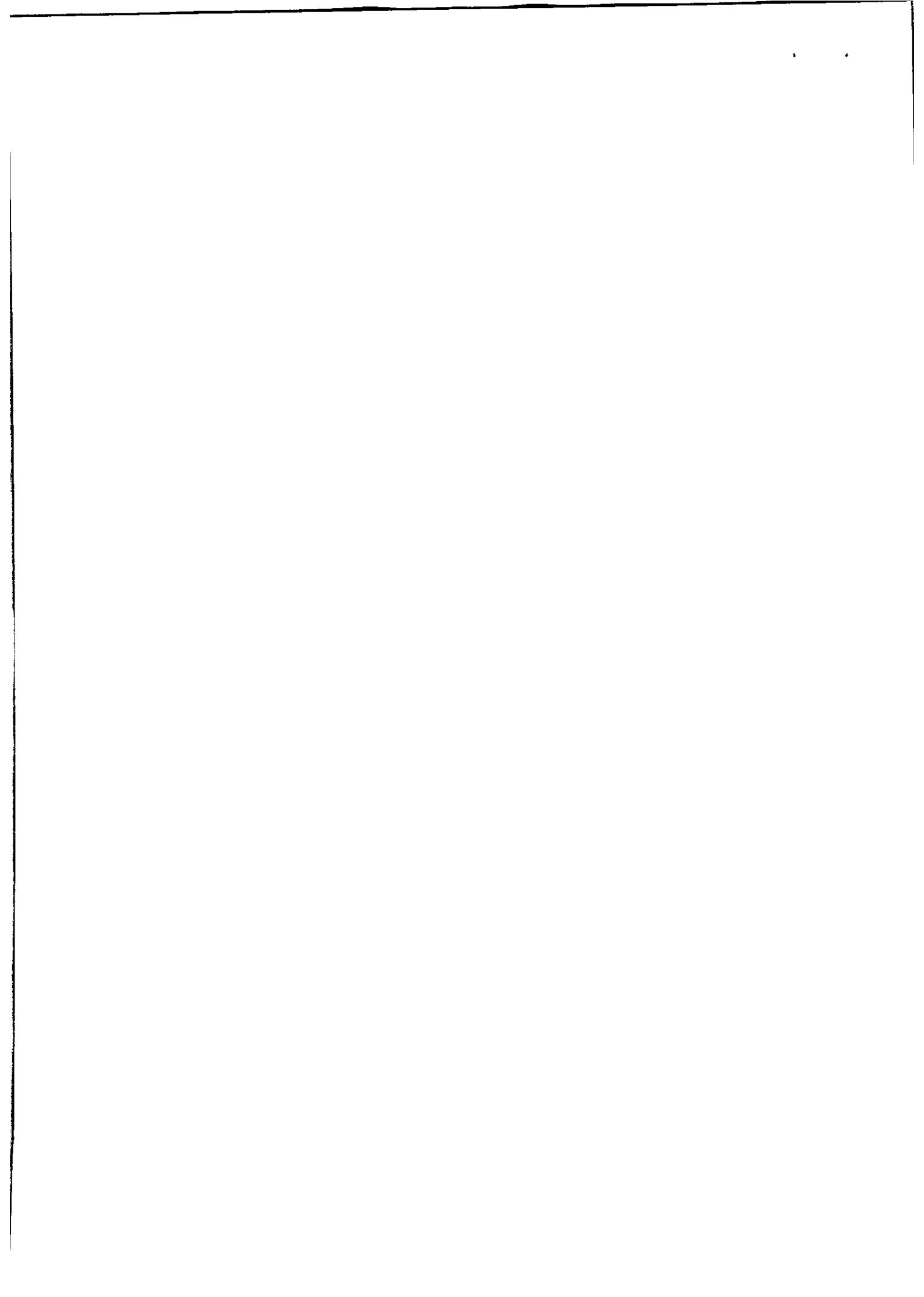
ficado apagados, durante a pandemia, pela ausência de experiências essenciais na infância. A brincadeira, nesse contexto, ampliou sua importância, pois pode oportunizar a recuperação de experiências que as crianças não tiveram durante o afastamento da escola. Uma dessas experiências, sem dúvida, é a interação cooperativa com outras crianças. Outra experiência ausente, tão importante quanto o convívio com outras crianças, é a da elaboração do pensamento, relacionando significado e realidade. Nesse sentido, Vigotski afirma (1998, p.127):

A ação numa situação imaginária [como acontece na brincadeira] ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação.

O brincar, portanto, torna-se não somente uma atividade prazerosa, mas uma motivação para agir frente ao mundo e a quem o habita, criando, na ausência do objeto em si, um fazer baseado nas ideias que são elaboradas em um pensar coletivo ou individual. A brincadeira buscada com urgência abre portas para entender o desenvolvimento intelectual das crianças e o que é eficaz para colocá-lo em ação. O que motiva a ação propicia a aprendizagem, despertando avanços no desenvolvimento intelectual. Esses avanços acontecem na alternância entre a zona de desenvolvimento iminente⁶ e a zona de desenvolvimento real e o brincar é ação importante para esse avanço (VIGOTSKI, 1998).

Durante o tempo em que estiveram em ensino remoto, quando assistiam aulas por meio de telas, as crianças viveram experiências que, sim, proporcionaram aprendizagens, mas a falta de interação reduziu as possibilidades de relacionar pensamento e realidade, de experimentar a relação entre ação e significado. O confinamento ao ambiente de casa diminuiu as interações oportunas à imaginação, à interpretação, isto é, ao agir a partir do pensar. A rotina da casa, associada ao ensino remoto, provavelmente limitada por diferentes razões, mostra seus efeitos na urgência por

⁶ Optamos pelo uso do termo "iminente" em detrimento de "proximal", por considerar, junto com Prestes (2010, p. 190), que esta tradução não transmite "[...] o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa."



Entre máscaras, ansiedades e expectativas: desafios enfrentados por professoras no retorno ao ensino presencial

experiências que permitam encontrar novas maneiras de produzir sentido a partir do brincar.

O retorno à escola trouxe o encontro com tais experiências por meio de interações que, por vezes, eram surpreendentemente novas para as crianças. Jogar um jogo de memória, por exemplo, tornou-se uma experiência de descoberta, assim como pular amarelinha ou trilhar corda:

Júlia: "Crianças, vamos jogar um jogo da memória?", mas "o que é um jogo da memória? Não sei jogar o jogo da memória." Crianças que não sabem pular amarelinha, que não sabem pular corda, que não sabem conviver.

Ou, ainda, aprender como agir frente à liberdade que o pátio da escola pode significar:

Marta: Fizemos dois cartazes: o que pode e o que não pode. Primeira coisa do que pode: gritar no pátio. Eles correm e gritam desesperados no pátio. Durante uns 15 minutos, é só correndo e gritando, correndo e gritando. Depois vão se acalmando e começando a se relacionar para construir uma brincadeira.

A falta de sentido, seja do jogo de memória, seja do espaço do pátio, não somente representa a falta de experiências culturais ou da convivência com o mundo fora de casa, mas é, principalmente, uma confirmação das lacunas no desenvolvimento intelectual que a pandemia deixou junto com outras tantas lacunas.

Os relatos e a presença da brincadeira tornam-se alerta para que se entenda a importância de encontrar meios para superar não só a defasagem de "conteúdos", mas também promover o agir cognitivamente, elaborando pensamento, falando e ouvindo os outros falarem, aprendendo a criar e não somente a executar ações conforme o pré-estabelecido, descobrindo a liberdade criadora, algo que é essencial para manipular os conhecimentos da linguagem e avançar no processo de alfabetização.

"Então aí me caiu a ficha": rotinas e dinâmicas escolares

Neste eixo, ficou evidenciada a percepção das professoras de que, em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, a prioridade, no retorno ao ensino presencial, não seriam os objetivos conceituais a serem cumpridos a partir dos planos de estudos da escola, mas, sim, os objetivos atitudinais e

procedimentais. Em face da pouca vivência das crianças nos espaços escolares, dos modos de ser e estar na escola, a urgência tornou-se compreender o funcionamento dessa instituição, com seus regramentos e comportamentos específicos, como bem expressam as professoras Camila, Marta e Cecília:

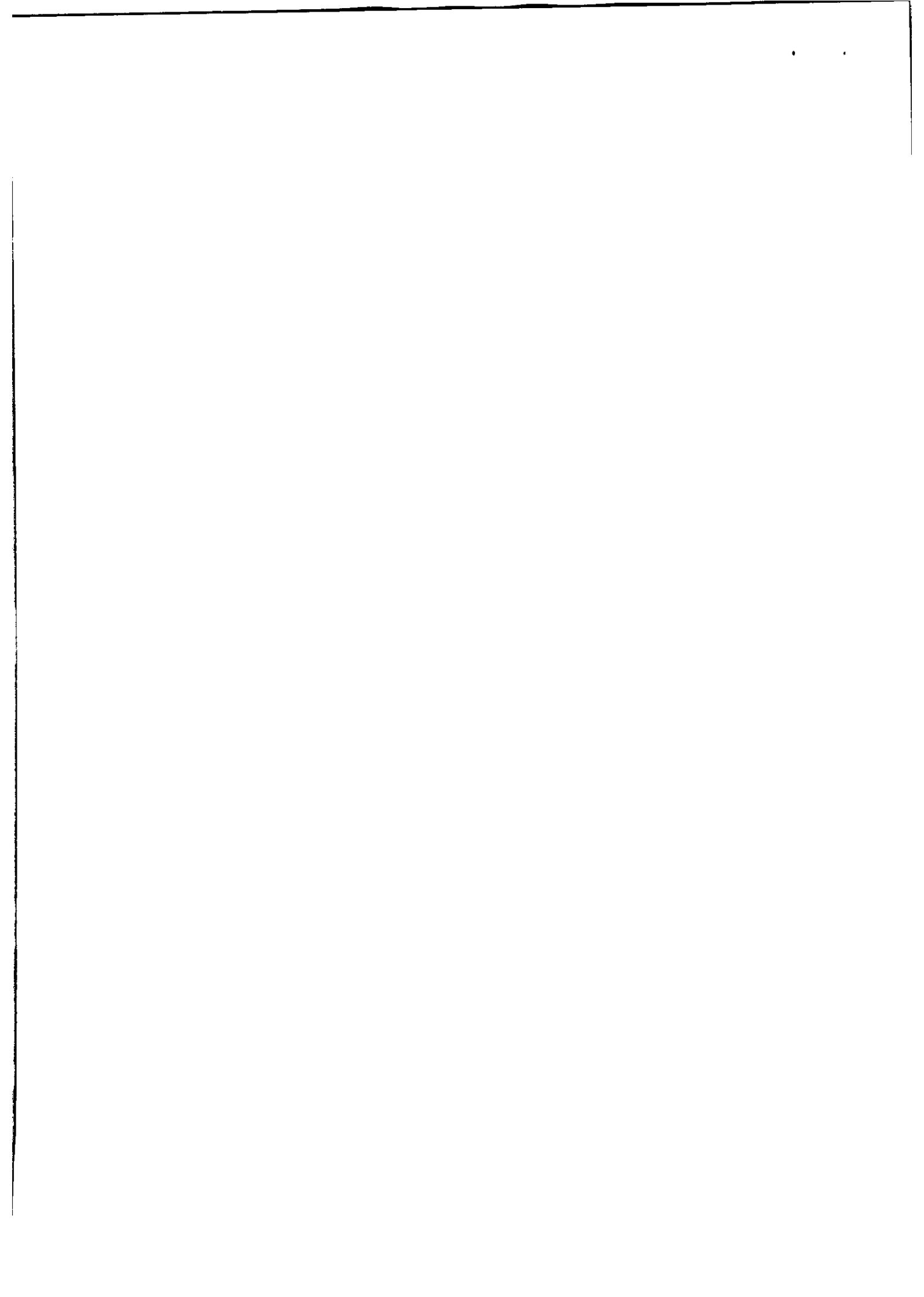
Camila: “Não gente, a gente anda em fila, a gente tem que se organizar, vocês têm que guardar material”. Então toda essa parte assim, de organização, ela foi mais importante do que a parte cognitiva, no primeiro momento, porque não adianta eu querer começar a alfabetizar essas crianças, se essa parte de organização e de ser aluno não estava fazendo sentido para eles e era algo que eles não sabiam.

Marta: Mas no momento que eu falava do recreio, e eu me dei conta que uma criança me perguntou “mas, profe, o que que é recreio?” Eles não sabiam o que era recreio e eu fiquei chocada. Eu disse: “meu Deus, claro! As crianças nunca vieram pra escola; é a primeira vez que estão vindo pra escola!”. Então aí me caiu a ficha de que, bom, agora isso é o que tem que ser oferecido para as crianças: o que é escola, o que é a rotina, o que que nós podemos fazer com isso que a gente tem. Então, claro, voltar na nossa expectativa de escola e de alfabetização.

Cecília: Então, uma das coisas que a gente fez, foi estabelecer uma rotina. Eles têm que começar a entender como funciona essa organização porque foi muito tempo sem estar aqui, então a gente tem feito isso com o trabalho lá na sala também, que é de organizar a rotina e, mesmo organizando a rotina, a ansiedade não baixa assim como eu imaginaria.

A rotina, para as crianças, é muito organizadora porque possibilita a previsibilidade: elas se sentem seguras quando sabem o que irá acontecer e, assim, conseguem participar mais ativamente das dinâmicas escolares. Esse investimento no estabelecimento das rotinas passou a ser a urgência, não apenas das turmas de primeiros anos, o que seria o “esperado”, mas também nos segundos, terceiros, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental.

As falas também nos permitem perceber que o sujeito aluno é uma categoria socialmente construída: as crianças não nascem sabendo como ser alunos/as. A categoria aluno nasce junto com a própria noção de escola, na modernidade, e é no espaço mesmo da escola, de acordo com certas regras, certos valores e propósitos, que se constituem modos de ser e estar (de forma mais ou menos adequada) no espaço escolar. A ausência do discurso pedagógico na constituição das crianças durante a pandemia é um evidente exemplo dessa construção. Os pequenos corpos, pouco ou nada

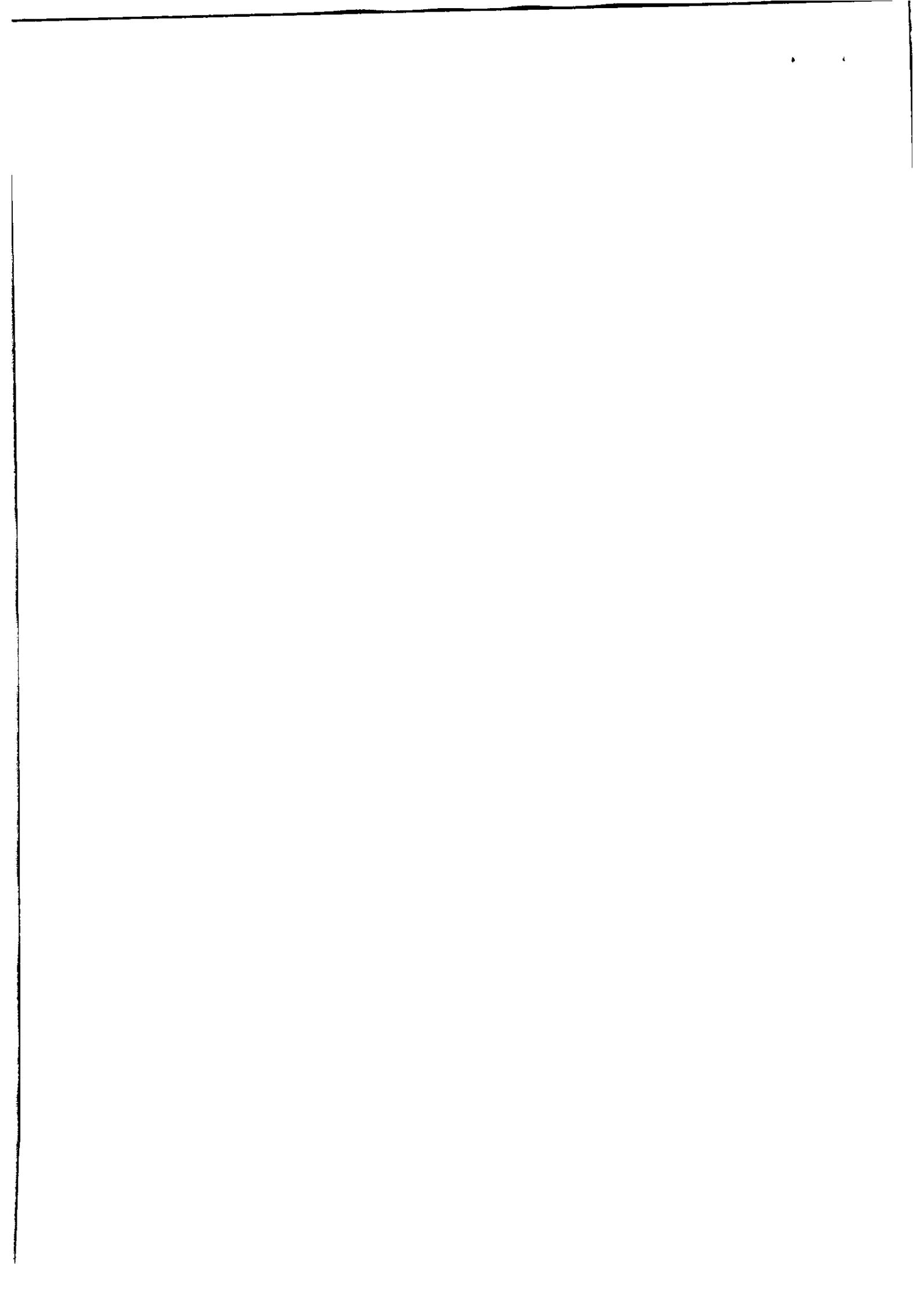


escolarizados, exemplificam o quanto a escolarização modela e interfere em muitas das dimensões e relações que as pessoas estabelecem consigo mesmas, com os outros e com o mundo. A escola também promove e favorece uma série de questões tomadas como importantes e necessárias para a formação de um indivíduo, ou de um cidadão: socialização, vivências, conhecimentos, autonomia, autoconsciência, elementos constituintes de práticas pedagógicas que atuam na produção da experiência de si. Para Larrosa (1994, p. 45), “toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório”. Percebe-se, assim, o que Foucault (1987) chama de “produtividade do poder”, neste caso, disciplinar. Ou seja, o poder é produtivo porque é constituinte das relações entre as pessoas nos diferentes espaços institucionais e “[...] produz realidade[s]; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 1987, p. 161). Por este viés, o sujeito aluno/a é uma realidade fabricada pelo poder disciplinar que a escola coloca em funcionamento e, neste processo de fabricação de si, o/a aluno/a constrói seu repertório de experiências que lhe permite viver, da melhor forma possível, este espaço, sentindo-se pertencente a ele.

Não apenas as crianças precisaram compreender o funcionamento das dinâmicas escolares, mas a família, acostumada ao frágil ensino remoto ou ao escalonamento das crianças em grupos, que iam à escola apenas alguns dias da semana, precisou priorizar a frequência escolar como uma necessidade. Essa problemática é relatada pela professora Cecília e o investimento docente na parceria entre família e escola é descrito pela professora Fernanda, como outra estratégia para a presença efetiva da família na comunidade escolar.

Cecília: E até agora, nesse começo de ano né, ainda a gente tinha um pouco disso até os pais entenderem que vão ser todos os dias né, então, tem aula sempre, para as crianças começarem a vir: agora tá ficando bem efetivo isso aí. A presença deles é muito importante para criar esse hábito, criar rotina para as questões da aprendizagem se desenvolverem.

Fernanda: Então, reconstruir essa parceria, então a gente tá traçando estratégias, assim, de fazer um projeto para a culminância ser uma mostra para eles irem lá, e não



só para ver a reclamação do filho, mas para também ver o protagonismo, ver as coisas bonitas que os filhos estão fazendo.

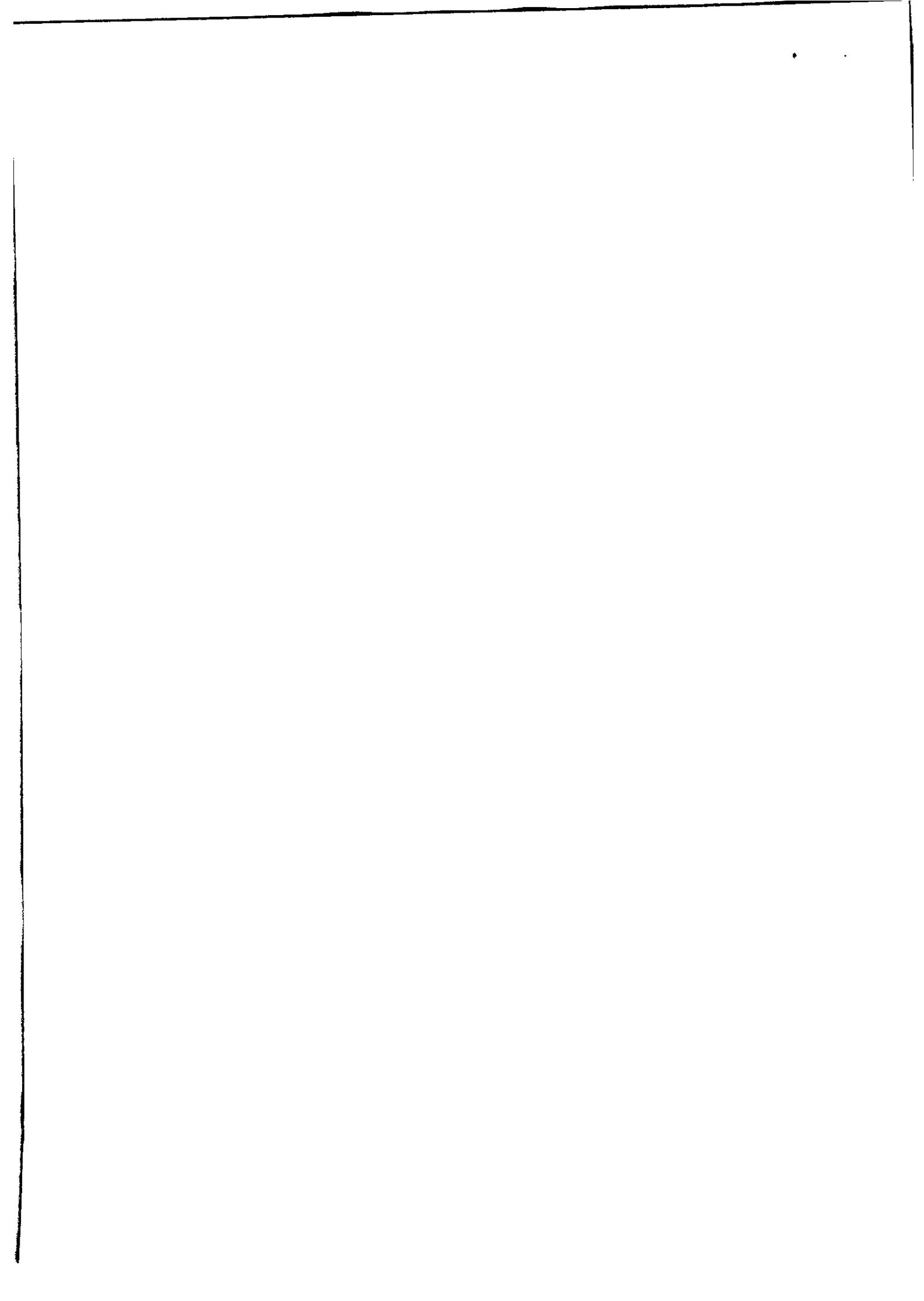
Neste ponto, podemos retomar a ideia do estranhamento também para as famílias: primeiro a escola funcionava de um jeito, a pandemia mostrou que outros jeitos eram possíveis (independentes de serem bons ou ruins), depois, foi preciso retomar a compreensão sobre o antigo jeito de a escola funcionar. Isso tudo ocorreu quando muitas famílias haviam criado novas dinâmicas familiares, haviam trocado de emprego ou de endereço. Essa busca ativa das professoras e da escola pelas famílias e suas crianças fortalece a imagem de que a escola conduz (e induz) ensinamentos que extrapolam os conhecimentos formais das disciplinas. A escola faz-se presente com diferentes objetivos e, de um modo ou de outro, as capacidades, as condutas e os conhecimentos produzidos, especificamente no domínio escolar, ocupam um espaço significativo na vida das pessoas, seja por estarem incluídas nos processos de escolarização, seja porque deles foram (são) excluídos por motivos de força maior, como uma pandemia.

Para um fim, provisório, de conversa

Neste texto, buscamos refletir sobre os desafios do retorno ao ensino presencial e da docência no contexto pós-pandemia. Como fechamento, o que foi possível perceber, nos diferentes relatos das professoras, é que elas tiveram que “dar jeito” – expressão usada pela professora Melissa – para atender a todas as demandas que surgiram no período pós-pandemia e isso significou desde acolher as crianças no colo, mediar conflitos físicos e verbais entre os alunos, convencer as famílias sobre a necessidade da frequência escolar, entre outros exemplos citados nas análises.

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p.17) apontaram que a

[...] docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias.



Entre máscaras, ansiedades e expectativas: desafios enfrentados por professoras no retorno ao ensino presencial

A exaustão docente, apontada pelas autoras no contexto do ensino remoto, segue presente agora, no retorno ao presencial. O desgaste emocional das professoras foi um ponto comum no grupo focal e as estratégias de autorregulação emocional por elas empreendidas mostraram o quanto são fortes, mas o quanto estão solitárias nas salas de aula.

Se este texto puder ser finalizado com um apelo, em nome dessas professoras que, como sabemos, representam tantas outras nas escolas brasileiras, fica nosso pedido de ajuda para que o poder público se sensibilize e aja urgentemente face aos desafios que elas têm enfrentado no retorno ao ensino presencial: sejam eles de carência de suporte emocional a elas e às crianças, de sobrecarga de trabalho, de falta de condições materiais e de recursos humanos, de necessidade de chamamento sobre a importância da frequência das crianças ao ambiente escolar. O ensino voltou a ser presencial, as professoras e as crianças retornaram motivadas, fazendo seu melhor, mas o poder público continua ausente dos bancos escolares.

Referências

ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 - Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020. Disponível em: <<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>>. Acesso em: 31 maio 2022.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Novos Estudos**, n. 21, p.133-157. São Paulo: CEBRAP, jul. 1988.

DELBONI, Carolina. Carga emocional e dispersão marcam a volta dos alunos ao ensino presencial. **O Estado de São Paulo** [online], São Paulo, 04 out. 2021. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/blogs/kids/carga-emocional-e-dispersao-marcam-a-volta-dos-alunos-ao-ensino-presencial/>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FORTUNA, Tânia Ramos. A importância de brincar na infância. In: HORN, Cláudia Inês et al. **Pedagogia do brincar**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2018, p. 13-44.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1987, 277 p.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005, 80 p.

HISTÓRICO da pandemia de COVID-19. In: **ORGANIZAÇÃO Pan-Americana da Saúde**. [S. l.]: OPAS, [entre 2020 e 2022]. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 31 maio 2022.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2019, 287 p.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LIMA, Bruna; SOUZA, Carinne. **Pandemia evidenciou desigualdade na educação brasileira**. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2020/12/4897221-pandemia-evidenciou-desigualdade-na-educacao-brasileira.html>>. Acesso em: 30 maio 2022.

NÓVOA, Antonio; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação: 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 25, p. e110616, 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/110616>>. Acesso em: 10 maio 2022.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Coord.). **Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização, da pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2020. Projeto de Pesquisa. Acesso restrito.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022. 395 p. Disponível em: <<https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arg=ebook.htm>>. Acesso em: 31 maio 2022.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

Entre máscaras, ansiedades e expectativas: desafios enfrentados por professoras no retorno ao ensino presencial

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–24, 2020. Disponível em:

<<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>>.

Acesso em: 8 maio 2022.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 191 p.

Recebido em: 23/06/2022.

Aceito em: 15/09/2022.

Sandra dos Santos Andrade

Licenciada em Pedagogia, Mestre, Doutora e Pós-doutora em Educação. Docente da Faculdade de Educação, no Departamento de Ensino e Currículo, na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordena o Projeto de Extensão Universitária "Didacoteca: acervo de recurso didático-pedagógicos". É membro do Grupo AULA: Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFRGS) e do GEERGE: Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero. Tem interesse em pesquisa nas áreas de ensino, aprendizagem, currículo, ensino da leitura e da escrita, gênero e in/exclusão.

✉ sandrasantosandrade@gmail.com

🌐 <http://lattes.cnpq.br/9199425388573971>

🌐 <https://orcid.org/0000-0001-6375-8319>

Luciana Piccoli

Licenciada em Pedagogia e Doutora em Educação. Docente da Faculdade de Educação, no Departamento de Ensino e Currículo, na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É membro do Projeto de Extensão Universitária "Didacoteca: acervo de recursos didático-pedagógicos" e do Grupo AULA: Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFRGS). Tem interesse em pesquisa nas áreas de alfabetização, ensino da leitura e da escrita, práticas pedagógicas e formação de professores.

✉ lucipcl@gmail.com

🌐 <http://lattes.cnpq.br/7092164956309386>

🌐 <https://orcid.org/0000-0001-6213-175X>

Marília Forgearini Nunes

Licenciada em Letras Português/Inglês, Mestre em Letras e Doutora em Educação. Docente da Faculdade de Educação, no Departamento de Ensino e Currículo, na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É pesquisadora dos grupos de pesquisa Educação e Arte (GEARTE/UFRGS) e Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS), Linguagem e Educação (UCS). Coordena o Programa de Extensão Universitária "Quem quer brincar?" e o LER: Clube de Leitura. É membro do Grupo AULA: Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFRGS) e da Didacoteca: acervo de recursos didáticos. Tem interesse em pesquisa nas áreas da educação literária, currículo literário, literatura infantil, leitura e mediação.

✉ mariliaforginunes@gmail.com

🌐 <http://lattes.cnpq.br/5561310307931640>

🌐 <https://orcid.org/0000-0003-3911-5588>

Renata Sperrhake

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Docente da Faculdade de Educação, no Departamento de Ensino e Currículo, na área de Didática dos Anos Iniciais, leitura e escrita e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É líder do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/UFRGS) e coordenadora do Grupo AULA: Alfabetização, Linguagem e Ensino (UFRGS). Tem interesse em pesquisa nas áreas da alfabetização, avaliações internas e externas e estudos foucaultianos.

✉ renata.sperrhake@gmail.com.br

🌐 <http://lattes.cnpq.br/5545666956307919>

🌐 <https://orcid.org/0000-0002-1886-3344>

Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos

Renata Sperrhake

Luciana Piccoli

Resumo

A avaliação da aprendizagem na alfabetização é discutida com base na análise de instrumentos utilizados em experiências escolares com turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Inicialmente, os pressupostos da avaliação formativa são utilizados para contextualizar o processo avaliativo. Em seguida, fundamentados nas perspectivas psicogenética e fonológica – paradigmas que explicam a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico pela criança – são apresentados princípios conceituais e metodológicos para avaliar os níveis de conceitualização da escrita, o conhecimento das letras, consciência silábica, consciência grafonêmica e o conhecimento das relações fonema-grafema ou consciência fonografêmica. Conclui-se que o olhar interpretativo docente, com base nas diferentes teorias que explicam o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, é o que vai direcionar a avaliação das aprendizagens dos alunos. Essa constatação evidencia a importância do conhecimento específico da alfabetizadora para o acompanhamento das aprendizagens das crianças e para a organização de situações de ensino que favoreçam o avanço de seus alunos considerando as diferentes possibilidades de intervenção.

Palavras-chave: alfabetização; avaliação da aprendizagem; instrumentos de avaliação.

47

Abstract

Assessment of initial reading and writing learning: conceptual and methodological principles

This article discusses the assessment of initial reading and writing learning by analyzing instruments used in school experiences in first-year classes of elementary school. There is a contextualization of the evaluation process through the assumptions of formative evaluation. Subsequently, based on the phonological and psychogenetic perspectives – which are paradigms that explain the children's learning of the alphabetical-orthographic system –, conceptual and methodological principles are presented and discussed to evaluate the conceptualization of writing, knowledge of letters, syllabic awareness, graphophonemic awareness and knowledge of phoneme-grapheme relations or, as it may also be called, phonographic awareness. Finally, it is concluded that the teacher's interpretation is what will guide the assessment of students' learning, based on the different theories that explain the initial learning process of reading and writing. This finding shows the importance of the specific knowledge of the teacher of initial reading and writing instruction for monitoring children's learning and organizing teaching situations that favor the betterment of students considering the different possibilities of intervention.

Keywords: evaluation instruments; initial reading and writing instruction; learning assessment.

48

Resumen

Instrumentos para la evaluación formativa de la alfabetización: principios conceptuales y metodológicos

La evaluación del aprendizaje en la alfabetización se discute a partir del análisis de instrumentos utilizados en experiencias escolares con las clases de primer año de la escuela primaria. Inicialmente, los supuestos de la evaluación formativa se utilizan para contextualizar el proceso de evaluación. Luego, fundamentados en las perspectivas psicogenética y fonológica –paradigmas que explican el aprendizaje del sistema alfabético-ortográfico por parte del niño– se presentan principios conceptuales y metodológicos para evaluar los niveles de conceptualización de la escritura, el conocimiento de las letras, conciencia silábica, conciencia grafonémica y el conocimiento de las relaciones fonema-grafema o conciencia fonografémica. Se concluye que la mirada interpretativa docente, basada en las diferentes teorías que explican el proceso de aprendizaje inicial de lectura y escritura, es lo que guiará la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Este hallazgo muestra la importancia del conocimiento específico del alfabetizador para monitorear el aprendizaje de los niños y organizar situaciones de enseñanza que favorezcan el progreso de sus alumnos considerando las diferentes posibilidades de intervención.

Palabras clave: alfabetización; evaluación del aprendizaje; instrumentos de evaluación.

Introdução

A questão que guia a escrita deste artigo é a seguinte: quais são os subsídios teóricos e metodológicos necessários para que as alfabetizadoras¹ possam avaliar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita de seus alunos?

Buscando responder a tal questionamento, valemo-nos de uma análise qualitativa de instrumentos de avaliação utilizados em turmas de primeiro ano do ensino fundamental, de escolas das redes públicas de ensino estadual do Rio Grande do Sul e do município de Porto Alegre (RS), no período de 2015 a 2019. Esses instrumentos provêm de um acervo de recursos didáticos² compilado ao longo de anos de atuação nas orientações de estágios de docência dos anos iniciais do ensino fundamental do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Compõem a empiria analisada neste trabalho:

- 1) instrumentos avaliativos planejados e criados pelas professoras alfabetizadoras; e
- 2) planejamentos semanais e planos diários com as situações avaliativas descritas.

Esses instrumentos de avaliação, que integram a documentação produzida,³ serão examinados considerando duas unidades de análise: os conhecimentos linguísticos em foco e a forma de produção das avaliações.

49

Avaliação formativa na alfabetização

Avaliar a aprendizagem na alfabetização é uma tarefa em torno da qual giram diferentes complexidades: o que, como e com que instrumentos avaliar e como registrar essa avaliação? A avaliação tem implicações fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem quando o consideramos parte efetiva do trabalho pedagógico e, portanto, "o professor não deve se eximir de sua responsabilidade do ato de avaliar as aprendizagens de seus estudantes [...]" (Fernandes; Freitas, 2007, p. 17).

Convém destacar a qual concepção de avaliação nos vinculamos e, para tanto, começamos apontando que nos distanciamos daquela que se limita à valoração dos resultados obtidos pelos alunos. Não que esses resultados não sejam necessários, porém eles não abarcam a totalidade da prática avaliativa da maneira como queremos

¹ Utiliza-se o termo "professoras alfabetizadoras" ao longo do artigo pois a grande maioria das pessoas que trabalham em turmas de alfabetização são do gênero feminino.

² Tal acervo está registrado como Projeto de Extensão "Didacoteca: acervo de recursos didáticos" e está disponível para empréstimo e consulta na Faculdade de Educação (Faced) da UFRGS e nas redes sociais.

³ Agradecemos às professoras Andressa Borges e Silva, Francini Rosa Fagundes, Laura Bagatini de Almeida, Laura Dexheimer Trein, Mariele Grósz e Marian Neves Dante pela generosidade na disponibilização dos materiais analisados neste artigo.

defendê-la neste texto. Além disso, entendemos que a avaliação não está localizada apenas em momentos isolados ou definidos do processo didático. Queremos argumentar em favor de uma atitude avaliativa docente em relação às aprendizagens dos alunos, e ao próprio trabalho pedagógico, que esteja em constante funcionamento. E, por fim, compreendemos que a avaliação não deve ser tomada como uma exigência burocrática que ocorre em intervalos de tempo preestabelecidos. Desse modo, fica claro que não trataremos de avaliação da alfabetização apenas no sentido de classificar e hierarquizar as aprendizagens dos estudantes. Todo nosso investimento, neste texto, é fornecer subsídios teóricos e metodológicos para que as alfabetizadoras possam analisar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita de seus alunos numa perspectiva de avaliação formativa, que, para Zabala (1998, p. 200), é

[...] aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas.

Já Perrenoud (1999, p. 103 – grifos do autor) define como “[...] *formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver*, ou melhor, que participa da *regulação* das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Das duas definições citadas, podemos destacar alguns aspectos. O primeiro deles aborda a avaliação como um instrumento que pretende auxiliar o aluno no avanço de suas aprendizagens; o segundo se refere ao papel da professora nesse processo, que seria de acompanhamento intencional, com o objetivo de oferecer à turma e a cada aluno melhores oportunidades de ensino; e o terceiro focaliza justamente a perspectiva não homogeneizante dessa concepção de avaliação, visto que cada criança segue um caminho particular rumo aos objetivos de aprendizagem traçados.

Uma avaliação formativa visa à “regulação dos processos de aprendizagem” (Perrenoud, 1999, p. 104); por “regulação” podemos entender acompanhamento e intervenção, pois cabe à professora realizar observações atentas que lhe permitam orientar seus alunos em direção aos conhecimentos em foco, os quais, no caso deste texto, são aqueles que lhes possibilitam aprender a ler e a escrever. Salientamos que não são apenas as observações que norteiam a ação docente em sala. São fundamentais a produção e a utilização de instrumentos de avaliação e de regulação das aprendizagens, que serão nosso foco de análise mais adiante. Para que esse processo de regulação aconteça, é essencial que se proceda a uma avaliação diagnóstica que, de acordo com Zabala (1998), integra a avaliação formativa. Esse diagnóstico das aprendizagens permite que a professora identifique o que os seus alunos já sabem e delimite o “ponto de partida” por meio do qual cada aluno irá traçar seu percurso de aprendizagem.

Outro ponto-chave dessa concepção de avaliação é que ela considera que entre os alunos existem diferenças (de várias ordens) e, por essa razão, como uma forma de encará-las, as professoras precisam dispor de mecanismos de

acompanhamento e regulação das aprendizagens de cada aluno, individualmente, e do grupo de alunos, como um coletivo. Essa ideia nos parece pertinente ante as demandas contemporâneas que temos visto nas escolas, em que a heterogeneidade dos discentes em relação à aprendizagem da leitura e da escrita é a regra em turmas de alfabetização dos primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental. Nesse sentido, julgamos apropriada uma concepção de avaliação que nos forneça subsídios para pensar e agir em função dessa heterogeneidade das turmas de alfabetização.

Uma questão que se coloca com bastante frequência quando se discute avaliação, de um modo geral, e avaliação da alfabetização, de um modo específico, diz respeito aos instrumentos empregados para realizar essa avaliação e as formas de registro das aprendizagens. Entendemos que esses instrumentos podem ser utilizados para tornar visível o percurso educativo “[...] por meio de uma documentação atenta dos dados relativos às atividades, para os quais se pode valer tanto de instrumentos de tipo verbal, gráfico e documentativo quanto de tecnologias audiovisuais mais difundidas nas escolas” (Rinaldi, 2014, p. 80).

Convém destacar, ainda, que a avaliação formativa funciona em conjunto com uma perspectiva didática em que a professora deve ser levada

[...] a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na perspectiva de otimizar as aprendizagens. (Perrenoud, 1999, p. 89).

Ou seja, a atitude avaliativa assumida pela docente na sua sala de aula, apoiada na avaliação formativa, implica uma análise do próprio processo didático e de ensino, pois, ao buscar regular os processos de aprendizagem discente, também se estará pensando e repensando as estratégias de ensino e de intervenção selecionadas para a turma e/ou para cada aluno. Nesse sentido, os instrumentos de avaliação precisam estar alinhados à organização do trabalho pedagógico mais amplo, isto é, a avaliação não se separa do ensino, ao contrário, ela não é “[...] senão uma peça de um dispositivo mais vasto” (Perrenoud, 1999, p. 108), devendo, portanto, ser pensada no escopo de uma didática. A avaliação em sala de aula apresenta muitos propósitos e, relacionada à aprendizagem, objetiva que a professora tenha informações úteis à tomada de decisão e capazes de orientar suas ações de modo a promover propostas didáticas adequadas aos seus alunos.

Avaliação da faceta linguística da alfabetização

Distantes da intenção de abordar a avaliação da alfabetização em suas diferentes facetas, ao realizar nosso recorte nos apoiamos em Magda Soares (2016) para circunscrever a alfabetização à sua faceta linguística, ou seja, à dimensão do processo de aprendizagem inicial da língua escrita. O objeto de conhecimento em questão é, portanto, essencialmente linguístico: o sistema alfabético-ortográfico de escrita.

Segundo a autora, há dois principais paradigmas que explicam a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico pela criança: a perspectiva psicogenética e a perspectiva fonológica. É o estudo seminal de Ferreiro e Teberosky (1985) acerca da conceitualização da escrita pela criança que representa a perspectiva psicogenética. As autoras definem níveis de desenvolvimento – que são citados ao longo deste texto –, considerando os processos cognitivos do aprendiz na progressiva aproximação rumo à compreensão do sistema de escrita, entendido como um sistema de representação.

A perspectiva fonológica, representada por Linnea Ehri, trata o sistema de escrita como um sistema notacional, para o qual a compreensão/abstração da forma como se realizam as relações letra-som é fundamental. Assim, o aprendiz precisa desenvolver diferentes habilidades de consciência fonológica e, sobretudo, perceber as relações entre as letras e os sons de modo a ler e escrever.

Tendo em vista esses paradigmas, apresentaremos princípios conceituais e metodológicos para avaliar leitura e escrita de palavras e pequenos textos considerando os seguintes conhecimentos específicos da alfabetização, os quais Soares (2016) coloca em relação: níveis de conceitualização da escrita, conhecimento das letras, consciência silábica, consciência grafofonêmica e conhecimento das relações fonema-grafema ou consciência fonografêmica (Figura 1). Com esses conhecimentos específicos, iremos descrever e analisar instrumentos avaliativos utilizados em experiências escolares, salientando os conhecimentos observados a partir daquilo que é predominante, pois sabemos que um mesmo instrumento pode avaliar habilidades distintas.

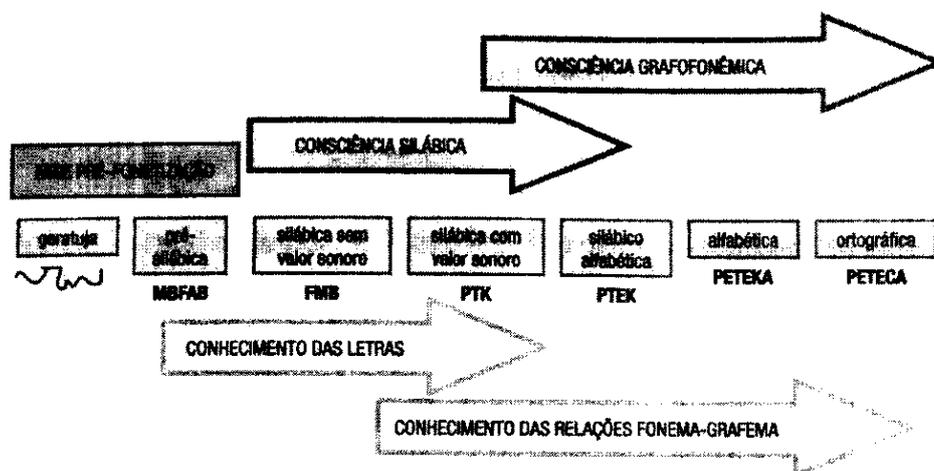


Figura 1 – Princípios conceituais e metodológicos para avaliar leitura e escrita de palavras e pequenos textos

Fonte: Soares (2016, p. 235).

Instrumentos para avaliação da alfabetização

Nesta seção, apresentamos e analisamos diferentes instrumentos para avaliação da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, evidenciando a faceta linguística da alfabetização, que consistem em folhas estruturadas e jogos produzidos ou adaptados pelas professoras. Além disso, exibiremos trechos dos planejamentos escritos nos quais há a descrição de como tais instrumentos foram utilizados em sala de aula e quais conhecimentos linguísticos estavam sendo avaliados.

Soares (2016) ressalta que o *conhecimento das letras* é componente fundamental para a compreensão do princípio alfabético, já que são elas que tornam os fonemas “visíveis” na escrita. No processo de conhecimento das letras, as crianças as tomam, primeiramente, como formas visuais que elas aprendem a nomear, assim como aprendem a nomear outros objetos do mundo. Após esse período, as crianças passam a “reconhecer e tentar escrever letras” (Soares, 2016, p. 210), porém, nesse momento, estas ainda são como objetos, ou seja, não exercem uma função simbólica. Nessa segunda etapa, a criança ainda não distingue letras de números. A terceira e última etapa é, justamente, quando a criança passa a compreender que as letras que utilizamos na escrita têm uma função representativa dos sons da fala.

No excerto de planejamento mostrado na Figura 2, podemos ver a avaliação do conhecimento das letras sendo realizada, no início do ano letivo, de três maneiras diferentes: após um momento de escrita inventada, individualmente; depois em um momento lúdico, coletivamente, mediante a brincadeira “O limão entrou na roda”; e, finalmente, de novo de forma individual, em folha de sistematização.

A avaliação do conhecimento das letras, como afirma Soares (2016), além de favorecer o desenvolvimento da consciência grafofonêmica, uma vez que a identificação de fonemas é facilitada quando o aluno sabe os nomes das letras, também é fundamental para a compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita e para a progressão nos níveis psicogenéticos.

Para que a criança avance no entendimento do sistema de escrita, também é necessário que ela tenha consciência da segmentação da palavra em sílabas, o que a introduzirá no período de fonetização da escrita. A avaliação da consciência silábica pode se dar nos níveis da oralidade e da escrita, ou seja, a criança pode ser capaz de segmentar oralmente as palavras em unidades menores, as sílabas, e de representar essas unidades com caracteres escritos, geralmente letras. No que se refere à avaliação da escrita, ainda apresentaremos alguns instrumentos neste texto, portanto, no momento, focalizaremos aqueles destinados à avaliação da consciência silábica como habilidade de segmentação oral da palavra em sílabas.

Apresentarei uma cartela com as letras do alfabeto, pedindo que cada criança me mostre quais letras conhece, dizendo seus nomes.

Depois, pedirei que me acompanhem até o saguão, sentando-se em um círculo. Explicarei que faremos um jogo, mostrando-lhes um saquinho com diferentes letras e números de E.V.A. Direi então: "Dentro deste saquinho, nós temos letras e números. Quem conhece a música 'O limão entrou na roda'? Hoje nós vamos cantar ela um pouquinho diferente: 'O saquinho entrou na roda, ele passa de mão em mão. Ele vai, ele vem, ele ainda não chegou. Ele vai, ele vem, ele acaba de chegar!'. Aquele que ficar com o saquinho, vai ter que tirar algo de dentro e vai nos dizer se é uma letra ou um número e que letra ou número ele é. Se for uma letra, vai tentar também dizer uma palavra que começa com essa letra. Caso não saiba, a gente ajuda, mas nós temos que deixar o colega tentar sozinho antes!"

Finalizado o nosso jogo, pedirei que todas as crianças retornem para a sala. Distribuirei para cada aluno uma folha e um kit, como no exemplo abaixo, com letras e números já recortados e embaralhados. Realizaremos uma sistematização do jogo realizado, bem como o registro da testagem de identificação de letras e números. Encaminharei então: "O que vocês ganharam neste material? O que está escrito deste lado da folha? E deste? Agora, como nós fizemos durante o jogo, vocês vão separar as letras e os números. As letras vão ser coladas do lado esquerdo, onde diz LETRAS, essa palavra que começa com L (fazendo o desenho da folha no quadro). E os números vão ser colados do lado direito, onde diz NÚMEROS, essa palavra que começa com N. Nessa atividade, como na atividade que fizemos ontem, queremos ver o que vocês já sabem, então tentem fazer ela sozinhos, sem pedir ajuda para os colegas e para a profe."

B	P	0	Y	I	2	T	U	D	3
S	?	F	M	K	V	J	*	I	9
4	H	Q	L	G	A	1	N	6	Z
R	C	5	W	.	8	X	7	O	E

LETRAS:	NÚMEROS:

Figura 2 – Excerto de planejamento e instrumentos para avaliar o conhecimento de letras e números

Fonte: Laura Dexheimer Trein, jogo doado à Didacoteca. Imagem: Google Imagens.

Morais (2019) argumenta que algumas habilidades de consciência fonológica já podem ser desenvolvidas e acompanhadas pela professora durante o final da educação infantil. Como estamos analisando instrumentos destinados a turmas de primeiro ano do ensino fundamental, faz-se pertinente a avaliação das habilidades citadas por Moraes (2019, p. 216), entre as quais selecionamos três: 1) dizer palavras separando suas sílabas; 2) contar quantos "pedaços" uma palavra tem; 3) identificar qual é a maior entre duas palavras escutadas. Essas habilidades foram avaliadas pelas professoras utilizando dois diferentes instrumentos: jogos e, posteriormente, folhas estruturadas.

Um dos jogos usados para avaliação dessas habilidades de consciência silábica foi o "Batalha de Palavras" (Brandão *et al.*, 2008). Nesse jogo, que compõe o material didático disponibilizado às escolas públicas participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), as crianças precisam refletir sobre os segmentos orais – sílabas – de nomes de imagens, de modo a identificar qual palavra é a maior (Figura 3).

NOME _____

**REGISTRO DO JOGO
"BATALHA DAS PALAVRAS"**

NO JOGO QUE FEZEMOS HOJE, A CARTA QUE
TIVER A PALAVRA COM MAIS PEDACINHOS
VENCE!
CERQUE A CARTA QUE VENCERÁ EM CADA
RODADA.

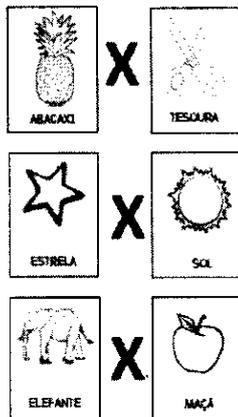


Figura 3 – Registro do jogo Batalha das Palavras para avaliar consciência silábica

Fonte: Laura Dexheimer Trein, jogo doado à Didacoteca. Imagens: Google Imagens

Corrida silábica: monta-se um "tabuleiro gigante" na sala, com duas trilhas diferentes – uma para cada equipe. A primeira equipe a jogar retira uma figura de um baralho, podendo avançar na trilha a quantidade de casas correspondente ao número de sílabas da palavra que retirou.

Figura 4 – Descrição do jogo Corrida Silábica

Fonte: Laura Dexheimer Trein, jogo doado à Didacoteca. Imagens: Google Imagens.

O objetivo do jogo **Quantificação silábica** é contar o número de sílabas de uma palavra. A criança deverá atribuir uma ficha para cada sílaba e identificar qual número representa a quantidade total.

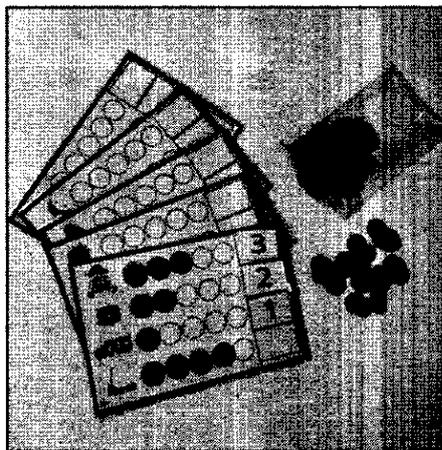


Figura 5 – Descrição e imagem do jogo Quantificação Silábica

Fonte: Laura Bagatini de Almeida e Andressa Borges e Silva – Jogo do Acervo da Iluminare – Ateliê Didático, doado à Didacoteca.

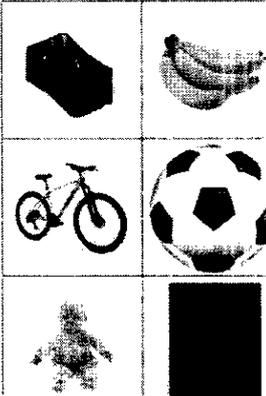
<p>Avaliação diagnóstica de consciência silábica: reunirei os alunos em roda para realizar a atividade de avaliação de consciência silábica. Antes de começarmos, faremos algumas rodadas coletivamente com objetos da sala (mesa, estojo, quadro). Dentro de um saquinho colocarei imagens diversas, tanto que se referem a palavras monossílabas, dissílabas e polissílabas (conforme exemplo a seguir). Cada aluno pegará uma imagem, mostrará para o grupo para que todos possam ver e terá que dizer quantos pedacinhos tem a palavra ou quantas vezes abrimos a boca para falar a palavra que foi pega por ele. Durante a atividade de avaliação, serão anotadas as informações sobre cada aluno, conforme forem respondendo.</p>	
--	--

Figura 6 – Excerto de planejamento e instrumento de avaliação de consciência silábica

Fonte: Marian Neves Dante, jogo doado a Didacoteca. Imagens: Google Imagens.

Além dos jogos, as professoras utilizaram, como instrumentos avaliativos, folhas estruturadas produzidas por elas mesmas, objetivando uma tarefa de sistematização, o que proporciona um registro de avaliação mais individualizado das habilidades de consciência silábica demandadas pelos jogos. Essa diversificação dos instrumentos contribui para uma multiplicação das informações sobre as aprendizagens das crianças que, sem dúvida, poderá auxiliar a professora nas suas escolhas didáticas, de modo a favorecer o avanço do grupo e de cada aluno no processo de alfabetização. A atividade mostrada na Figura 4 foi proposta após a realização do jogo "Batalha das Palavras".

No próximo bloco de análises, focalizamos instrumentos que objetivam avaliar a escrita de palavras e pequenos textos. Ferreiro e Teberosky (1985) definem os níveis de conceitualização da escrita, utilizando números do 1 ao 5 para denominá-los. No exercício docente, entretanto, foi o nome das hipóteses em jogo em cada nível que se popularizou. Assim, classificar as escritas das crianças em níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético tornou-se uma tarefa cotidiana das alfabetizadoras.

O clássico teste psicogenético de escrita, que também se popularizou entre as professoras, propunha a produção de palavras de um mesmo campo semântico, com diferentes números de sílabas, e a escrita de frase, o qual inspirou a testagem apresentada na Figura 7. Morais (2012), porém, levanta um alerta, sendo categórico ao afirmar que, para avaliar a compreensão do sistema de escrita pelos alunos, não há necessidade de circunscrever a seleção de palavras a um determinado contexto ou campo semântico. Os alunos devem conhecer o significado das palavras, mas estas não podem ter sido por eles memorizadas. Mais importante do que o contexto é contemplar, além de palavras com quantidades distintas de sílabas, composições silábicas diferentes das do padrão canônico da língua portuguesa consoante-vogal (CV).

Na Figura 7, temos o planejamento de uma situação avaliativa realizada coletivamente em turma de primeiro ano, no início do ano letivo, e o instrumento utilizado para tal avaliação.

<p>Realizarei com a turma a testagem de escrita de quatro palavras e uma frase, desenvolvida por Ferreiro (1982), através de uma folha estruturada com imagens. Palavras: cola, caderno, canetinha, giz. Frase: A cola está na mochila. Realizarei o ditado das imagens e da frase oralmente, ditando-as uma por uma e aguardando até todos finalizarem a escrita para seguir para a próxima palavra. Explicarei que é muito importante que cada um escreva como acha que é, sem solicitar auxílio para professora ou colega, para que eu possa ver a escrita de todos e pensar em outras atividades que os ajudem a aprender mais. Em seguida, as crianças poderão pintar os desenhos.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL [REDACTED]</p> <p>PROFESSORA: [REDACTED] TURMA: [REDACTED]</p> <p>ESCREVA O NOME DOS MATERIAIS:</p> <p> <input type="text"/></p> <p> <input type="text"/></p> <p> <input type="text"/></p> <p> <input type="text"/></p> <p>ESCREVA A FRASE DITADA PELA PROFESSORA:</p> <p><input type="text"/></p> </div>
---	---

Figura 7 – Excerto de planejamento de testagem avaliativa de escrita e instrumento de registro pelos alunos

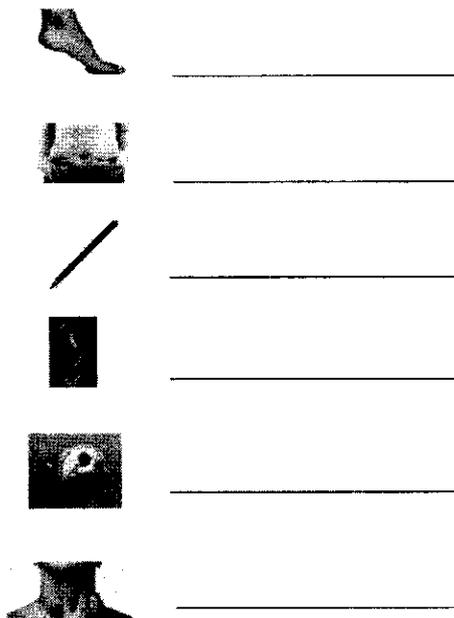
Fonte: Mariele Grösz, jogo doado a Didacoteca. Imagens: Google Imagens

Apesar de a professora ter escolhido palavras de um mesmo campo semântico, o mais importante é que tal seleção considera diferentes estruturas silábicas, tais como: CV, CVC e CCV. Por se tratar de uma turma que estava iniciando o ano letivo, tal instrumento compôs a avaliação diagnóstica com a finalidade de identificar o que seus alunos já sabiam sobre o sistema de escrita, possibilitando a classificação das produções de acordo com os níveis psicogenéticos. Tal classificação não tem um fim em si mesma, ela só é útil ao servir de informação para orientar as estratégias de ensino da professora, tal como está explicitado na descrição da situação avaliativa.

No instrumento de "Autoditado" (Figura 8), utiliza-se palavras de distintos campos semânticos, tendo como preocupação principal as diferentes estruturas das sílabas. De acordo com o planejamento da docente, a escrita deveria ser feita autonomamente pelos alunos. Já o instrumento chamado "Atividade de escrita" (Figura 9) solicita da criança, além da leitura de palavra, a escrita de um pequeno texto, tendo como base as imagens presentes no recurso. Cabe ressaltar o cuidado estético na seleção de imagens reais e o potencial de criação que imagens pouco óbvias podem suscitar na produção escrita. A professora percebeu, durante sua atuação docente, que essas estratégias foram importantes para expandir o repertório de ideias de escrita das crianças (Fagundes, 2019). Ambos os instrumentos de avaliação foram utilizados ao final do ano letivo, quando a turma estava se sentindo um pouco mais segura ante as propostas de produção de pequenos textos.

E.E.E.A. [REDACTED]
PROFESSORAS: [REDACTED] TURMA: 1º ANO 
NOME: _____

ESCREVA O NOME DA IMAGEM.



58

Figura 8 – Excerto de planejamento com descrição do autoditado e instrumento de registro

Fonte: Francine Fagundes, jogo doado à Didacoteca. Imagens: Google Imagens

Em todos os casos, a professora consegue inferir, por meio da escrita das crianças e do conhecimento teórico sobre as hipóteses formuladas por elas quando em processo de alfabetização, o nível em que cada uma se encontra. O caderno do Pnaic, chamado *Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*, salienta que

a realização de atividades que envolvem a escrita espontânea de palavras é fundamental, pois por meio dela podemos perceber, por exemplo, se as crianças usam letras, se há variação no repertório de letras, se há correspondência entre as letras e a pauta sonora das palavras, se há marcação de sílabas completas e de diferentes estruturas etc. (Brasil. MEC. SEB, 2012, p. 46).

Mesmo considerando que o nível de escrita é provisório e, muitas vezes, fortemente marcado pela disposição e engajamento da criança no momento da avaliação, ele serve para auxiliar a professora a planejar estratégias de ensino ajustadas ao que cada criança precisa para avançar rumo à compreensão do sistema alfabético-ortográfico de escrita.

- Atividade de escrita:

Cada aluno receberá uma folha, como a que segue, para que descreva as imagens e tente identificar o sentido corporal envolvido na cena. Nessa atividade, não haverá intervenções relacionadas à escrita, pois será recolhida para avaliação.

E.F.E.B. [REDACTED]

PROFESSORA: [REDACTED] TURMA: 1º ANO 

NOME: _____

1) PINTE O NOME DO SENTIDO REPRESENTADO NA IMAGEM.
2) ESCREVA O QUE VOCÊ OBSERVA NAS IMAGENS.

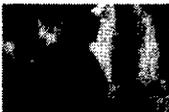
	TATO	AUDIÇÃO	PALADAR
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	TATO	AUDIÇÃO	PALADAR
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	TATO	AUDIÇÃO	PALADAR
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	TATO	AUDIÇÃO	PALADAR
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____
	_____	_____	_____

Figura 9 – Excerto de planejamento com descrição de atividade de escrita e instrumento de registro

Fonte: Francine Fagundes, jogo doado a Didacoteca. Imagens: Google Imagens

A identificação dos níveis psicogenéticos de escrita está vinculada ao que Soares (2016) chamou de "paradigma construtivista". De acordo com a autora, a partir dessa perspectiva, é possível compreender quais as hipóteses que a criança constrói sobre a natureza da escrita, justamente porque o objeto de conhecimento em questão é a escrita em um sentido mais amplo, como um sistema de representação, que passa a ser reconstruído internamente pela criança. Porém, essa não é a única possibilidade de avaliação e de interpretação das escritas infantis nas turmas de alfabetização. Há outra vinculada ao paradigma fonológico (Soares, 2016), no qual se focaliza como a escrita representa os sons da fala, ou seja, como se dá o funcionamento das relações fonema-grafema na ortografia do português brasileiro. O objeto de conhecimento é o sistema de escrita alfabético-ortográfico, tomado como um construto cultural e exterior à criança. A interpretação propiciada pelo paradigma fonológico tende a ser mais útil para as escritas mais avançadas, ou seja, para aquelas em que as crianças já

demonstram fonetização da escrita, considerando, ainda que de modo inicial, as relações entre o estrato sonoro e sua correspondência gráfica, pois, a partir desse período, passam a coexistir processos cognitivos – paradigma construtivista – e processos linguísticos – paradigma fonológico – nas escritas infantis (Soares, 2016).

No quadro do paradigma fonológico, também é possível avaliar a *consciência fonografêmica* que, segundo Soares (2016, p. 226 – grifo da autora), é o processo no qual “[...] a criança precisa representar os fonemas da palavra por grafemas”, ou seja, ela precisa ser capaz de “[...] produzir relações fonema-grafema na escrita”.

Um jogo que também tem auxiliado professoras na avaliação do *conhecimento das relações fonema-grafema* é o conhecido “jogo da força”, sintetizado a seguir, por meio do qual é possível identificar quais crianças já estabelecem determinadas correspondências que são pertinentes no português brasileiro. Uma proposta que pode ser associada posteriormente a esse jogo consta na atividade da Figura 10, em que se avalia a capacidade da criança na representação de fonemas em grafemas, incentivando a reflexão e a escrita alfabética.

Jogo da força estruturado: desenha uma imagem no quadro e indico o número de letras da palavra com tracinhos. Questiono as crianças sobre quais letras acham que irão aparecer na palavra, bem como realizo mediações questionando as relações entre sons e letras para compor as sílabas.

60

NOME: _____

ESCREVA ALGUMAS PALAVRAS DA HISTÓRIA
"A TROMBA ENTUPIDA".

				
	---	---	---	
				
	---	---		
				
	---	---	---	---
				
	---	---		

Figura 10 – Excerto de planejamento com descrição do “jogo da força” e instrumento de registro de atividade avaliativa

Fonte: Laura Dexheimer Trein, jogo doado a Didacoteca. Imagens: Google Imagens.

Com esse instrumento, a professora pode mapear quais são as correspondências no nível dos grafemas – assinalados pelos tracejados no interior de cada sílaba, representada pelos retângulos – que a turma já domina e quais ainda precisa avançar. A presença de palavras com diferentes estruturas silábicas – CV (*bolinho*), CCV (*tigre*), V (*elefante*), CVC (*elefante*), CCVC (*tromba*) – e com correspondências regulares diretas (Morais, 2019) – cujas letras são comumente trocadas pelas crianças devido às semelhanças na articulação dos fonemas /p/,/b/,/t/,/d/,/f/,/v/ em, por exemplo, *bolinho*, *tigre*, *elefante*, *tromba* – são importantes focos de avaliação das correspondências entre fonemas e grafemas em turmas de alfabetização quando as crianças passam a escrever de forma alfabética.

Além disso, todas essas situações de escrita de palavras poderiam ser chamadas de “escrita inventada” (Soares, 2016), nas quais as crianças materializam seus entendimentos e compreensões sobre a língua. Poderíamos dizer que a escrita inventada é uma forma de visibilizar as hipóteses de escrita das crianças, no quadro do paradigma construtivista, e de representar a cadeia sonora por escrito, no quadro do paradigma fonológico; e essa visibilização é o que permite que a professora avalie a escrita da criança. Assim, a escrita inventada é um modo de “tornar visível a aprendizagem” (Rinaldi, 2014) das crianças em fase de alfabetização.

Enquanto na avaliação da escrita e da consciência fonografêmica a visibilização dos conhecimentos da criança é possível, mesmo que limitada, na avaliação da leitura há desafios, especialmente no contexto coletivo da sala de aula, visto que esse processo impõe algumas dificuldades, mas não impossibilidades, de registro. O automatismo da leitura pode ser inferido pelo tempo e pela quantidade de palavras lidas pelo sujeito, tanto silenciosamente quanto em voz alta, porém, sabemos que no contexto de sala de aula, muitas vezes, se torna difícil realizar uma avaliação de leitura tendo esses dois critérios. Além disso, consideramos que um instrumento de avaliação bem elaborado permite que a professora evidencie estratégias utilizadas pelos estudantes para ler. Os exemplos apresentados na Figura 10 demonstram algumas possibilidades.

O objetivo da professora ao utilizar o instrumento de avaliação exposto na Figura 10 era inferir, a partir da leitura de palavras, se a criança estabelecia relações fonológicas e se reconhecia palavras estáveis. A seleção de palavras para compor o instrumento foi realizada considerando dois critérios: 1) as que já haviam sido exploradas em diversas propostas didáticas sendo, portanto, bastante conhecidas pelas crianças e 2) as que ainda não haviam sido foco de reflexão e análise em sala de aula. Outro ponto fundamental a ser considerado na escolha das palavras que estarão presentes no instrumento de avaliação é que se levem em conta aspectos linguísticos, tais como palavras com a mesma letra inicial ou final, com extensões semelhantes, com o mesmo número de letras, etc. Ou seja, há uma intencionalidade evidente da professora ao selecionar quais palavras deverão ser lidas pelas crianças. É essa escolha que deixa explícitos os conhecimentos linguísticos e cognitivos que a professora tem a respeito da aprendizagem dos seus alunos, e é tal conhecimento que favorecerá uma avaliação mais apurada das habilidades de leitura utilizadas pelas crianças.

Cada aluno receberá a seguinte folha. Serão lidos os enunciados e explicadas as atividades, que deverão ser feitas autonomamente, pois a folha será recolhida para avaliação.

E.E.E.B. [REDACTED]

PROFESSORAS: [REDACTED] TURMA: 1º ANO

NOME: _____



PINTE O QUADRINHO EM QUE ESTÁ ESCRITO O NOME DA FIGURA:

	MÃO		SAPO		OUVIDO
	MALA		SAIA		OLHO
	MAMÃO		SAPATO		OVO
	NAVE		JANELA		CASA
	NAVIO		JACARÉ		CABELO
	NARIZ		JABUTICABA		CAIXA

FAÇA UM DESENHO DO QUE VOCÊ LÊ:

BOCA	CADEIRA	LUA

62

Figura 11 – Excerto de planejamento com descrição de instrumento de avaliação de leitura

Fonte: Francine Fagundes, jogo doado à Didacoteca. Imagens: Google Imagens.

O instrumento de avaliação de leitura da Figura 12 foi planejado para ser utilizado com as crianças que estavam em níveis mais avançados, no mesmo período do ano em que foi empregado o da Figura 11. Em outro texto, discutimos o papel da diferenciação do ensino na alfabetização (Piccoli, 2018); aqui salientamos que, na medida em que a professora adota uma didática que considera os diferentes níveis de aprendizagem de seus alunos, ele também deve realizar avaliações de acordo com esses níveis, pois, dessa maneira, conseguirá aliar uma perspectiva didática que englobe ensino e avaliação e contemple a heterogeneidade da sala de aula.

O objetivo da professora com o instrumento da Figura 12 era a avaliação da leitura autônoma de palavras e frases. Cabe destacar aqui a ordem das orientações dada pela docente na composição do instrumento de avaliação: primeiramente, as crianças deveriam destacar o nome dos animais, solicitando delas, portanto, a leitura de palavras que poderia ser feita por meio de uma estratégia chamada de seleção (Goodman, 1987). Depois, a professora solicita que os alunos liguem as imagens ao trecho escrito que combina com elas. Essa segunda tarefa demanda uma leitura mais avançada, envolvendo uma unidade linguística maior, a frase. Desse modo, conseguimos ver, no mesmo instrumento, a possibilidade de avaliação da progressão das habilidades de leitura em relação tanto à decodificação como à compreensão.

Para os alunos que já estão em níveis mais avançados de leitura, após a realização da atividade anterior será entregue a seguinte folha, lidos e explorados os enunciados para que seja possível avaliar a leitura de frases.

E.E.R. [REDACTED]

PROFESSORA: [REDACTED] TEMA: 1º ANO 

NOME: _____

1) PINTA DE AZUL O NOME DOS ANIMAIS.
2) LIGUE AS IMAGENS ÀS ESCRITAS QUE COMBINAM

	O LEÃO ESTÁ COM SONO.
	PARECE QUE A FOCA LEVOU UM SUSTO!
	SERÁ QUE O GATO ESTÁ BRAVO?
	PELO JEITO, O URSO NÃO ESTÁ MUITO ANIMADO.
	O MACACO PARECE ESTAR FELIZ.

3) ESCREVA COMO O CACHORRO PARECE ESTAR SE SENTINDO.

 _____

63

Figura 12 – Excerto de planejamento com descrição de instrumento de avaliação de leitura

Fonte: Fagundes (2019, p. 27).

Outra análise possível desse instrumento se refere ao uso de imagens pouco convencionais – engraçadas, com animais em diferentes expressões faciais –, de frases que possibilitam distintas construções sintáticas e de pontuações variadas. A professora, então, não se utiliza apenas de frases afirmativas e com estrutura convencional: há frases interrogativas, exclamativas e com uso de modalizadores. Tais elementos convergem para a composição de um instrumento de avaliação de leitura que não apenas focaliza a decodificação e a identificação de palavras, mas também busca a produção de sentidos para o que está sendo lido pelas crianças.

Os jogos também são possíveis instrumentos para avaliação da leitura. Vemos, na situação planejada e apresentada na Figura 13, um jogo chamado “Bingo animal”, que objetiva avaliar a leitura com foco na consciência grafonêmica.

Bingo animal: O jogo é composto por sílabas móveis e cartelas. Um jogador ficará responsável pelo sorteio das sílabas móveis. O responsável pode ser a professora ou um estudante. Essa escolha deverá ser pensada com intencionalidade, tendo em vista que esse jogador deverá fazer a leitura de todas as sílabas. A partir do sorteio, as crianças deverão marcar em sua cartela a sílaba sorteada. Por exemplo, ao sortear a sílaba CA, todos os jogadores que tiverem o nome de um animal com essa sílaba em qualquer posição na palavra deverão marcar. Vence o jogo quem completar primeiro a cartela. O número de cartelas por criança será definido de acordo com a quantidade de participantes.

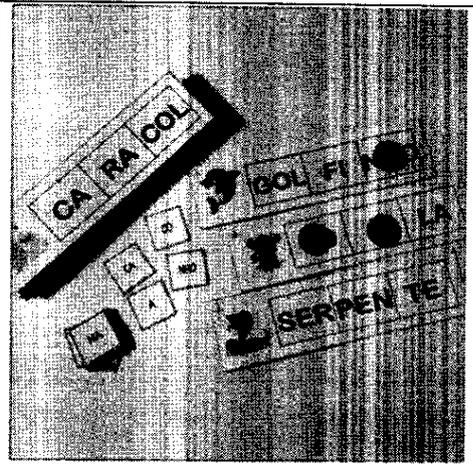


Figura 13 – Descrição e imagem do jogo Bingo animal

Fonte: Laura Baqatini de Almeida e Andressa Borges e Silva. Jogo do Acervo da Iluminare – Ateliê Didático, doado à Didacoteca.

64

Consciência grafonêmica, para Soares (2016), é o nível mais avançado da consciência fonológica, alcançado pela associação entre grafemas e fonemas. Segundo a autora, a habilidade de identificação de fonemas é a que mais contribui para a compreensão do princípio alfabético, pois leva “[...] ao reconhecimento de segmentos sublexicais encontrados nas palavras” (Soares, 2016, p. 213). O elemento sublexical focalizado pelo jogo da Figura 13 é a sílaba e solicita do leitor a habilidade de reconhecimento das sílabas escritas e sua posição no interior da palavra. A escolha de palavras com fonemas vocálicos repetidos, nas diferentes sílabas, possibilita que a professora avalie se a criança consegue deslocar sua reflexão para a letra (na escrita) e o fonema (na fala) que acompanha esses fonemas vocálicos, ao selecionar ou não determinada sílaba durante o jogo do bingo. Por exemplo, em uma palavra como CARACOL, a criança em hipótese silábica poderia marcar as duas primeiras sílabas quando a professora ditasse uma que tivesse o fonema vocálico e a letra “A”.

Considerações finais

Com a apresentação e a análise de diferentes instrumentos avaliativos planejados para turmas de primeiro ano do ensino fundamental, mostramos algumas possibilidades para avaliar os conhecimentos envolvidos na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, ou seja, a faceta linguística da alfabetização, quais sejam: níveis de conceitualização da escrita, conhecimento das letras, consciência silábica, consciência grafonêmica e conhecimento das relações fonema-grafema ou consciência fonografêmica e leitura e escrita de palavras. De maneira alguma esses instrumentos aqui apresentados devem ser tomados como “a forma de avaliar a alfabetização”. Eles apenas serviram de exemplos para nossa análise e podem inspirar a criação, pelas professoras, dos seus instrumentos avaliativos, destinados às suas turmas de alfabetizandos.

Nossa pretensão também era apresentar alguns princípios conceituais e metodológicos para auxiliar professoras na tarefa de avaliar seus alunos. Nossa síntese aponta seis princípios que precisam ser considerados na avaliação da alfabetização:

- 1) a avaliação da aprendizagem dos alunos não está dissociada da perspectiva didática adotada pela professora alfabetizadora;
- 2) se adotamos uma perspectiva didática que busca considerar a heterogeneidade dos conhecimentos dos alunos, entendemos que a avaliação também deve ser capaz de tornar visível a aprendizagem de cada um dos discentes de uma turma;
- 3) a avaliação fornece informações para a tomada de decisões no momento de planejar as atividades de ensino;
- 4) é necessário variar os instrumentos de avaliação para produzir informações diversificadas sobre as aprendizagens dos estudantes;
- 5) os instrumentos de avaliação e as informações produzidas por eles compõem uma documentação que objetiva tornar visível a aprendizagem;
- 6) a produção dos instrumentos de avaliação precisa ser criteriosa, em relação tanto à sua forma quanto ao seu conteúdo;

Levando em conta esses princípios, entendemos que o olhar interpretativo da professora, com base nas diferentes teorias que explicam o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, é que vai direcionar a avaliação das aprendizagens dos alunos. Essa constatação evidencia a importância do conhecimento específico da professora alfabetizadora para o acompanhamento das aprendizagens das crianças e para a organização de situações de ensino que favoreçam o avanço de seus alunos mediante as diferentes possibilidades de intervenção. Nesse sentido, consideramos que ao menos dois saberes profissionais são essenciais para a avaliação da alfabetização: saberes sobre avaliação e documentação das aprendizagens e saberes sobre os processos de apropriação do conhecimento pela criança, ou seja, conhecimentos linguísticos e cognitivos sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Por fim, cabe destacar os limites deste texto e das análises aqui realizadas. Primeiramente, salientamos que outros conhecimentos poderiam ser alvo de avaliação pelas professoras, por exemplo, mais habilidades de consciência fonológica, envolvendo consciência silábica, de rimas e aliterações, tão bem exploradas por Moraes (2019), mas aqui não foi possível apresentá-las. Além disso, consideramos de extrema relevância uma discussão sobre as formas de registro e acompanhamento das aprendizagens dos alunos, documentadas das mais variadas maneiras, por exemplo, em tabelas, gráficos, quadros, anotações, assim como as formas de registro e comunicação dessas aprendizagens, materializadas em pareceres descritivos, portfólios, fotografias, entre outros, que não puderam ser abordadas e discutidas neste momento, mas que o faremos em breve.

Referências

- BRANDÃO, A. C. P. A. et al. (Org.). *Manual didático: jogos de alfabetização*. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- FAGUNDES, F. R. *Design pedagógico: análise de folhas estruturadas desenvolvidas no contexto da alfabetização*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GOODMAN, K. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Org.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.
- 66 MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PICCOLI, L. Diferenciação pedagógica e os direitos de aprendizagem na alfabetização. In: PICCOLI, L. et al. (Org.). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS: práticas pedagógicas, aprendizagem da matemática e políticas públicas*. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 19-42.
- RINALDI, C. Documentação e avaliação: qual a relação? In: PROJECT ZERO; REGGIO CHILDREN. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. São Paulo: Phorte, 2014.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Renata Sperrhake doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é docente da Faculdade de Educação dessa universidade, onde atua na área de Formação Pedagógica e Linguagem do Curso de Pedagogia, e integrante do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED).

renata.sperrhake@gmail.com

Luciana Piccoli, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora associada do Departamento de Ensino e Currículo dessa universidade e integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento (Abec). Atuou como coordenadora geral do Pnaic no âmbito da UFRGS, na edição de 2016. É autora do livro *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*, o qual foi finalista do Prêmio Jabuti, na categoria Educação, em 2013.

lucipl@gmail.com

Recebido em 29 de março de 2020

Aprovado em 8 de maio de 2020

