

O PROGRAMA DE ESCRITA INVENTADA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE SOBRE A ESCRITA DE PALAVRAS

THE INVENTED WRITING PROGRAM ON YOUNG AND ADULTS LITERACY: AN ANALYSIS ABOUT WORD SPELL

Juliane Gomes de Oliveira

*Universidade Federal de Minas Gerais
emaildafrancisca@gmail.com*

Francisca Izabel Pereira Maciel

*Universidade Federal de Minas Gerais
emaildafrancisca@gmail.com*

Resumo: No âmbito do Grupo de Pesquisas em Alfabetização (GPA/Ceale) e do Programa de Intervenção com a Escrita Inventada, este artigo tem como objetivo analisar esse Programa em adultos não alfabetizados. Trata-se de uma pesquisa pioneira no campo da EJA. Participaram três grupos de estudantes da alfabetização de jovens e adultos e no estudo buscou-se analisar as relações entre a metodologia de escrita colaborativa e seus efeitos na escrita de palavras compostas por sílabas com estrutura silábica (CVCV), (CVV) e (CVVV) pelo Programa de Intervenção com a Escrita Inventada. Os resultados evidenciaram diferenças significativas nos grupos analisados, com progressões nas reflexões metalinguísticas sobre a escrita de palavras em contexto colaborativo.

Palavras-chave: Programa de Escrita Inventada, Intervenção, Escrita colaborativa, Alfabetização de Jovens e Adultos.

Abstract: In the scope of the Research Group on Literacy (GPA/CEALE) and of the Intervention Program with Invented writing, this article has as a goal to analyze this Program on non literate adults. It consists of a pioneer research in the field of EJA. In which took part three groups of students of the young and adults literacy program and in the study it was searched to analyze the relations between the collaborative writing methodology and its effects on the spelling of words composed by syllables with syllabic structure of the kind (CVCV), (CVV) and (CVVV) by the Intervention Program with Invented Writing. The results evidenced significant differences within the analyzed groups, with progressions on metalinguistics reflections about word spelling in collaborative context.

Key-words: Invented Writing Program, Intervention, Collaborative Writing, Young and Adults Literacy.

1 APRESENTAÇÃO

Este artigo visa analisar a compreensão dos efeitos de um Programa de Intervenção da Escrita Inventada relacionadas à aquisição da leitura e escrita com estudantes da alfabetização de Educação de Jovens e Adultos – EJA, dentro da Rede Pública de Ensino de Belo Horizonte – RME-BH/MG. Essa investigação faz parte de uma pesquisa de doutorado¹ desenvolvida com três grupos de estudantes que se encontravam em fase inicial de apreensão do sistema de escrita.

Nosso estudo baseou-se em pesquisas de intervenção com Programas de Escrita Inventada desenvolvidos em Portugal² e, mais recentemente, pesquisas realizadas no Brasil³. A escrita inventada é um campo de estudo que vem se desenhando no campo da alfabetização focalizando a aquisição da linguagem escrita de um ponto de vista do desenvolvimento pela interação.

Nosso estudo baseou-se no conjunto de investigações produzidas pelo grupo de pesquisa *‘Literacy Practices and Written Language Acquisition’*, do Departamento de Psicologia da Educação/Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA/Lisboa, que é coordenado pela Prof^a.Dr^a. Margarida Alves Martins. Há aproximadamente quatro anos, isto é desde 2016, vem constituindo-se na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, um intercâmbio Portugal-Brasil com o objetivo de ampliar as investigações experimentais sobre Programas de Escrita Inventada. Ressalta-se que o campo de estudo da escrita inventada possui maior tradição em Portugal e, por isso, atualmente o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE vem investindo nesse campo, com professores que pesquisam a temática com crianças, jovens e adultos. Nossa investigação foi a primeira que tratou da observação da escrita inventada com estudantes da alfabetização na modalidade da EJA

Com o propósito de tentar entender quais as reflexões metalinguísticas desenvolvidas e registradas pelos alfabetizandos da EJA, estabelecemos um diálogo en-tre as teorias do sociointeracionismo e sociolinguística (VYGOTSKY, 1989, 1993, BAKHTIN, 1992), os processos de apropriação do sistema de escrita alfabética (FERREIRO, 2013, FERREIRO E TEBEROSKY,

1 Os dados do artigo estão baseados na pesquisa de doutorado intitulada “O Programa de Escrita Inventada na alfabetização de jovens e adultos” (em andamento), com previsão de defesa em fevereiro de 2020, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Francisca Izabel Pereira Maciel.

2 Coordenado pela Prof.^a Margarida Martins.

3 Estudos de Lanza (2018), Macêdo (2019), Resende e Montuani (2020).

1985, SOARES, 2016, OLIVEIRA, 2004, 2009, MORAIS, 2019, KLEIMAN e VÓVIO, 2013), a Pesquisa de Intervenção (SPINILLO & LAUTERT, 2009, CORREA, 2009, MOTA, 2009) e os Programas de Escrita Inventada (ALVES MARTINS, 2015, ALBURQUERQUE, ALVES MARTINS E SALVADOR, 2011, ALVES MARTINS, ALBUQUERQUE, 2017). As análises apresentadas neste artigo reportam-se, assim, nos resultados da aplicação do Programa de Escrita Inventada e seus efeitos para a aprendizagem dos grupos de estudantes jovens e adultos no contexto da escrita colaborativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO – METODOLÓGICO

A Escrita Inventada, em nosso estudo, é definida como o resultado das produções dos alunos, sejam eles crianças ou adultos, com registros de letras conhecidas por eles que nomeamos como registros inventados. Segundo Alves Martins,

a escrita inventada pode ser definida como a tentativa de fonetizar, antes de qualquer aprendizagem formal, os sons das palavras à medida que se procura escrevê-las. Não se trata de um processo de memorização e de restituição de escritas convencionais, mas sim de um processo de experimentação por parte das crianças que, apesar de não saberem ler, usam os conhecimentos que adquiriram sobre as correspondências letras-sons e procuram representar na escrita os sons que identificam o mais fielmente possível (ALVES MARTINS et al., 2015, p. 137).

As escritas formuladas pelos aprendizes podem revelar suas hipóteses conceituais e os níveis de consciência grafofonêmica, além de representar suas reflexões metalinguísticas sobre o sistema de escrita alfabética. Os estudos de Soares (2016) também reafirmam a importância da escrita inventada para o desenvolvimento da escrita. Em muitos estudos outros termos foram usados para designar a escrita realizada pelo sujeito, como: “escrita criativa”, “escrita espontânea”, “escrita temporária”. O termo “escrita espontânea” se difundiu mais no Brasil, contudo, Soares (2016) afirma que não parece adequado, já que nem sempre o sujeito produz a escrita espontaneamente, ou seja, geralmente é por solicitação pelo mediador e muitas vezes, é quase sempre resultado de ditado de palavras. Para a autora, a escrita inventada, de acordo com a expressão mais recorrente da literatura da área, pode ser entendida como aquela que “designa o comportamento da criança que inventa um uso para as correspondências fonema-grafema, quer espontaneamente, quer em resposta à solicitação de um adulto/mediador” (SOARES, 2016, p.70). Em definição posterior um pouco mais detalhada, a autora afirma que na escrita inventada o comportamento infantil revela os níveis de

conceitualização da escrita em que se encontram as crianças; esses níveis avançam em interação com a capacidade de segmentação da palavra oral em partes cada vez menores, ou seja, “na medida em que o sujeito desenvolve a consciência fonológica (silábica e grafonêmica); a segmentação da palavra oral se expressa por meio de grafemas, portanto, depende do conhecimento de letras e seu valor sonoro” (SOARES, 2016, p. 237). Contudo, Soares (2016) diz que ainda são poucas as pesquisas com escrita inventada que investigam as coexistências e correlações entre os níveis de conceitualização da escrita, consciência fonológica e conhecimento das letras.

A Escrita Inventada pode se configurar em situações de produção de escrita individual ou colaborativa. Ela pode estar centrada no processo de desenvolvimento do sujeito ou na interação conversacional entre estudantes e mediador. Em todos os caminhos nos quais os pesquisadores investigam os participantes são mobilizados a explicar, argumentar, a descrever suas hipóteses na construção de seu caminho para a escrita. Dentre os estudos sobre a Escrita Inventada surgiram programas dedicados a área, baseados na interação de pequenos grupos para o entendimento do processo metalinguístico de apropriação do sistema de escrita por meio da escrita coletiva (REIS, 2015). Essa interação favorece o conhecimento de letras e as relações letra/som na escrita de palavras que envolvem uma reflexão metalinguística no nível da consciência fonológica, um das facetas do processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita (SOARES, 2016).

Nesse caminho, nossa escolha pela pesquisa com intervenção também se justifica pela contribuição que ela traz para o campo teórico e para as situações aplicadas a vivências em sala de aula, pois, ao esclarecer e refletir sobre as relações de causalidade entre fatores, sobre compreender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, os resultados podem contribuir para práticas aplicadas em sala de aula da EJA, voltadas para implicações educacionais e de ensino. Os autores mostram que questões como “o que a aprendizagem pode fazer pelo desenvolvimento e qual o papel do desenvolvimento na aprendizagem podem ser empiricamente tratadas a partir de estudos de intervenção” (SPINILLO e LAUTERT, 2009, p.317).

Os Programas de Escrita Inventada surgem dentro do contexto das pesquisas de intervenção e se caracterizam como estudos no campo da alfabetização de crianças na área de psicologia da leitura e da escrita. Os Programas de Escrita Inventada se baseiam no método de intervenção, e, em sua maioria, tratam de investigações direcionadas às escritas inventadas e no papel da intervenção docente (ou do pesquisador) no processo de aquisição da escrita. Geralmente, se apresentam em situações controladas e que tem como base a estrutura da mediação, realizada por um pesquisador ou docente e grupos de estudantes em processo de alfabetização.

Os Programas de Escrita têm o propósito de buscar responder alguns questionamentos sobre as etapas, os mecanismos e a construção da aprendizagem da linguagem escrita. Segundo Albuquerque, Alves Martins e Salvador (2011), eles levam os alfabetizandos a refletir sobre suas produções escritas, sobre a relação entre o oral e o escrito, e vão mobilizando o conhecimento de sons e letras e, assim, possibilitam experiências adequadas de exploração e aprendizagem de competências que facilitam a aquisição da escrita e da leitura.

Os dados de algumas dessas pesquisas desenvolvidas em Programas têm mostrado avanço em relação ao número de letras corretas representadas nas escritas das crianças que participam das pesquisas, assim como a evolução da consciência fonológica (ALBUQUERQUE; ALVES MARTINS, SALVADOR, 2011).⁴ Nesse caminho, confiamos que os Programas de Escrita Inventada e suas atividades com estrutura de escrita colaborativa fazem com que os sujeitos realizem reflexões metalinguísticas sobre a escrita das palavras, proporcionando efeitos positivos que resultam no seu desenvolvimento. É nesses momentos que as ações metalinguísticas se manifestam, com a capacidade do sujeito de se distanciar do uso habitualmente comunicativo da língua a fim de dirigir a atenção para suas propriedades linguísticas, sendo assim, o objetivo é observar as atividades cognitivas geradas nas situações em que ocorre a Escrita Inventada (SOARES, 2016).

3 A ESTRUTURAÇÃO DO PROGRAMA

A pesquisa de intervenção com o Programa de Escrita Inventada foi realizada em três turmas do ensino fundamental da EJA situada em três escolas distintas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). A pesquisa envolveu os três grupos experimentais, sendo dois grupos contendo 3 alunos e um grupo contendo dois alunos. Cada grupo originou de escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, totalizando 8 alunos, todos em processo inicial de alfabetização.

Como se trata de uma pesquisa de intervenção e um de nossos objetivos era buscar compreender o processo de construção de escrita dos participantes, aplicamos um pré-teste e após as sessões, um pós-teste utilizando as mesmas palavras escolhidas no pré-teste. E este será o foco de análise neste artigo.

4 Também apresentamos a pesquisa de Reis (2015), que traz um levantamento de estudos que apontam o Programa Escrita Inventada como uma atividade geradora de conflitos cognitivos para as crianças participantes, levando-as a refletirem sobre a linguagem escrita, partindo de uma perspectiva socio-construtivista. Tais autores compartilham, ainda, das ideias de que o trabalho com a Escrita Inventada permite que as crianças avancem na compreensão e na aquisição do princípio alfabético, uma vez que os programas proporcionam a construção de conhecimentos a respeito da consciência fonológica, da relação entre o oral e a escrita, do conhecimento de letras, de reflexões metalinguísticas e das estruturas do código alfabético (REIS, 2015).

Após o pré-teste foram realizadas oito sessões com cada grupo pesquisado, totalizando 24 encontros. Cada grupo da pesquisa participou do mesmo número de encontros e seguiu a mesma ordem de sequência das palavras. Posteriormente, fizemos uma análise com os resultados finais, comparando o teste do pré-teste e pós-teste que ocorreu após aplicação final das sessões. Em cada encontro referente as sessões realizou-se a escrita de três palavras, conforme o quadro abaixo. Cada encontro durou cerca de 1 hora, não estendendo 1 hora e 30 minutos.

A seguir, apresentamos o quadro com as palavras selecionadas usadas durante as sessões. Grande parte das palavras escolhidas fazem parte de outros estudos da Escrita Inventada do Grupo de Alfabetização (CEALE/FaE/UFMG), contudo, algumas modificações foram feitas com a substituição de palavras consideradas do universo infantil por palavras mais próximas ao vocabulário usual do público adulto⁵.

Quadro 1: *Palavras utilizadas nas sessões de mediação da escrita inventada*

SESSÃO	LETRAS TRABALHADAS	PALAVRAS UTILIZADAS
1^a	D	DEU – DEDO- DIA
2^a	V	VEIA – VOVÓ – VIU
3^a	P	PELO – PATO – PAU
4^a	T	TEIA – TATU – TUDO
5^a	M	MEU – MAU – UMA
6^a	L	LUA – LUVA – LIA
7^a	D/M	DEDO – MEDO – MOLA
8^a	V/P	VELA – PULA – PATO

Fonte: elaborado pelas autoras, adaptado de palavras selecionadas pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização (GPA), CEALE/FaE/UFMG, 2018.

Como percebemos na tabela acima, as constituições das palavras trabalhadas nas sessões apresentam as consoantes D,V,P,T,M, e V e as vogais do nosso alfabeto - A, E, I, O e U. As palavras utilizadas foram monossilábicas e dissilábicas e, a maior parte delas, apresenta uma estrutura CVCV, por ser a mais simples na língua portuguesa. Os critérios utilizados levaram em consideração a extensão das palavras, a estrutura silábica e a relação de correspondência entre o nome da consoante inicial e sua escrita como sílaba inicial.

5 Lembramos que as palavras substituídas continuaram respeitando os critérios usados pelo GPA, levando em consideração a extensão das palavras, a estrutura silábica e a relação de correspondência direta entre nome da letra e escrita da sílaba inicial.

3.1 Pré-teste e pós-teste

Como realizado nos estudos anteriores nos Programas de Escrita Inventada⁶, os pré-teste e pós-teste foram aplicados de forma individual a todos os sujeitos dos 3 grupos selecionados. Foi realizada a escrita de palavras com os alfabetizandos da EJA, e pedimos para que escrevessem da melhor forma possível um conjunto de 10 palavras que seguiam o padrão de escrita compostas por sílabas com estrutura silábica (CVCV), (CVV) e (CVVV), assim como presente nas sessões de escrita inventada.

Quadro 2: *Palavras utilizadas no Pré-teste e Pós-teste*

ORDEM SEQUENCIAL	LETRAS TRABALHADAS
1^a	DEDO
2^a	GALO
3^a	CASA
4^a	PAU
5^a	BULA
6^a	VILA
7^a	MEIA
8^a	REDE
9^a	FOTO
10^a	PIPOCA
TOTAL	10

Fonte: elaborado pelas autoras.

As atividades foram realizadas em sessões individuais, com uma duração variável conforme o perfil de cada um, contudo, sem exceder o total de 30 minutos. Todos os dados coletados no pré-teste e pós-teste foram registrados em caderno de campo, incluindo as gravações em vídeo dos encontros realizados nos três grupos.

Em relação às atividades do pré-teste e pós-teste, concordamos com as reflexões de Spinillo e Lautert (2009), que afirmam sobre a importância do uso desse instrumento para verificar os conhecimentos dos participantes:

O pré-teste tem por objetivo examinar o conhecimento que o participante traz para a investigação, ou seja, as noções ou espontâ-

6 Reis, 2015, Alves Martins, Salvador, Fernández, 2017; Alves Martins, 1994; Alves Martins, Silva, 2010; Alves Martins, Silva e Lourenço, 2009; Alves Martins e Albuquerque, 2017, Lanza, 2018, Macêdo, 2019, Resende e Montuani, 2020.

neas que apresenta acerca do conceito ou habilidade que se deseja desenvolver. Os dados obtidos no pré-teste podem ser usados na composição da amostra e na formação dos grupos de participantes. (SPINILLO e LAUTERT, 2009, p.305).

Em relação à credibilidade dos instrumentos comparativos, os estudos de intervenção demonstram que as testagens são importantes e confiáveis para pesquisas que envolvem situações controladas. Essa estrutura envolvendo mais de um grupo com pré-teste e pós-teste “é aquela que mais fornece informações ao pesquisador, por permitir o estabelecimento de comparações horizontais e verticais” (SPINILLO e LAUTERT, 2009, p.313). Uma questão importante acerca do pré-teste é que os resultados nele obtidos podem esclarecer se o conhecimento inicial apresentado é apropriado ou não para gerar progressos. Na realidade, o desenvolvimento do estudante não depende exclusivamente da intervenção proposta, mas também do conhecimento que dispõe e aciona durante a situação de intervenção. No caso da Educação de Jovens e Adultos esse é um ponto que merece ser analisado, pois percebemos diferentes situações ocorridas nos momentos de intervenção que podem ser vistas como avanços e progressos pelos sujeitos envolvidos, ultrapassando a análise exclusiva do pré-teste e pós-teste.

As autoras afirmam que é possível realizar um número maior de testes (pré-teste e pós-teste) se as particularidades da pesquisa exigirem detalhamentos precisos.

Dependendo dos objetivos da investigação e das opções metodológicas feitas, é possível haver mais de um pré-teste: um de natureza mais geral e outro de natureza mais específica, em que, como já mencionado, o pré-teste geral era utilizado para compor a amostra de participantes e tornar os grupos equivalentes, e o pré-teste específico avaliava aspectos particulares a respeito do conhecimento das crianças. (SPINILLO e LAUTERT, 2009, p. 313).

É importante salientar que ao compararmos os dados do pré-teste com os do pós-teste é possível observar se houve a evolução dos pesquisados sobre a escrita e se foram capazes de generalizar as suas competências. Isso só foi possível porque pedimos aos estudantes para escrever um conjunto de palavras com letras B, C, F e R, por exemplo, que não foram trabalhadas durante as sessões do Programa de Intervenção, e perceberemos se os estudantes foram capazes de generalizar as aprendizagens a outras letras não trabalhadas.

4 RESULTADOS DAS ANÁLISES DA ESCRITA DE PALAVRAS

Nesta etapa da pesquisa será apresentada a análise e interpretação dos resultados no que diz respeito as aplicações do pré-teste que antecedeu o desenvolvimento das sessões de escrita inventada, e pós-teste, aplicado após o termino das oito sessões da pesquisa. Foram feitas análises específicas de cada grupo e uma análise comparativa entre eles. Além disso, para ilustrar as análises realizadas e facilitar a leitura dos dados foram apresentadas tabelas e/ou gráficos com exemplos de produções escritas dos grupos de investigação.

Quanto ao sistema de contagem de acertos da avaliação de escrita do pré-teste e pós-teste, esclarecemos que buscamos uma análise mais detalhada do processo de construção das palavras pelos alunos, seguindo três procedimentos considerados indispensáveis para nossa análise entre as correspondências oral/escrito comparando o pré-teste e pós-teste. São elas: (i) acompanhamento da produção da escrita da palavra pelo aprendiz e identificação das estratégias usadas no registro escrito das palavras orais; (ii) realização de uma análise comparativa do conjunto das escritas produzidas, identificando registros recorrentes que evidenciem estratégias usadas, pelo aprendiz, no seu confronto com a escrita; e (iii) identificação das dimensões envolvidas no processo de desenvolvimento e aprendizagem da escrita: conceitualização da escrita, consciência fonológica e conhecimento das letras, que se desenvolvem em paralelo, influenciando-se mutuamente. A partir dessas considerações realizamos a contabilização das produções dos participantes e comparamos seus desempenhos em uma análise qualitativa do processo, variando uma pontuação entre 0 e 41 pontos.

A organização das escritas foi sistematizada por grupos: Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3⁷, para detalhar a produção feita por cada sujeito pesquisado no exame do pré-teste e pós-teste. Nessas tabelas detalhamos a escrita de cada palavra e como ela foi registrada por cada pesquisado no momento do pré-teste e pós-teste⁸. Na tabela abaixo apresentamos a escrita do Grupo 1:

7 Os nomes dos participantes são fictícios.

8 Esclarecemos que, pelos critérios adotados em nossa análise, o registro final da palavra não representa por si só a contabilização dos acertos e as correspondências grafo-fonêmicas escritas corretamente pelos adultos. Utilizamos os procedimentos elencados anteriormente citados para nossa análise.

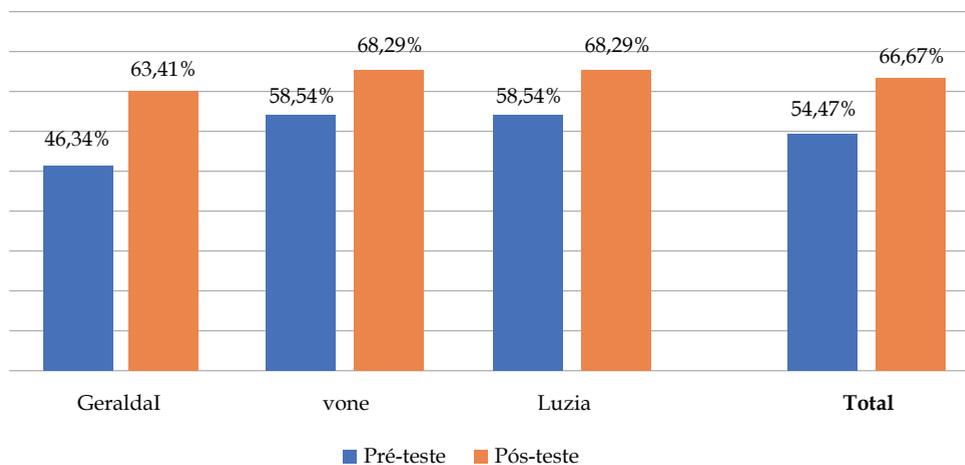
Tabela 1: Grupo 1 - Escrita das palavras nos exames do Pré-teste e Pós-teste

PALAVRAS	GERALDA		IVONE		LUZIA	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
DEDO	DO	DOTO	DEO	DUDO	DUO	DAO
GALO	GLO	ALO	ARO	ALO	AHO	AGO
CASA	CAC	CSA	AEA	ACA	CACA	CACA
PAU	PA	PAPV	AU	PAU	PAO	PUO
BULA	PNA	DLA	UA	BUA	ULA	UAEA
VILA	VINA	VLA	VA	VLA	VLA	VIA
MEIA	MAIA	MAILA	ERIA	BEA	BAI	BIEA
REDE	JI	RITD	REI	EID	EIE	EIDE
FOTO	Y	FTO	OUO	OTU	UOU	TUO
PIPOCA	POA	POLA	PIA	IOA	BOIC	PICA

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Gráfico 1: Escrita das palavras

GRUPO 1



Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Em uma análise geral do Grupo 1 podemos perceber um avanço considerável em relação à escrita das palavras, com um aumento total de 12,20% entre os exames do pré-teste e pós-teste. Na comparação entre os integrantes, há uma equidade entre os avanços alcançados: as integrantes Ivone e Luzia tiveram a mesma proporção de avanço com a margem de 9,75% cada uma. A aluna Geralda obteve 17,10%, quase o dobro da margem das colegas de grupo. Esta

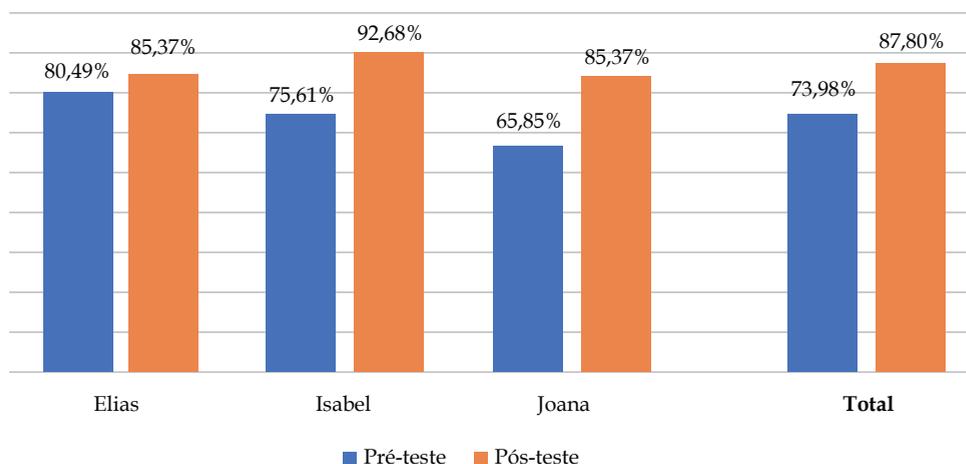
aluna demonstrou uma escrita com menor correspondência grafo-fonêmica no exame do pré-teste, como a escrita de JI para REDE, e PNA para BULA; já no exame do pós-teste a aluna conseguiu representar com maior assertividade mais de uma letra por sílaba, demonstrando um nível silábico com maiores fonetizações, como ALO para GALO e VLA para VILA. Contudo, há uma enorme variedade de correspondências, demonstrando que o nível em que as alunas se encontram oscilam entre escrita pré-silábica, silábica e silábica-alfabética, fato que também é percebido nos momentos das sessões de escrita inventada e pelas especificidades do público jovem e adulto, que possui o traço da heterogeneidade em várias dimensões, inclusive relacionados à aprendizagem da língua escrita.

Vale salientar que em algumas palavras, tanto no pré-teste, como no pós-teste as integrantes representaram uma letra correta para cada sílaba das palavras, como o caso de DO para DEDO por Geralda, e IOA para PIPOCA por Ivone, e já em outros momentos demonstram maior correspondência grafo-fonêmica, chegando a estruturar a mesma quantidade de letras presentes na palavra, mesmo que não seja de forma correta, como ERIA para MEIA por Ivone e EIDE para REDE por Luzia. Esses exemplos demonstram que a compreensão sobre o sistema da escrita possui variedade em sua escrita, e os sujeitos podem variar suas hipóteses, mesmo se tratando de palavras com a mesma estrutura linguística: CV+CV. Nesse caso, verificamos se esta constatação também aparece nos outros grupos - 2 e 3; a tabela abaixo traz a escrita do grupo 2, também composto por 3 estudantes da EJA.

Tabela 2: Grupo 2 - Escrita das palavras nos exames do Pré-teste e Pós-teste

PALAVRAS	GERALDA		IVONE		LUZIA	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
DEDO	LEO	DEODO	DEO	DEDO	DUO	DEDO
GALO	LEO	GALO	GAHU	GALO	AHO	GALO
CASA	CASA	ASA	CACA	CACA	CACA	CASA
PAU	PAO	PALO	POU	PAU	PAO	PAU
BULA	BULA	BULA	BULA	BULA	ULA	BULA
VILA	VILA	VILA	VILA	VILA	VLA	VIA
MEIA	MENA	MIA	EIA	MERA	BAI	MEIA
REDE	REDE	RESE	REI	REDE	EIE	REIA
FOTO	FOTO	FOU	OTDO	FOTU	UOU	VOTO
PIPOCA	PICA	PPOCA	MIOCA	PIPOCA	BOIC	PIPOCA

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Gráfico 2: Escrita das palavras**GRUPO 2**

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

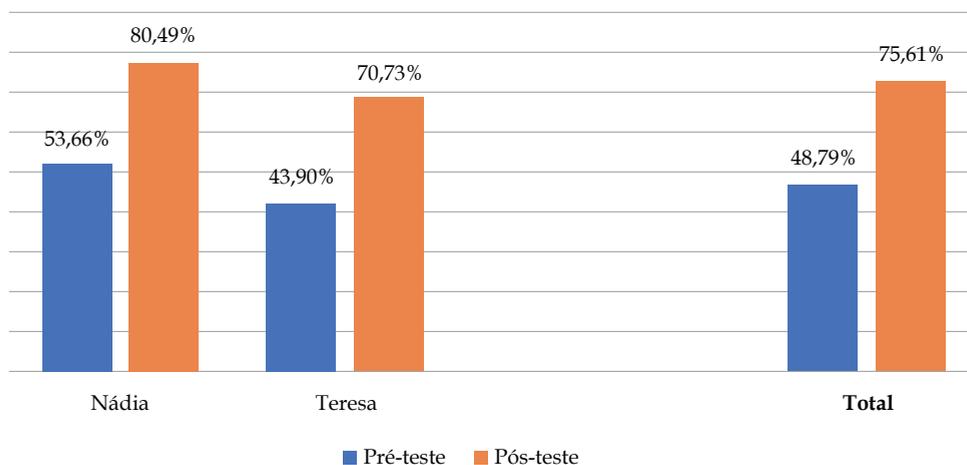
Nesse grupo percebemos que as comparações entre pré-teste e pós-teste também apresentam notáveis diferenças, com um aumento total de 13,82%. O destaque foi a progressão da aluna Joana, que avançou exatos 19,51%. O grupo 3, composto por Elias, Iolanda e Joana demonstram maior estabilidade nas correspondências grafo-fonêmicas, tanto no pré-teste, quanto no pós-teste. Todas as palavras escritas tiveram pelo menos 3 letras registradas, demonstrando que os estudantes já ultrapassaram a hipótese de uma letra para cada sílaba e/ou fonema. Em contrapartida, um comparativo entre eles notamos uma discrepância entre os avanços alcançados: Elias, avançou 4,88%, Isabel 17,07% e Joana 19,51%. Esse dado é fortemente corroborado com as análises das participações ocorridas no momento das sessões. Elias demonstra maior conhecimento dos sons das letras e Iolanda exerce com maior destreza o registro escrito quando ditadas pelos colegas; já Joana se coloca em papel coadjuvante, pois é visível que seus colegas possuem maior domínio sobre a língua. Nos resultados finais seu avanço é maior, chegando a equivaler o colega Elias e um pouco abaixo da colega Isabel, conforme o percentual do pós teste: Elias e Joana 85,37% e Iolanda 92,68%.

Por fim, na última análise dos grupos temos a tabela abaixo que apresenta os resultados do grupo 3.

Tabela 3: Grupo 3 - Escrita das palavras nos exames do Pré-teste e Pós-teste

PALAVRAS	NÁDIA		TERESA	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
DEDO	DON	DIDO	DAO	DEO
GALO	HON	GALO	ADERO	AHO
CASA	CAZO	CAZA	CAFA	CAZA
PAU	NALA	PAUO	URA	PAU
BULA	BULA	DULA	BAIA	UBA
VILA	VILA	VILA	VRA	VLA
MEIA	MAN	MAEA	APQ	BIA
REDE	EO	RIDRA	RED	ERAE
FOTO	VOTO	FOTO	MAFL	OTO
PIPOCA	TOEO	TIPCA	OPO	PIOA

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Gráfico 3: Escrita das palavras**GRUPO 3**

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

A análise da escrita nos exames de Nádía e Teresa mostraram que as duas juntas tiveram um avanço de 26,82%, mesmo percentual obtido no nível individual: Nádía, 26,82%, e Teresa também 26,82%. Com esse resultado vimos que o grupo 3 demonstrou maior avanço em níveis individuais e maior equivalência entre os integrantes, comparado aos outros dois grupos.

Na análise das palavras percebemos que as alunas progrediram na representação grafo-fonêmicas, colocando no pós-teste dois ou mais fonemas que compunham corretamente as sílabas das palavras. Bons exemplos podem ser vistos como NALA/ PAUO para a palavra PAU por Nádia, e MAFL/ OTO para a palavra FOTO por Teresa. Esse indicativo pode trazer reflexões acerca do número de integrantes para compor as sessões de escrita inventada, contudo, necessitam de análises mais aprofundadas sobre a dinâmica dos grupos e precisam estar presentes no momento de análise e reflexão sobre o processo de interação entre os grupos.

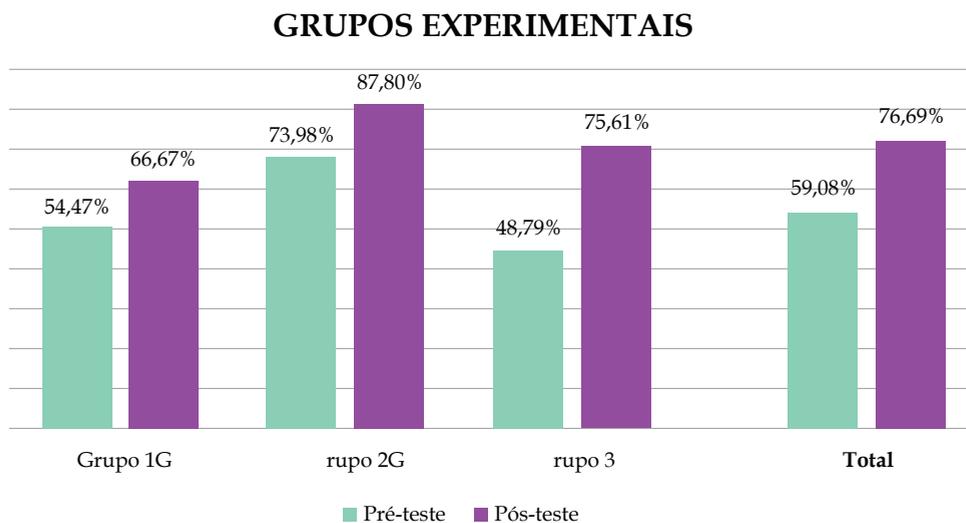
4.1 Análise do comparativo dos grupos

Nesta etapa, adotamos, para fins de análise, um comparativo final entre os três grupos participantes da pesquisa para traçar suas similaridades, discrepâncias, progressões e particularidades. Também buscamos uma perspectiva de análise vertical dos resultados, comparando as duas ocasiões de avaliação, visando examinar se houve progressos advindos da intervenção proposta na pesquisa. Ressaltamos que nossa intenção nessa análise foi a comparação dos dados do pré-teste e pós-teste, inicialmente na prova de escrita de palavras, para percebermos se os sujeitos pesquisados evoluíram ao nível da escrita. Nos dados apresentados não evidenciamos casos de estagnação ou regressão entre os integrantes analisados. Sobre a evolução no nível da escrita, a progressão geral dos três grupos analisados juntos gerou uma média de avanço de 17,61%, conforme tabela abaixo:

Tabela 4: *Evolução dos grupos na escrita das palavras nos exames do Pré-teste e Pós-teste*

	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE		VARIAÇÃO
	Média de Acertos	%	Média de Acertos	%	%
GRUPO 1 (G1)	22,33	54,47%	27,33	66,67%	12,20%
GRUPO 2 (G2)	30,33	73,98%	36	87,80%	13,82%
GRUPO 3 (G3)	20	48,79%	31	75,61%	26,82%
MÉDIA TOTAL DE ACERTOS	24,22	59,08%	31,44	76,69%	17,61%

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Gráfico 4: Média dos grupos na escrita de palavra

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Em relação à escrita total das palavras, a tabela e o gráfico acima comparam os três grupos experimentais do Programa de Escrita Inventada e nota-se as discrepâncias e oscilações (heterogeneidade) já tão citadas em estudos sobre o público da educação de jovens e adultos. No grupo 1 percebe um acréscimo de 12,20% comparando o pré-teste com pós-teste, já o grupo 2 houve um aumento percentual de 13,82% e o grupo 3 de 26,82%. Com este resultado, podemos evidenciar a heterogeneidade tão presente na EJA, com percentuais distanciados comparando os grupos no pré-teste e pós-teste.

Verifica-se, também, que na fase de pós-teste os três grupos experimentais apresentam uma média global de fonetizações na escrita superior à média do pré-teste. De um modo geral, observa-se que os três grupos juntos avançaram de 59,08% para 76,69%, aumentando para cerca de 17,61%. O grupo que apresentou maior aumento é o grupo 3, e obteve o menor resultado no exame de pré-teste, com 48,79% de assertividade. Podemos inferir, nesse caso, que o grupo que se encontrou em nível mais inicial na construção da escrita possuiu melhor resultado. Esse fato pode ser explicado pelo próprio formato das sessões da escrita inventada, destinadas, nesse caso, àqueles que estão na fase inicial de aquisição da língua escrita.

Na análise comparativa dos grupos também podemos perceber avanços na escrita de palavras com letras não trabalhadas nas sessões. O objetivo é perceber se os estudantes foram capazes de generalizar suas competências, quando escreveram as palavras com as letras B, R e F, que não foram trabalhadas nas sessões de intervenção. Ditamos as palavras BULA, REDE,

CASA, FOTO. A palavra BULA, por exemplo, foi escrita corretamente em alguns casos e também de outras formas, mas apresentando a letra B na escrita, como BUA por Ivone e UBA por Teresa, ambas no pós-teste. Esse resultado mostra que os integrantes avançaram nas reflexões metalinguísticas sobre a composição das palavras. O gráfico abaixo demonstra a progressão da escrita dessas palavras organizado por grupo e com a variação total.

Tabela 5: *Evolução de palavras com letras não trabalhadas no Programa de Escrita Inventada*

	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	VARIAÇÃO
	Acertos %	Acertos %	%
GRUPO 1 (G1)	45,8%	66,65%	12,20%
GRUPO 2 (G2)	74,95%	85,4%	13,82%
GRUPO 3 (G3)	56,25%	75%	26,82%
MÉDIA TOTAL DE ACERTOS	59%	75,68%	17,61%

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados da pesquisa

Como se vê na tabela, os três grupos pesquisados demonstraram avanço na escrita de palavras com letras não trabalhadas nas sessões. O Grupo 1 obteve maior avanço, seguido do Grupo 3 e com menor proporção o Grupo 2 que visivelmente apresenta maior avanço na escrita das palavras desde o pré-teste, se compararmos com os outros dois grupos pesquisados.

Na análise das palavras que mais evoluíram na escrita encontramos, no Grupo 1, a palavra FOTO, que obteve 41,7% de aumento, seguido de GALO e CASA, ambos com 16,7%. No grupo 2 foram as palavras PAU, 44,4%, GALO e BULA ambas com 33,4%. Já o grupo 3 as palavras que mais demonstraram avanços foram PAU e FOTO, ambos com 50% e GALO com 37,5%. Assim percebemos as semelhanças no progresso das palavras entre os grupos, primeiramente por GALO, seguidos das palavras FOTO e PAU, em que aparecem em dois grupos. Pode-se ver que que as palavras FOTO, BULA e CASA fizeram parte dos maiores progressos, analisando os três grupos, e não possuem letras trabalhadas nas sessões do Programa - PEI.

Em uma análise qualitativa dos resultados dos grupos, o pré-teste e o pós-teste demonstraram as várias fases em que o educando pode oscilar, mesmo estando em uma etapa inicial de escrita. Uma pesquisa de Ferreira (2013) sobre consciência fonológica, realizada com o objetivo de classificar as fases da alfabetização vividas pelas crianças, verificou que elas podem ser

divididas em seis níveis, semelhantes àqueles da psicogênese da escrita. Na hipótese silábica ocorre a observação em três níveis: escrita silábica inicial, em que a criança escreve uma sequência de letras e, ao ler a produção escrita, tenta fazer as letras corresponderem às sílabas, ora apontando uma letra ao pronunciar a sílaba, ora apontando para várias letras; o nível silábico estrito sem uso de letras pertinentes, em que a criança controla a quantidade de letras, mas não há correspondência entre as sílabas orais e as letras escritas e, ao ler sua produção, aponta uma letra para cada sílaba pronunciada; e nível silábico estrito com uso de letras pertinentes, em que há uma correspondência estrita entre as sílabas orais e as letras escritas com o uso predominante da vogal pertinente. A consoante geralmente aparece quando o nome da letra corresponde à sílaba como na palavra DEDO (FERREIRO, 2013). Os resultados da nossa análise também demonstram essa variação, principalmente quando observamos os caminhos que os educandos usam para chegarem à escrita final das palavras. Essa percepção só foi possível pelas observações feitas em vídeo dos exames iniciais e finais.

A escrita dos pesquisados oscilam nos dois exames, o que torna inadequado buscarmos enquadrá-los em níveis de aprendizagem ou afirmamos que o estudante passou para uma etapa seguinte. Como exemplo, a aluna Luzia escreveu VLA no pré-teste e VIA no pós-teste para a palavra VILA, demonstrando que consegue realizar mais de uma letra por sílaba para a escrita da palavra, contudo, em outro exemplo escreveu ULA no pré-teste para a palavra BULA e UAEA no pós-teste para a mesma palavra, o que podemos problematizar sobre um possível retrocesso em suas hipóteses sobre a língua. Outros estudantes também demonstraram comportamento semelhante, indicando o que Ferreiro (2013) demonstrou em seus estudos sobre as várias fases que o sujeito pode vivenciar na alfabetização e suas oscilações, que são possíveis e naturais.

Os estudos de Escrita Inventada em Portugal também apresentam esses indicativos, Alves Martins e Silva concluem, nas pesquisas feitas em 2010, que

Vários estudos salientam que na forma como as crianças utilizam o código escrito não existe uma sequência desenvolvimental idêntica, além de que certas formas de escrita podem aparecer, desaparecer e reaparecer no processo de aquisição da escrita, dependendo de fatores contextuais (ALVES MARTINS; SILVA, 2010, p. 100).

Verificamos, assim, que existem percursos diferentes na compreensão do princípio alfabético e na aquisição das competências de reflexão sobre a língua escrita. Sabemos que os estudos das autoras se referem ao público infantil, contudo, a semelhança de discussão e o resultado de nossa pesquisa demonstram que o adulto também apresenta caminhos comuns na

aprendizagem da língua, principalmente quando demonstram variabilidade na forma de desenvolver sua escrita, com níveis diferentes e oscilantes.

Como já se tem dito sobre a modalidade (OLIVEIRA, 2004 e 2009, KLEIMAN E VÓVIO, 2013, MORAIS, 2010), algumas variáveis do campo são difíceis de se controlar, como a equivalência de idade, as etapas de aprendizagem, os tempos de escolaridade, ou a própria experiência dos sujeitos com o domínio da língua escrita. Isso porque a Educação de Jovens e Adultos já lida com a característica da heterogeneidade ligada às diversas experiências com a cultura escrita ao longo da vida, e que podem refletir nos conhecimentos adquiridos ou não sobre a língua escrita.

De um modo geral, o desempenho em tarefas relacionadas à escrita tem impactos variáveis no nível geral de desenvolvimento cognitivo dos participantes, tanto no seu nível de consciência fonológica, como de escrita e leitura (SOARES, 2016). Os estudos sobre a pesquisa de intervenção nos diz que o padrão de resultados desejado por todo pesquisador em estudos desta metodologia são: (i) as comparações no pré-teste indiquem semelhança (ou equivalência) entre os grupos; (ii) as comparações no pré-teste indiquem uma diferença a favor dos grupos experimentais (quando comparados ao grupo controle); (iii) as comparações entre ocasiões de testagem nos grupos experimentais indiquem uma progressão do pré-teste para o pós-teste; e (iv) as comparações entre ocasiões de testagem nos grupos indiquem uma semelhança entre eles, ou seja, uma estabilidade entre as duas ocasiões de testagem (CORREA, 2009).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada neste artigo leva-nos a refletir sobre os limites e outras possibilidades de leituras sobre os resultados do pré-teste e pós-teste. O resultado de dados com perfil mais quantitativo presente nesse estudo, até o momento, nos fez perceber que foi preciso também centrar nas particularidades do adulto para avaliarmos sua escrita, observar o que ele pensa e como desenvolve seu raciocínio na escrita. Segundo os estudos de pesquisa de intervenção

um aspecto importante a ser ressaltado no que se refere à avaliação da eficácia da intervenção realizada é o de que em algumas circunstâncias a significância psicopedagógica ou clínica não coincidem com a estatística. As mudanças decorrentes da participação em alguns contextos de intervenção podem não alcançar, por sua frequência ou magnitude, o nível de significância exigida em termos estatísticos. Tais mudanças, porém, podem representar transformações qualitativas importantes do ponto de vista psicone-

dagógico ou terapêutico. Neste caso, a análise qualitativa do desempenho das crianças, associada à descrição gráfica dos resultados seria mais pertinente à investigação realizada (CORREA, 2009, p. 287, grifos nossos).

A pesquisa com intervenção, nesse sentido, se revelou uma opção acertada para o trabalho com a EJA. Primeiro, porque essa metodologia nos permitiu uma imersão e uma participação ativas dentro dos grupos pesquisados, possibilitando ações para a compreensão do processo de apropriação da escrita, considerando a perspectiva dos participantes, de acordo com as características individuais e o perfil de cada grupo. Segundo, por viabilizar a elaboração de um acervo de análise consistente que nos ofereceu subsídios sólidos para uma análise macro e micro dos processos de escrita e das práticas de socialização no contexto da escrita colaborativa com a EJA (SPINILLO; LAUTERT, 2009).

Por fim, para a análise final do comparativo das atividades dos exames do pré-teste e pós-teste, lembramos que nosso objetivo foi compreender o desenvolvimento do Programa de Escrita Inventada na alfabetização de jovens e adultos e, em específico, nos 3 grupos experimentais que se encontram em fase de construção do sistema de escrita alfabético. A comparação desta pesquisa sobre os resultados do pré-teste e do pós-teste apontou um percentual de 17.61% na evolução da escrita de palavras. Esse dado vem corroborar com nossa hipótese inicial sobre o programa, qual seja, que ele poderia proporcionar avanço e reflexão sobre a própria escrita com os alfabetizando da EJA. Do ponto de vista da aprendizagem na alfabetização de jovens e adultos, consideramos os progressos quantitativos satisfatórios, pois sabemos que o universo adulto é permeado por diversas vivências, às vezes traumáticas, sobre a escola, e com cotidiano cercado de empecilhos que comprometem os estudos dos adultos e dos idosos. Nesse sentido, o desenvolvimento da escrita pode se tornar um momento complexo e movido por inúmeras variáveis que influenciam em seu aprendizado (OLIVEIRA, 2009). Pelo fato de esta ser uma pesquisa pioneira no campo da alfabetização de jovens e adultos, não temos elementos para realizar estudos comparados.

Em uma análise mais verticalizada, pontual e qualitativa constatamos progressões das escritas exames do PEI e vimos que os alfabetizando de nossa pesquisa vivenciaram produções que avançaram em sua representação sobre a palavra, contudo, com certas diferenciações nos padrões de registro. As variações em suas hipóteses de registro das palavras evidenciaram momentos de representação em nível silábico, silábico-alfabético e alfabético, variações comuns de escrita, principalmente se tratando de alfabetizando jovens e adultos e na situação de escrita coletiva. Os resultados sobre as

progressões da escrita nos exames do pré-teste e pós-teste demonstraram que as escritas do pós-teste apresentaram maior representação da palavra completa, além da percepção da progressão do tempo e da agilidade.

A progressão da escrita tem relação com a apropriação dos sujeitos com o formato do Programa (PEI), assim como foi possível analisar e acompanhar o processo de interação entre participante/participante e participante/mediadora, demonstrando a importância da escrita colaborativa para seu avanço na aprendizagem, além de estarem mais integrados e com maior protagonismo e participação. No caso da nossa pesquisa com adultos, se relacionar com o outro e se expor cada vez mais para ele foi considerado um grande avanço dos alfabetizados da EJA em busca de autonomia e maior segurança para se posicionarem. Esses também foram considerados, por nós, elementos essenciais para sua aprendizagem na alfabetização.

Acreditamos, de acordo com as teorias sociointeracionistas, que a aprendizagem dos sujeitos, quando vivenciado em uma relação de troca entre os pares, pode gerar processos de desenvolvimento interno transformando reelaborações em novos significados, e, conseqüentemente, em novos conhecimentos individuais (VYGOTSKY, 1989). As reflexões sobre os conhecimentos relativos à escrita consistiu numa relação de interação que possibilitou o desencadeamento de vários processos de desenvolvimento interno dos alunos. Os estudantes da EJA pesquisados dentro do Programa de Escrita Inventada demonstraram avançar numa posição prospectiva do aprendizado e trabalharam com maior cooperação e escuta, refletindo em seus avanços individuais. O nível de desenvolvimento proximal, ou seja, aquilo que eles conseguiam realizar com a ajuda uns dos outros e da mediadora demonstrou que a aprendizagem, quando organizada adequadamente, é capaz de despertar processos internos de desenvolvimento que dificilmente ocorreriam de outra forma (VYGOTSKY, 1989).

Esse aprendizado ocorre nas interações com outras pessoas, por meio de perguntas, questionamentos, instruções, e novas informações que possibilitam uma ampliação e desenvolvimento do repertório de reflexões metalinguísticas, avançando em suas hipóteses sobre a língua. Isso mostra que aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados e ocupam centralidade nos espaços de formação de grupos sociais (VYGOTSKY, 1989).

O processo de participação da pesquisadora como mediadora do processo de escrita dos estudantes nos fez refletir sobre a importância de os professores alfabetizadores possuírem um repertório consistente de mediação, ou seja, de terem conhecimento sobre suas próprias ações, que podem partir de uma pergunta bem formulada e fazer com que o sujeito pense e foque a sua atenção, além de promover um conflito cognitivo que aponte para o caminho da compreensão (ALVES MARTINS; ALBUQUERQUE, 2017).

Sabemos que os professores já possuem estratégias similares àquelas que foram vivenciadas nessa pesquisa quando promovem intervenções com seus estudantes com objetivo de avançar no aprendizado do ler e escrever. Nesse sentido, os dados indicados são uma opção de reflexão sobre essas práticas, buscando estabelecer pontes entre o fazer docente e as pesquisas destinadas à compreensão do sistema de escrita alfabético. É desafio de todos tentar entender a complexidade do processo de construção da escrita pelo adulto e perceber quais estratégias são mais assertivas para facilitar o aprendizado das habilidades de leitura e escrita.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa responderam aos seus objetivos propostos, uma vez que ela apresenta as análises macro e micro do processo de implementação do Programa de Escrita Inventada (PEI) com alfabetizando adultos, evidenciando e comparando as semelhanças, divergências e particularidades dos grupos pesquisados. Assim, espera-se que os resultados do presente estudo com jovens e adultos dialoguem com aqueles obtidos nos programas anteriores, referendados com crianças da educação infantil e do ensino fundamental em Portugal e no Brasil, e os expandam.

Esta pesquisa, por ser pioneira no campo das pesquisas sobre PEI de alfabetização de jovens e adultos, gerou um acervo significativo composto por 24 sessões gravadas e transcritas na sua totalidade. Este acervo fará parte dos materiais do Grupo de Pesquisas em Alfabetização (GPA/Ceale) e possibilitará pesquisas futuras.

Referências

ALBUQUERQUE, Ana Carrelhas; ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey ; SALVADOR, Liliana. A evolução da Escrita Inventada e a aquisição precoce da leitura em crianças de idade pré-escolar: O impacto de um programa de intervenção de Escrita Inventada. In: *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. A Coruña/ Universidade de Coruña, 2011.

ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey; ALBUQUERQUE, Ana Carrelhas. Habilidades Iniciais de Alfabetização em Português: Pesquisa Transcultural em Portugal e no Brasil. *Revista Psico-USF*, São Paulo: Bragança Paulista, v. 22, n. 3, p. 437-448, set./dez. 2017.

ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey. *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa, Portugal: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1994.

ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey; SILVA, Ana Cristina. *O nome das letras e a fonetização da escrita*. Análise Psicológica, Lisboa, v. 1, n. 17, p. 49-63, 2009.

ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey. Escrita Inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 137-144, 2015.

ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey; SILVA, Ana Cristina; LOURENÇO, Inês. O impacto de programas de escrita na evolução das escritas inventadas em crianças de idade pré-escolar. In: *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009.

ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey; SILVA, Ana Cristina. The impact of the articulatory properties of phonemes on the evolution of preschool children's writing. *Applied Psycholinguistics*, n. 31, v. 4, p. 693-709. doi: 10.1017/S0142716410000202, 2010.

ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey; SALVADOR, Liliana.; FERNÁNDEZ, Manuel. Montanero. "Otro niño lo escribió así". Ayuda educativa y resultados de actividades de escritura inventada. *Revista de Educación*, n. 377, p. 161-186. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-357, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CID-PROENÇA, Margarida; SILVA, Ana Cristina; REIS, Andreia Cristina da Silva; ALVES MARTINS, Maria Margarida d'Orey. Programas de Escrita Inventada desenvolvidos com crianças do pré-escolar. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, [s.l.], v. extra, n. 9, p. 29-33, nov. 2015.

CORREA, Andreia Alves. *Impacto de um programa de ensino para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas na aprendizagem inicial da leitura e da escrita*. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CORREA, Jane A pesquisa-intervenção na investigação do aprendizado da escrita. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes, (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2009. p. 274-293.

DEMO, Pedro. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. *A Educação de Jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à oficina Regional da UNESCO para a América Latina y Caribe*. São Paulo: Ação educativa, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 13 de agosto de 2010.

FERRARI, Ilka Franco. A Ignorância fecunda inerente à pesquisa-intervenção. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes, (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2009. p. 87-94.

FERREIRO, Emília Beatriz Maria. *Alfabetização em processo*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília Beatriz Maria. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. Tradução Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília Beatriz Maria; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita*. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. v. 2. (Coleção Alfabetização e Letramento).

KLEIMAN, Ângela; VÓVIO. Cláudia Lemos. Letramento e Alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 fevereiro 2018.

- LANZA, Paula Moreira Martins de Oliveira. *A mediação pedagógica na escrita espontânea com crianças de cinco anos*. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.
- MACÊDO, Andressa Camargos. *A mediação pedagógica na Escrita Inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos*. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda Becker. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 449-66, 2014.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- MORAIS, Artur Gomes de. A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges, MORAIS, Artur Gomes (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-69.
- MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. A pesquisa-intervenção no âmbito da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes, (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2009. p. 269-273.
- OLIVEIRA, Juliane Gomes de. *O Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas: os professores e suas escolhas*. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio-ago. 2004.
- REIS, Andreia Cristina da Silva. *Impacto de dois Programas de Escritas Inventadas, desenvolvidos em pequeno grupo com crianças do pré-escolar, na aprendizagem da escrita e da leitura*. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – ISPA – Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, 2015.
- RESENDE, Valéria Barbosa de; MONTUANI, Daniela Freitas Brito. A mediação pedagógica na Escrita Inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. *Revista Letra Magna*, ano 4, n. 6, p. 1-18, 2020. Disponível em: <http://www.letramagna.com/falaescrita.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- SALVADOR, Liliana. *Aprender a ler, escrevendo*. Impacto de um Programa de Escrita na Leitura de Crianças do 1º Ano do E. B. em risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem 2017. 249 f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – ISPA – Instituto Universitário Ciências Psicológicas, sociais e da vida. Lisboa, 2017.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. *Proposta Político-Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Vila Fazendinha*. RME-BH, 2016.
- SOARES, Magda Becker. *Alfabetização: a questão dos métodos*. Belo Horizonte: Contexto, 2016.

SPINILLO, Alina Galvão; LAUTERT, Síntria Labres. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes, (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2009. p. 294-321.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY Lev Semyonovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.