

TEXTO 2

F1.U2.T2 - PROFESSORAS

O acompanhamento do que pensam e sabem crianças a favor das situações didáticas

Giovana Cristina Zen

Aline Carvalho Nascimento

Daniela Munerato de Almeida Valadares

O conhecimento sobre o que pensam e sabem as crianças sobre o Sistema de Escrita Alfabética é fundamental, mas não é suficiente para propor um ensino que respeite as crianças como sujeitos intelectualmente ativos, que produzem cultura e são por ela produzidos. No âmbito da perspectiva construtivista psicogenética, defendemos um ensino contextualizado e reflexivo, ou seja, um ensino no qual a reflexão sobre o sistema de escrita acontece no contexto das práticas sociais de leitura e de escrita.

Por essa razão, mais do que saber o que pensam as crianças, é preciso saber o que fazer com o que elas pensam. Diante de tantas demandas impostas pela gestão da sala de aula, precisamos refletir sobre o que é essencial e inegociável para garantir que todas as crianças da turma progridam em suas aprendizagens. Para tanto, quando se trata da alfabetização, é fundamental saber o que elas pensam e o que precisam aprender sobre a leitura e a escrita. Nesse sentido, o registro desses saberes fará uma enorme diferença, pois contribuirá para o acompanhamento constante e permanente das aprendizagens.

Mas como colocar os saberes das crianças a favor da aprendizagem? Desde a década de 1990, a Professora Telma Weisz nos indica alguns caminhos quando define as características de uma boa situação de aprendizagem.



Para terem valor pedagógico, serem boas situações de aprendizagem, as atividades propostas devem reunir algumas condições, respeitar alguns princípios. Boas situações de aprendizagem costumam ser aquelas em que: os alunos precisam pôr em jogo tudo que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar; os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe produzir; a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível; o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social (Weisz, 2009, p. 65-66).

Sendo assim, vamos, então, discutir neste texto como identificar o que pensam as crianças sobre a escrita e como organizar esse registro. Além disso, analisar quais as implicações para uma gestão da sala de aula de fato comprometida com situações colaborativas nas quais a diversidade de saberes se converte em uma vantagem pedagógica (Ferreiro, 2010).

O acompanhamento do que pensam as crianças

Por muito tempo, acreditamos que a única forma de identificar o que as crianças sabem sobre o sistema de escrita seria através de um ditado de 4 palavras e uma frase de um mesmo campo semântico. No entanto, há muitas outras maneiras de identificar o que as crianças estão pensando sobre a escrita em situações que façam sentido para elas. Vejamos alguns exemplos.

Sofia, assim como muitas crianças, escreve cartinhas e bilhetes carinhosos para a professora, e sua produção escrita indica que ela já reconhece que é possível escrever mais de uma letra para cada sílaba da palavra.



Enzo estava ajudando a professora a organizar as brincadeiras e escolheu Giovana para a Corrida de Saco. Ele escreve OIA para corrida, SO para saco, GIVÃA para Giovana e VS para versus. Enzo produz sua escrita estabelecendo uma relação estrita entre partes do oral e partes do escrito, ou seja, utiliza uma letra para cada sílaba. Também utiliza letras pertinentes, favorecendo ainda mais o reconhecimento de uma escrita silábica.



Eduardo também explicitou o que pensa sobre o Sistema de Escrita Alfabética enquanto pesquisava imagens de tigre em um buscador na internet. Ao escrever TIGERE, Eduardo utiliza duas sílabas consoante-vogal (CV) para produzir uma sílaba. Ao escrever TIGERE, Eduardo utiliza duas sílabas consoante-vogal (CV) para produzir uma sílaba consoante-consoante-vogal (CCV). Consoante-consoante-vogal (CCV) e, com isso, nos informa que ainda não consegue analisar todas as propriedades vocálicas e consonantais de tigre. Por esse motivo, se apoia no modelo gráfico (CV) para resolver os desafios impostos pela escrita de outras estruturas silábicas.



Os exemplos citados ilustram que é possível acessar o que as crianças pensam sobre o sistema de escrita em situações didáticas que façam sentido para elas. O acompanhamento do processo de construção da escrita alfabética precisa ser constante, e cabe ao professor selecionar produções escritas que possam ilustrar aspectos relevantes sobre a trajetória de cada criança. Essa é uma ação possível e necessária no contexto de sala de aula, ainda que seja exigido o preenchimento de tabelas com a identificação do nível de conceitualização de escrita de cada criança.



O caderno da Professora Priscila, responsável pelo 1º ano da escola em que trabalha, é um bom exemplo desse acompanhamento. Na imagem anterior, podemos observar o registro que a professora realizou de algumas produções de Maju. No dia 05 de março, ela cola em seu caderno uma cópia do bilhete que Maju escreveu para o pai e faz anotações sobre o que ela já sabe sobre o Sistema de Escrita Alfabética. No dia 25 de abril, Priscila fez um novo registro, dessa vez de um bilhete que ela mesma solicitou que os alunos escrevessem com o nome da história preferida. Essa foi uma situação didática pensada com o objetivo de observar mais atentamente como estava cada criança em relação ao Sistema de Escrita Alfabética. A professora identificou nesse dia que Maju já havia melhorado o traçado das letras e que parecia se preocupar com a variedade interna das marcas gráficas utilizadas. As observações realizadas por Priscila fornecem muito mais informações sobre o que pensa Maju do que poderia indicar uma “etiqueta” de escrita pré-fonetizante.

Priscila realiza o acompanhamento dos conhecimentos do grupo, a partir de um olhar atento e informado sobre os saberes das crianças durante diferentes atividades de escrita. Dessa forma, além das conceitualizações sobre a escrita, também pode observar como interagem nos agrupamentos e as justificativas que realizam em situações de revisão.

A organização do trabalho pedagógico a partir do que pensam as crianças

No mês de maio, o registro de Priscila revelava a seguinte configuração da turma quanto aos níveis de conceitualização da escrita: 2 crianças com escritas pré-fonetizantes, 7 crianças com escritas silábicas, 11 crianças com escritas silábico-alfabéticas, 5 crianças com escritas alfabéticas¹. Diante da diversidade de saberes da turma, foi fundamental considerar o que cada criança sabe e o que ainda precisa aprender no planejamento. Certamente, todas as crianças precisam ter oportunidade de seguir aprendendo e, para tanto, precisam ter asseguradas condições que possibilitem avanços nos seus processos de construção do Sistema de Escrita Alfabética.

Para pensar na gestão do tempo pedagógico, a professora Priscila precisou retomar o plano de ensino que explicitava os objetivos de aprendizagem, os conteúdos e as situações didáticas planejadas para aquele bimestre. Em conversa com a coordenadora pedagógica, puderam pensar em algumas questões:

- Como fazer para que as crianças que tenham maior conhecimento não monopolizem a atividade, respondendo antes das demais?
- Como dosar o grau de complexidade das tarefas tendo em vista o que cada um sabe e precisa aprender em uma turma de 30 crianças?
- E sobre a organização da classe? É possível intervir e apoiar todos os agrupamentos em uma mesma aula?

Essas questões orientam a tomada de decisões didáticas tendo em vista a organização de boas situações de aprendizagem (Weisz, 2009). Para que a turma seguisse avançando, a continuidade do trabalho precisava ser planejada considerando o propósito tanto didático como comunicativo, as diferentes situações didáticas e os possíveis agrupamentos. Priscila assumiu o desafio de que todas as crianças poderiam progredir em suas aprendizagens e propôs a construção do jogo da memória com nomes de personagens de Histórias em Quadrinhos. A turma decidiu elaborar dois jogos, um para cada turma de crianças de 5 anos da escola de Educação Infantil ao lado. Em síntese, essa sequência didática se organiza a partir das seguintes etapas:

¹ No texto “O processo de construção do Sistema de Escrita Alfabética pela criança” (F1.U2.T1- Professoras), apresentamos uma breve descrição dos níveis de conceitualização da escrita a partir do artigo de Zen, Molinari e Soto (2024).

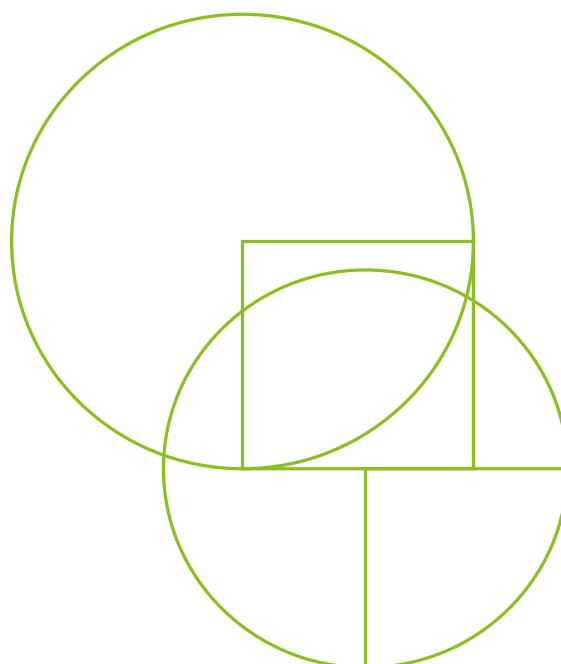
1. as crianças precisam saber brincar com o Jogo de Memória e decidir para quem será produzido o jogo e qual o tema;
2. produção das cartas do jogo de memória;
3. produção coletiva das regras do jogo de memória; e
4. finalização do jogo

Importante destacar que as cartas do Jogo de Memória não são apenas palavras, mas um texto que tem um sentido próprio porque é capaz de comunicar algo. Por essa razão, a sua produção envolve planejamento (definição do tema, destinatário e formato), textualização (escrita da primeira e segunda versão das cartas), revisão (análise das versões anteriores e produção da versão final) e edição (cópia da versão final).

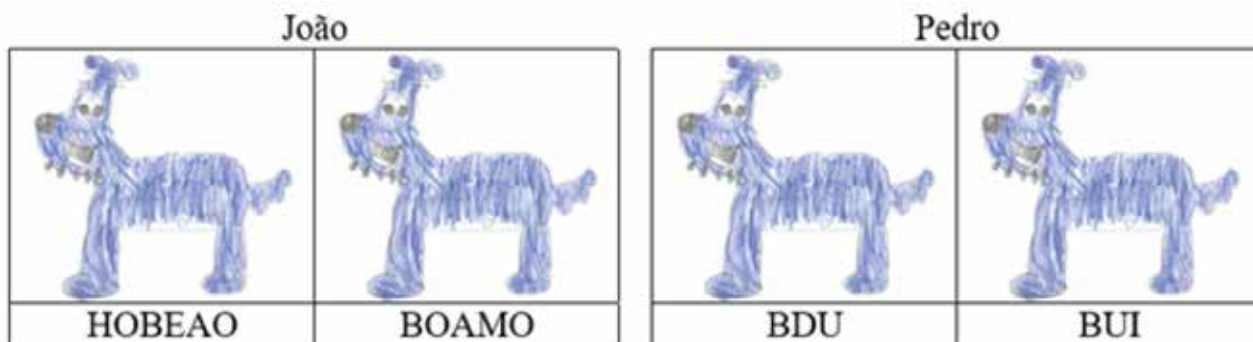
A sugestão é que a textualização das cartas, ou seja, a produção da primeira e da segunda versão aconteça individualmente. Cada criança se responsabiliza pela produção das duas cartas que compõem um par, e a professora explica que cada uma será elaborada em dias diferentes, sendo que, na segunda vez, a criança não terá acesso à primeira carta. Na etapa de revisão, a professora pode propor que a atividade seja realizada individualmente ou em duplas.

Para organizar as crianças, a professora levou em consideração o nível de conceitualização da escrita de cada uma e propôs 11 agrupamentos, assim organizados: 2 duplas de crianças que produzem escritas pré-fonetizantes e silábicas, 1 dupla e 1 trio com escritas silábicas iniciais e silábicas, 4 duplas e 1 trio com escritas silábico-alfabéticas, 1 dupla e 1 trio com escritas silábicas.

A cena que será analisada a seguir descreve as reflexões de João e Pedro e as intervenções problematizadoras realizadas pela professora. Eles eram responsáveis pela produção das cartas do Bidu para os dois jogos de memória que estavam preparando para as turmas do Grupo 5. Nesse momento, as outras duplas e trios também estavam revisando as suas cartas, mas nesse dia a professora acompanhou mais de perto 4 dos 11 agrupamentos, entre eles a dupla de João e Pedro.

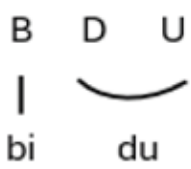


A revisão das cartas de Bidu por João e Pedro



DESCRIÇÃO DA CENA	ANÁLISE DA CENA
Professora: Vamos ver o que vocês produziram aqui? (assinalando as cartas produzidas por João e Pedro)	A professora retoma o propósito comunicativo da produção do jogo de memória e sugere a revisão das escritas de Bidu produzidas por João e Pedro.
(as crianças observam as cartas que produziram)	
Professora: Temos Bidu escrito de quatro jeitos diferentes. Podemos escrever o nome de Bidu de tantos jeitos diferentes? No jogo de memória, podem ter cartas diferentes umas das outras?	Nesse momento a professora apresenta um problema que os meninos precisam resolver. Ela sabe que João e Pedro já compreenderam que a escrita tem estabilidade e que não se pode escrever a mesma coisa de jeitos diferentes. Esse argumento fica ainda mais consistente por se tratar de um jogo de memória que precisa de cartas idênticas – razão de essa proposta ser tão importante para provocar a reflexão das crianças.
João e Pedro: Não	
Professora: Vamos ver como cada um escreveu Bidu. Primeiro João mostra aqui como escreveu Bidu nas duas cartas.	A primeira coisa que a professora solicita que as crianças façam é a leitura da própria escrita, um comportamento escritor próprio de quem revisa o que escreve. Nesse caso, essa leitura implica uma interpretação das decisões relacionadas a quantas e quais letras foram utilizadas e em que ordem foram colocadas.
João: H O B E A O bi du u	
Professora: Onde termina Bidu, João?	João produz escritas silábicas iniciais. Nessa interpretação, João tenta estabelecer relações quantitativas entre partes do oral e do escrito, indicando a primeira letra para ‘bi’ e a segunda para ‘du’. Para dar conta das letras que sobraram expande o ‘u’ até a última letra.
João: Aqui. (apontando para o último ‘O’)	
Professora: Mas eu tive a impressão de que você tinha lido Bidu assim (repete o que João fez inicialmente quando disse ‘bi’ (H), ‘du’ (O))	A professora, então, problematiza essa relação entre partes do oral e partes do escrito questionando onde termina Bidu, repetindo a interpretação nas duas primeiras letras.
(João observa e fica em silêncio)	Ainda que João tenha ficado em silêncio, a problematização que a professora realizou pode ter gerado reflexões interessantes.

DESCRIÇÃO DA CENA	ANÁLISE DA CENA
Professora: Vamos ver nessa outra carta como você fez. Leia aqui.	
João: B bi O du A M O u	
Professora: Vamos pensar uma coisa, João. Você disse que aqui está escrito o 'bi' de Bidu (apontando para H na primeira carta) e agora disse que o 'bi' de Bidu está aqui (apontando para o B na segunda carta). Qual das duas você acha melhor para escrever essa parte de Bidu?	Nesse momento a professora realiza outro tipo de problematização e questiona a pertinência das letras utilizadas. Isso é fundamental para crianças que produzem escritas silábicas iniciais porque os intentos de estabelecer relações entre partes do oral e partes do escrito podem estar relacionados aos aspectos tanto quantitativos como qualitativos.
Pedro: É essa, professora (apontando para o B na segunda carta de João). Igual que eu coloquei nas minhas cartas também. (apontando para o B nas duas cartas que produziu)	Pedro, que até esse momento estava apenas observando, decidiu compartilhar que também havia utilizado a mesma letra nas suas cartas.
Professora: Ótimo, Pedro! Veja, João, Pedro também usou essa letra nas cartas dele.	A professora valida a iniciativa de Pedro e convida João a analisar a produção do colega.
Pedro: É o 'bi', igual biblioteca, olha lá na biblioteca de classe (e aponta para a palavra biblioteca na estante)	Pedro se antecipa estabelecendo uma relação entre o 'bi' de Bidu e 'bi' de biblioteca.
Professora: Isso, Pedro. João, você lembra de mais algum nome que começa como Bidu e biblioteca?	A professora valida novamente e convoca João a identificar outras palavras que começam com a letra de Bidu e biblioteca
João: Bruno e Bárbara também começa (apontando para o quadro da chamada com as fichas dos nomes dos colegas).	João se lembra de Bárbara e de Bruno, e, com isso, se estabelece um campo de reflexão sobre palavras que começam do mesmo jeito.
Pedro: Esse é o 'be'.	Pedro apresenta a informação sobre o nome da letra. Destaca-se aqui que as crianças encontram diferentes formas de nomear a letra: o 'bi' de biblioteca, a de Bruno e de Bárbara é o 'be'. Isso indica que o nome da letra que consta no alfabeto não é a única forma de nomear as letras nem uma condição para tomar decisões sobre como se escreve.
Professora: Isso, Pedro! Vou escrever aqui todos esses nomes que começam com essa letra pra vocês.	A professora escreve os nomes para que as crianças possam compreender que nomes que começam do mesmo jeito são escritos do mesmo jeito. A professora faz isso porque sabe que a referência escrita é fundamental para apoiar as crianças a estabelecerem relações e, por isso, escreve e não apenas fala os nomes. Ela também sabe que estabelecer essas relações é mais importante do que apenas saber o nome da letra.
(As crianças observam a escrita da professora)	

DESCRIÇÃO DA CENA	ANÁLISE DA CENA
Professora: Então, estamos de acordo que, para escrever Bidu, podemos usar o 'be'? Então, escrevam.	A professora valida a reflexão realizada até o momento.
(João escreve B)	
Professora: E você, Pedro? Ainda não leu o que escreveu nas suas cartas. Leia aqui para a gente.	A professora não abandona as produções anteriores na produção de uma nova versão. Ela faz isso porque reconhece que a revisão da própria escrita favorece a problematização sobre o que as crianças pensam.
Pedro: 	Priscila sabe que a presença da sílaba DU escrita convencionalmente não é uma escrita silábico-alfabética porque, em seu acompanhamento, tem observado que Pedro produz escritas silábicas estritas, ou seja, utiliza uma letra para cada sílaba. No entanto, diante de palavras monossílabas e dissílabas, precisa considerar a hipótese de quantidade mínima de letras para que um escrito possa ser lido e não admite colocar menos de três letras. Como Pedro já sabe quais são as letras pertinentes de Bidu, agrega à BD a letra U para resolver esse problema.
Professora: E nessa outra carta, como você escreveu?	
Pedro: 	Nessa versão de Bidu, Pedro encontra outra solução para dar conta da hipótese de quantidade mínima. Ele escreve 'bi' (B), 'du' (U) e, para completar a palavra, agrega mais uma letra pertinente (I), produzindo o que Emilia Ferreiro (2013b) chamou de desordem com pertinência. Para a autora, o desafio de incluir mais de uma letra pertinente por sílaba, como fez Pedro ao incluir o (I), provoca um ordenamento não convencional, ou seja, ele sabe que em Bidu tem (B), (U) e (I), mas não sabe em que ordem deve colocá-las.
Professora: Vamos pensar agora que letra vamos colocar depois dessa (apontando para B). Olhando aí para sua escrita, Pedro, que letra você acha que podemos usar para seguir escrevendo Bidu?	A partir da interpretação feita por Pedro do que escreveu, a professora convida os meninos a seguirem escrevendo.
Pedro: Eu acho que é essa (apontando para o D em BDU).	
Professora: E você, João? Concorde com Pedro? Você acha que agora podemos usar essa letra?	A professora, sempre que possível, convoca João a participar porque sabe que a reflexão que Pedro faz pode gerar problemas interessantes para ele. Pedro já estabelece relações mais estritas entre partes do oral e partes do escrito, algo que João ainda não consegue fazer.

DESCRIÇÃO DA CENA	ANÁLISE DA CENA
(João observa e faz um gesto tímido de concordância)	
Professora: Então, escreva, Pedro, para ver como fica.	
(Pedro escreve BD)	
Professora: Agora leia, Pedro.	A professora pede que Pedro interprete a escrita porque sabe que ele se coloca questões relacionadas à quantidade mínima quando produz escritas dissílabas como Bidu.
(Pedro diz 'bi' e aponta para B, diz 'du' e aponta para D)	
Professora: Já está escrito Bidu?	
Pedro: Acho que não.	
Professora: João, você acha que já está escrito Bidu?	
João: Acho que não.	
Professora: Por que vocês acham que ainda não está escrito Bidu?	
Pedro: Porque falta letra.	
Professora: Você também acha isso, João? (João concorda)	
Professora: Então, vamos ver que letra podemos usar. Veja aqui, Pedro. Por que você escolheu essa (apontando para o D em BDU) e não essa (apontando para o U em BUI) para escrever essa nova versão de Bidu que estamos produzindo agora?	A professora enuncia o problema destacando a alternância grafofônica presente nas produções de Pedro. Para escrever 'du' de Bidu, ele utiliza o (D) em uma versão e o (U) em outra.
Pedro: Porque essa aqui (apontando para BDU) tá certa, e essa (apontando para BUI) não.	
Professora: Por que você acha isso?	
Pedro: Porque Bidu termina com 'u' e não com 'i'.	Pedro se apoia na letra final para justificar sua produção.
Professora: João, com que letra você acha que termina Bidu?	

DESCRIÇÃO DA CENA	ANÁLISE DA CENA
João: Eu escrevi 'o' (apontando para as próprias produções). Eu acho que é com o 'o', como João (pronuncia Joãu) e Pedro (pronuncia Pedru)	João se apoia nas versões anteriores que produziu para afirmar que Bidu termina com 'o'. Também recorre ao seu próprio nome e do colega para justificar sua escolha.
Professora: E agora? Pedro acha que é com 'u', e João acha que é com 'o'. O que vamos fazer?	
Pedro: Pode ser o 'o'.	
Professora: Então, escreva, João.	
(João acrescenta o O e produz BDO)	
Professora: Agora leia, João.	A professora pede a João que interprete a nova versão de Bidu porque sabe que esse é um desafio para ele.
(João diz 'bi' e aponta para B, diz 'du' e aponta para O)	
Professora: E essa letra, João? (apontando para D)	
(Pedro interfere e diz 'bi' para BD e 'du' para O)	
Professora: E essa letra aqui, Pedro? (retoma a carta de Pedro apontando para o I em BUI). Você acha que em Bidu tem o 'i'?	A professora poderia ter dado por encerrada a revisão das cartas de Bidu, mas decidiu problematizar mais um aspecto na produção de Pedro.
Pedro: Tem.	
Professora: E você, João? Acha que em Bidu tem o 'i'?	
João: Eu acho que sim.	
Professora: E onde podemos colocar essa letra?	
Pedro: Não pode ser no final porque Bidu não termina com 'i'. Vou colocar ela aqui. (coloca a letra I entre D e O e escreve BDIO)	
Professora: Pode ser assim, João?	
(João observa e faz um gesto tímido de concordância)	

Nesta situação didática, a professora propôs a revisão de diferentes versões de uma mesma produção, uma situação didática que de fato suscita a reflexão das crianças sobre suas próprias conceitualizações em relação ao sistema de escrita. Como se pode observar nos comentários ao longo da cena, Priscila considerou o que sabem as crianças para provocá-las a pensar sobre as próprias produções. O conhecimento da professora sobre o processo de construção de escrita serve exatamente para isto: para ajudar as crianças a avançar em suas conceitualizações.

A mera identificação dos níveis de conceitualização, identificados por meio de sondagens esporádicas e sem significado social para as crianças, pouco ajuda as professoras a planejarem intervenções problematizadoras como as realizadas com João e Pedro. Para chegar até aqui, Priscila estabeleceu uma rotina de acompanhamento dos saberes das crianças, que inclui o registro de informações relevantes sobre esse processo, como vimos na imagem do seu caderno. No momento de estabelecer os agrupamentos para a realização da tarefa, ela leva em conta não somente a quantidade de crianças em cada nível de conceitualização da escrita, mas também as observações que registrou de cada criança.

Além disso, para saber fazer algo com o que as crianças pensam sobre o sistema de escrita, é preciso apoiar-se no conhecimento didático produzido no âmbito da perspectiva construtivista psicogenética. Ao contrário de um ensino explícito e sistemático das relações entre letras e sons, o que se defende é que as crianças avançam em suas conceitualizações resolvendo os desafios impostos pelo próprio ato de ler e escrever. Como se pode observar na cena descrita, as intervenções realizadas pela professora tomavam como objeto de reflexão a própria escrita das crianças.

Um ensino contextualizado e reflexivo pressupõe condições didáticas que possibilitam a reflexão sobre aquilo que se produz. Priscila agrupou crianças com conceitualizações próximas e dialogou com elas problematizando o que pensam sobre o sistema de escrita. A intenção da professora não era fazer com que João e Pedro escrevessem convencionalmente Bidu, mas potencializar uma reflexão capaz de colocar em questão as justificativas apresentadas por cada um.

Em uma situação didática como essa que estamos analisando aqui, fica evidente que as problematizações acontecem pelos questionamentos realizados pela própria professora e também pelas divergências entre as crianças. Por esse motivo, os agrupamentos se constituem em situações didáticas nas quais a heterogeneidade de fato se converte em uma vantagem pedagógica. Sendo assim, os agrupamentos não podem ser rígidos e fixos, porque precisam ser pensados em função da proposta planejada.

A maior riqueza dos grupos é ter crianças com saberes distintos, e, por isso mesmo, a interação entre eles, de diferentes formas, contribui para o avanço das aprendizagens de todos. Cabe ao professor propor atividades desafiadoras e construir uma sala de aula interativa, na qual as crianças trocam ideias, trabalham juntas, discutem pontos de vista e têm autonomia para procurar as respostas diante dos desafios enfrentados.

Assim, para uma gestão produtiva do tempo pedagógico, vários aspectos precisam ser considerados, principalmente as aprendizagens esperadas para toda a turma. No cotidiano, essa gestão se dá a partir de uma constante observação da prática pela própria professora, que analisa o seu fazer, percebe o que está dando certo e o que precisa ser melhorado e, assim, organiza e reorganiza as rotas periodicamente tendo em vista os avanços na aprendizagem de todas as crianças da turma.

Referências

FERREIRO, Emilia. La diversidad en el acercamiento a lo escrito: obstáculo o ventaja pedagógica? In: CONGRESO INTERNACIONAL DE BOARD ON BOOKS FOR YOUNG PEOPLE (IBBY), 32., 2010. **Actas [...]** Madrid: Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil, 2013. Tema: La fuerza de las minorías. Disponível em: https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/ActasIbby2010.pdf#page=64 Acesso em: 8 fev. 2024.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ZEN, Giovana Cristina; MOLINARI, María Claudia; SOTO, Arizbeth. A construção da escrita no português brasileiro a partir da perspectiva psicogenética construtivista. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v20i51.14871>

Giovana Cristina Zen é Professora Adjunta da FACED/UFBA. Doutorado em Educação (UFBA) e Pós-Doutorado em Alfabetização (CINVESTAV - México). Membro da diretoria da ANDIPE. Presidente da Rede Latino-Americana de Alfabetização.

E-mail: giovanacristinazen@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6443852511866889>

Daniela Munerato é Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela USP, mestranda em Alfabetização na Universidade de La Plata, psicopedagoga, psicóloga, professora, formadora do Centro de Formação da Vila, coordenadora da Escola Viva, membro do Grupo Emília e do Grupo Epistê (desenvolvimento infantil e estudo das escolas italianas).

E-mail: dan.munerato@gmail.com/

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4281137845007688>

Aline Carvalho Nascimento é Professora dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Salvador e formadora de educadores. Mestrado e doutorado (em curso) pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FACED/UFBA.

E-mail: alinenasto@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0551453452170439>