

*A Questão da Alfabetização: uma Década de Estudos e Pesquisas**

Euzi Rodrigues Moraes

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Registra o trabalho realizado por um grupo de professoras e pesquisadoras ligadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória-ES, durante um período de dez anos. Inicialmente, o grupo era formado por três alunas do mestrado em Educação, sob nossa orientação, cujo interesse se centrava na aquisição da escrita por crianças, jovens e adultos. Com o passar do tempo, o núcleo original transformou-se em um grupo de estudos e pesquisas que incorporava alunos da pós-graduação e professoras, e que atuava dentro e fora da universidade. Esta breve história introduz os principais aspectos do trabalho, aponta e analisa seu caráter científico e seus resultados práticos, e oferece uma lista de trabalhos publicados e inéditos com o objetivo de dar substância ao relato e facilitar o acesso do leitor às ideias do grupo.

No Espírito Santo, o confronto entre a alfabetização tradicionalmente praticada nas escolas e os resultados da pesquisa educacional deflagrada nas duas últimas décadas teve início no ano de 1983, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Até então, como em todo o Brasil, a reflexão sobre o aprendizado da escrita e da leitura se esgotava na questão do método, polarizando-

* Agradecemos ao INEP, ao Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau (MEC-SESU) e ao CNPq, pelo apoio financeiro dado à grande parte do trabalho realizado nesta década.

se os métodos sintéticos e analíticos. Na classe dos métodos sintéticos destacavam-se os chamados métodos fônicos e silábicos, e entre os métodos analíticos figuravam as práticas que ficaram conhecidas como métodos globais ou naturais. Entre uns e outros, situava-se um amplo espectro de variações com denominações mais ou menos pomposas ou intrigantes. A pergunta que perpassava essa reflexão sobre métodos de alfabetização era: o professor deve alfabetizar a partir do ensino formal das partes da palavra, ou deve ensinar letras e sílabas através da leitura de textos que têm significado? Em ambos os casos, a alfabetização é vista como um ato de ensinar a codificar sons em letras e decodificar letras em sons.

Na prática, predominava a ênfase nos meios, incentivando-se a produção de recursos audiovisuais e guias que pudessem orientar a professora e equipá-la com material concreto. Era uma tentativa de preencher o vazio conceitual da classe de alfabetização, ditando regras que garantissem a realização de uma sequência de passos e procedimentos pedagógicos. Exemplo disso é o Programa Alfa.

Foi nesse ponto que a história da alfabetização começou a mudar de rumo, iniciando-se uma crítica à chamada polêmica dos métodos e buscando-se na pesquisa as respostas para os problemas teóricos e práticos do aprendizado da leitura e da escrita. Deslocava-se, então, do "como o professor deve ensinar" para o "como a criança aprende", o centro de interesse da discussão acadêmica. Os novos rumos foram traçados pela pesquisa em psicolinguística e movidos pela preocupação clássica com a evasão e a repetência renitente e continuada, fazendo vítimas entre as crianças das classes empobrecidas da sociedade.

No PPGE, a primeira busca de caminhos para a educação escolar focalizando a alfabetização teve outra ênfase: tínhamos uma motivação linguística e os olhos postos na questão da diferença. Imaginávamos que eram as diferenças dialetais que atrapalhavam a relação da criança com a escrita na escola; supúnhamos que o encontro, na escola, da língua-padrão, típica da escrita, com os dialetos populares, trazidos ao cenário da sala de

aula pelas crianças, criava problemas que acabavam interferindo na alfabetização e no aprendizado escolar em geral. Situávamos, então, o nosso trabalho na área da sociolinguística. Seja através da psicolinguística, seja através da sociolinguística, a pesquisa daquele período anunciava o encontro da pedagogia com a linguística, da educação com os estudos de linguagem. Da psicolinguística era extraído o instrumental de análise para a produção escrita da criança pré-escolar. Da sociolinguística vinham os subsídios para a compreensão da importância do reconhecimento da diversidade dialetal no processo de aquisição da escrita padrão. O enfoque sociolinguístico interessava mais ao exame da escrita do alfabetizando ou do recém-alfabetizado.

Esses novos caminhos foram perseguidos, no PPGE, dentro de uma linha de pesquisa intitulada: "A variação linguística na comunicação verbal e suas relações com o processo educativo", e o campo de observação escolhido pelo grupo de pesquisadores envolvidos nessa reflexão foi a classe de alfabetização de duas escolas da rede pública estadual, as Escolas de I^o Grau Irmã Maria Horta e Mário Casanova. Na Escola Mário Casanova o projeto, após um período de intensa mobilização, sofreu um esvaziamento, resultante da total carência de recursos financeiros, que chegou mesmo a inviabilizar o deslocamento da professora até a universidade para participar das reuniões. Na Escola Irmã Maria Horta, o processo de pesquisa acompanhou as crianças até o final da 4^a série, e um conceito mais abrangente de alfabetização se formou. Já não podíamos pensar a alfabetização como um processo restrito à I^a série, nem à escrita linguística. Precisávamos conceber a pré-escola e as séries subsequentes como parte integrante do processo alfabetizador. Precisávamos entender o conceito de alfabetização como a aquisição não só da escrita linguística mas também de outras notações, particularmente a escrita matemática.

Da Escola Irmã Maria Horta desencadeou-se uma discussão que repercutiu em todo o estado, tanto como um movimento de inovação da prática e de educação continuada do professor quanto como um despertar para o estudo e a pesquisa na escola.

Mas o que é pesquisa? Em visita recente a Vitória, Emilia Ferreiro referiu-se à pesquisa como uma atividade complexa. E alertou para a necessidade de nós, os do Sul, não sermos só consumidores da pesquisa do Norte, mas também produtores de pesquisa. Mas, é verdade, pesquisar é tarefa complexa. No entanto, diz a mesma pesquisadora que é possível relatar a pesquisa a professores em termos acessíveis em seu nível de compreensão da chamada ciência pura. Marcos Ribeiro de Moraes, professor do Centro de Artes da UFES, vem meditando profundamente sobre o sentido da pesquisa universitária. Ele destaca a importância da metodologia de pesquisa científica que herdamos do Positivismo dos séculos 19 e 20, mas lembra que não se esgota na ciência *síricio sensu* o conhecimento da realidade. Para conhecermos a realidade em sua integridade precisamos da ciência, da arte e da filosofia, diz o autor. A cognição está necessariamente presente nesses três modos integrados de representar e criar a realidade. O fazer artístico, segundo Moraes, não é pesquisa. É um modo de conhecer, mas a arte como a análise e reflexão sistemática sobre esse fazer artístico é um processo de pesquisa científica. Se a arte na universidade deve ser ao mesmo tempo um fazer artístico e um analisar e refletir sobre esse fazer, isto é, um fazer científico, como definiremos ciência? E, analogicamente, como definiremos o papel do fazer educativo e da pesquisa em educação na universidade? No caso particular do processo que em síntese relatamos neste documento, o que fizemos foi educação ou pesquisa científica?

Em debate acalorado defrontaram-se em Porto Alegre, em 1984, as professoras Dinorá Fraga da Silva e Maria Amélia Azevedo. Azevedo defendia uma visão de pesquisa que se assemelha à sugerida por Emilia Ferreiro: pesquisa é uma atividade complexa. Exige, portanto, um pesquisador profissional, que se dedique em tempo integral a esse mister. O professor seria o alimentador e ao mesmo tempo o consumidor dessa pesquisa, por ser ele o que conhece e faz a prática. Contestando essa posição, Fraga da Silva defendia a pesquisa como atividade tanto de profissionais da pesquisa como de profissionais da pedagogia. Serão essas

posições antagônicas? A resposta a essa pergunta poderá ser buscada, talvez, em Gramsci quando associa o sentir ao compreender, ao tratar da questão do conhecimento da realidade. Aplicando à escola essa concepção, diríamos que o professor conhece a realidade através do sentir, e o pesquisador a compreende, refletindo sobre ela. Só os dois juntos poderão caracterizá-la adequadamente. Mas há quem se apoie em uma visão naturalística da pesquisa educativa, para atribuir a função de pesquisador ao professor cuja prática é verdadeiramente educativa (cf. Demo, 1991, e Olson, 1990).

Entendemos então que, ao longo desses anos, desenvolvemos um fazer educativo associado a um trabalho de pesquisa de inspiração naturalística cujos resultados repercutem tanto na educação como na linguística. Ao refletirmos sobre o campo da educação, adotamos procedimentos metodológicos adaptados ao objeto da investigação. Através dessa reflexão, nos aproximamos mais da escola e da classe de alfabetização e essa proximidade nos fez descobrir alguns fenômenos. O que é que descobrimos? Como descobrimos? Para que serviu o que descobrimos?

A primeira grande novidade nesse processo de descoberta foi entender que nem sempre o que descobrimos é universalmente novo. Alguém, em algum lugar, antes de nós, simultaneamente conosco, pode estar olhando para o mesmo segmento da realidade e usando uma linguagem semelhante à nossa para descrever o que concebeu e descobriu. Esse compartilhar não descaracteriza a descoberta. Aprendemos que há uma grande diferença entre conhecer uma realidade apossando-se dos resultados da pesquisa do outro e construir o conhecimento da realidade através de pesquisa própria.

Reconhecemos, portanto, dois vetores no trabalho até hoje desenvolvido em busca de um melhor dimensionamento da questão da alfabetização: o vetor pesquisa e o vetor fazer educativo.

O vetor pesquisa conduziu-nos por caminhos insuspeitados e significou um aprofundamento científico que se expressa em dissertações, livros e artigos, entre trabalhos inéditos e publicados (cf. Apêndice 1). Nesses

trabalhos estão registradas algumas de nossas descobertas. Através de publicações no estado, fora do estado e fora do País, temos confrontado nosso pensamento com o pensamento educacional de outros estudiosos no Brasil e no exterior, encontrando interlocutores que nos desafiam e estimulam. Mas, apesar de toda a agressividade do grupo, poderíamos ter avançado mais, não fosse o contexto acadêmico pouco estimulante de nosso País e as dificuldades de comunicação numa academia que privilegia o eixo São Paulo-Rio de Janeiro-Belo Horizonte, em detrimento de estados menos expressivos como o Espírito Santo. Exemplo desse tratamento desigual é a não inclusão do nosso projeto no volume intitulado *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento* (1989), de Magda Becker Soares, de Belo Horizonte, elaborado sob os auspícios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). É irônico que os resultados do nosso projeto, financiado pelo mesmo órgão, não tenham sido incluídos no referido volume, pois os relatórios da pesquisa foram submetidos àquele órgão financiador e, em 1986, uma síntese do Relatório Final circulou, numa versão preliminar, em documento distribuído pelo próprio INEP.

Mas que descobertas temos documentado e como o nosso pensamento tem contracenado com o pensamento educacional moderno?

Em 1986, o relatório de pesquisa intitulada: "O dialeto da alfabetização e o dialeto do alfabetizando" lembra, em vários momentos, a preferência pela homogeneidade, na prática tradicional da alfabetização, e a rejeição da diversidade. Diz o texto em determinado ponto: "O antipluralismo da escola não é linguístico apenas. É também cultural" (p.47). Entendíamos, portanto, que devemos argumentar em favor do pluralismo na escola. Assim, a diferença, que se supunha um entrave, passou a ser vista como uma vantagem: "Imaginamos que a criança seja apta para enfrentar diferenças dialetais, mesmo sem contar com o interesse da escola no aproveitamento dessas diferenças no processo educativo" (p.20). E aprofundou-se o sentido de diferença, expandiu-se o seu espaço, consolidou-se uma crítica à homogeneidade e à repetição na escola,

concretamente expressas nas lições da cartilha, na linguagem-alvo do professor, nas chamadas atividades da sala de aula, no currículo, nos programas e, em outra dimensão, na tentativa de homogeneização da classe via remanejamento dos diferentes, e até mesmo nos uniformes e no arranjo das carteiras na sala de aula. Esse pensamento encontrou contrapartidas em várias publicações, dentre elas o Projeto Ipê, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, documento no qual é discutida a questão do remanejamento como mecanismo de separação dos diferentes e agrupamento de iguais. Hoje, a importância e a necessidade da legitimação da diferença no processo escolar nos chega através de vários veículos. Destacamos a palestra de Emilia Ferreiro em Vitória, em agosto de 1992, cujo tema, de sua escolha, foi "Alfabetização e diversidade". Nessa palestra Ferreiro contrapõe, de maneira contundente, o papel homogeneizador da escola tradicional ao novo papel social que a ela cabe nesta virada de milênio, quando diferenças étnicas e culturais são veementemente proclamadas e até mesmo a diversidade biogenética de plantas e animais é colocada na mesa de discussão em encontros internacionais como a Eco 92. Diz Ferreiro que o papel homogeneizador que havia sido outorgado à escola tradicional pela sociedade está hoje nas mãos de um instrumento muito mais poderoso que é a televisão. O novo papel da escola é, portanto, legitimar as diferenças, assumindo-as como uma riqueza e incorporando-as no processo pedagógico como uma vantagem. Só assim ela poderá "permitir a comunicação entre as diferenças".

. A questão teórica da diferença na escola — que desponta, como vimos, na pesquisa — fez surgir no fazer educativo uma sensibilidade desconcertante. A irrealidade da cartilha igual numa sala igual para alunos iguais "aprendendo" uma escrita igual e buscando uma língua sempre igual a si mesma passou a inquietar os professores. Um dos produtos dessa inquietação foi uma preocupação crescente com os mais diferentes, isto é, com aqueles alunos que não preenchiam a expectativa da escola, não avançavam na direção do padrão escolar e eram reprovados — uma, duas, três, muitas vezes. A avaliação igual para alunos diferentes foi

também contestada. Um dos resultados dessa reflexão foram os projetos "Relação criança-escola: investigando problemas e buscando soluções" e "Currículo para todos", da Escola de Iº Grau da UFES. No relatório de 1991 do primeiro projeto está registrada a constatação de que era preciso diversificar o ensino para atender às diferentes histórias pedagógicas, sociais e pessoais das crianças. Mas está também formulada a conclusão de que não sabemos fazer o ensino diversificado, não sabemos lidar com a diversidade. Essa preocupação, nutrida nos estudos e debates dos grupos em formação em vários pontos do sistema estadual e municipal de educação nos últimos anos, é o tema central do livro escocês *Prevening difficulties in learning* e particularmente dos capítulos reunidos sob o título "Teaching for diversity", que estamos traduzindo.

A busca desse processo pedagógico diversificado nos ensinou que "diversificado" não é o mesmo que "individualizado". Recorrendo mais uma vez ao relatório de 1991 do projeto de pesquisa desenvolvido na Escola de Iº Grau da UFES, encontramos essa preocupação em caracterizar com nitidez o ensino diversificado. O relatório diz expressamente que um dos princípios metodológicos do projeto pedagógico que se tentou implementar durante o processo de pesquisa foi a utilização de práticas interdisciplinares que levassem o professor a conhecer o que cada criança sabe (ou deseja saber), integrando essas curiosidades e esses conhecimentos diferenciados e buscando novos e diferentes conhecimentos. Em relação aos resultados do ensino, lemos: "A questão não é aprovar ou reprovar. A questão é diversificar o ensino". Mas ao analisar o que se identificou como "ensino diversificado" durante a primeira fase da pesquisa, o relatório constata que o "ensino diversificado" experimentado no projeto-piloto limitou-se a "diversificar" tarefas (ou atividades) e a dividir a classe em dois grupos: de um lado, as crianças do projeto, do outro lado os demais alunos, que eram tratados como destinatários principais do trabalho pedagógico. Dentro dessa perspectiva, tarefas mais fáceis eram distribuídas ao primeiro grupo, enquanto ao segundo

grupo eram aplicadas as mais difíceis. Conclui o relatório: "Não se tratava, portanto, de um ensino diversificado, mas facilitado... Em vez de um currículo plural, obteve-se um currículo dual, em vez de diversidade, dualidade". Assim, o relatório lança dúvidas sobre a eficácia de uma "facilitação discriminatória" e conclui enfatizando a necessidade de um ensino que contemple a diversidade de competências, interesses e curiosidades, e que seja capaz de realizar um projeto integrado no qual todas as crianças possam participar comunicando-se umas com as outras e organizando suas diferentes contribuições na busca de objetivos comuns.

O projeto de 1991 teve continuidade em 1992, com o projeto "Currículo para todos", no qual se procurou apreender melhor a concepção e a prática do ensino para a diversidade, com base na experiência do ano anterior e em pressupostos como os que fundamentam o projeto escocês, já mencionado. Naquele projeto, duas noções ganham relevância: dificuldade de aprendizagem e currículo. A primeira é concebida como caracterizadora da relação entre pessoas e tarefas, podendo atingir, portanto, qualquer aluno, de qualquer idade, e em qualquer parte do currículo formal (Boots, Potts e Swann, 1990, p.3). A noção de currículo é apresentada como mais do que um conjunto de ideias transcritas em um papel a ser entregue a professores e alunos. No projeto de 1992, adotou-se o conceito de currículo expresso em Booth, Potts e Swann (p. xi): "currículo abarca as experiências de alunos, professores e outros, dentro da escola, e as interações entre escola e comunidade, em lugar das meras intenções registradas por escrito pelos chefes de departamento". O projeto de 1992 abraça a ideia de educação especial como educação que atende às peculiaridades de cada criança e que se interessa de maneira particular pelas dificuldades enfrentadas pelos professores na implantação de um ensino verdadeiramente diversificado, em substituição aos métodos rígidos e massificantes da escola tradicional. Nesse sentido, o projeto de

1992 é um projeto de educação especial, inserindo na mesma categoria de alunos especiais crianças mais capazes e menos capazes, no entendimento de que toda criança é um ser especial.

A questão da diversidade na educação é retomada por Emilia Ferreiro quando, na palestra referida acima, reforça a diferença entre os conceitos de "individualizado" e "diversificado" e enfatiza que se individualizamos o ensino perdemos o confronto das diferenças.

Assim, da pesquisa para o fazer educativo e do fazer educativo para a pesquisa, o trabalho educacional que desenvolvemos nesses últimos dez anos vem procurando, na integração da teoria com a prática, o caminho para a criação de condições mais adequadas ao emergir de um processo de alfabetização a favor das crianças e principalmente das crianças mais necessitadas da sociedade. É uma busca lenta, e os sinais de mudança são pouco perceptíveis ao olhar imediatista do pedagogo que se rege pelo paradigma tradicional.

Outro avanço do vetor pesquisa foi a descoberta, nas diferentes escritas da criança, de reflexos da variação e da mudança nos sistemas linguísticos, que permeiam a linguagem em geral. No texto do relatório de 1986 encontramos exemplos de formas escritas, retiradas de textos de crianças, que expressam fenômenos e relações semelhantes aos que ocorrem na história do português. É como se a criança estivesse reproduzindo em seus escritos processos linguísticos típicos do português de outros séculos. Além desse fenômeno, que é histórico ou diacrônico, transparecem na escrita da criança as variações que se observam na fala, no estado atual do português. Ela parece estar registrando fenômenos da fala, e da língua, que a escrita oficial esconde e que, às vezes, não são ainda percebidos pelo usuário adulto da língua. São fenômenos latentes, que primeiro ocorrem abaixo do nível de consciência do falante. Vêm à tona na escrita infantil e se oferecem ao pesquisador como dados de interesse da investigação sobre a linguagem: como varia, como muda com o passar do tempo. Seguem-se exemplos dessas duas categorias de erros:

1. Erros que refletem processos linguísticos históricos ou diacrônicos:

Escrita da criança	Português histórico
du/o (duro)	p/acere (prazer)
<i>bopu (bobo)</i>	<i>napu (nabo)</i>
amexa (<i>ameixa</i>)	cea (<i>ceia</i>)
aze/do (azedo)	faxa (<i>faixa</i>)
brinca/70 (<i>búncando</i>)	awos (<i>ambos</i>)
cam/ao (<i>caminhão</i>)	nfo (<i>ninho</i>)
zoológ/o (<i>zoológico</i>)	lampa (<i>lâmpaJa</i>)

2. Erros que refletem formas linguísticas latentes na fala:

Escrita da criança	Fala	
	Formas latentes	Formas plenas
ca	ca	casa
laranj	laranj	laranja
ros	ros	rosa
scola	scola	escola

Também esse fato é descoberto por outros estudiosos. No livro *Dispersos* (1972), que reúne textos do linguista brasileiro Mattoso Câmara, encontramos um capítulo intitulado "Erros de escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro", cujo objetivo era "documentar certas tendências coletivas da língua coloquial no Brasil, ou mais especialmente no Rio de Janeiro". Muitos dos erros recolhidos por Mattoso Câmara ocorrem na escrita de crianças capixabas, mostrando que os dois dialetos pertencem à mesma área dialetal. Exemplos desses erros comuns a cariocas e capixabas são: "loro" (louro), "poupa" (popa), "autas" (altas), "imbarcação" (embarcação) (p.41).

Esse aprofundamento científico, trazido ao trabalho do grupo através do vetor pesquisa, está registrado em sua produção acadêmica, cujos títulos estão referenciados ao final deste texto. Por outro lado, a reflexão que moveu as discussões em grupo produziu desdobramentos em interfaces como alfabetização de adultos, alfabetização matemática, a questão da leitura e da literatura infantil, a textualidade e a formação do professor. Teria gerado outros projetos de pesquisa em dados colhidos durante esses anos de trabalho, não fossem as condições precárias determinadas pelas limitações de recursos humanos e financeiros e de apoio acadêmico efetivo. Um banco de dados constituído de cerca de 6.000 textos produzidos por crianças acompanhadas em seu percurso desde a 1ª até a 4ª série jaz à espera de um pesquisador adequadamente aparelhado.

E o fazer educativo? Como vimos, Moraes (1992) diz que o fazer artístico é um modo de conhecer a realidade, e a reflexão sistemática sobre esse fazer é que caracteriza a pesquisa no campo da arte. Penso que o fazer educativo do nosso grupo tem sido também um modo importante de aproximação e conhecimento da realidade. Poderíamos, talvez, referir-nos ao trabalho científico que desenvolvemos como pesquisa teórica, e ao fazer educativo como pesquisa naturalística. Gostaria que esta minha designação tivesse o efeito de ressaltar o caráter da prática educativa como um processo criador em sua essência, no que compartilha da natureza do fazer teórico.

Ao lado do aprofundamento científico já referido, as consequências práticas do trabalho educacional (ou pesquisa naturalística) do grupo assumiram configurações variadas, em resposta às determinações da própria realidade. O eixo central dessa pesquisa naturalística foi a formação do professor, tanto na alfabetização de crianças como na alfabetização de adultos. A pesquisa foi desenvolvida em projetos independentes, sob a coordenação dos professores Admardo Serafim de Oliveira e Edna Castro de Oliveira, e estimulava a prática da escrita e da leitura docentes. Procurava-se então desenvolver novas metodologias de formação do professor em serviço, tendo emergido como princípio metodológico a prática do estudo e da pesquisa autônoma como parte da rotina escolar, concretizada na estratégia amplamente difundida de

formação de grupos de estudo na escola. Essa prática chegou a ser introduzida até mesmo no interior da administração do Setor pedagógico do sistema estadual de educação, como no Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (DAT-SEDU) e na Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), onde políticas educacionais foram discutidas em profundidade.

Em dezembro de 1988, o grupo trouxe a Vitória o professor António Faundez, chileno radicado em Genebra, cuja contribuição, ainda que esporádica, se estendeu até 1990, e veio reforçar as ideias já em debate no grupo, ampliando a discussão sobre a importância da relação teoria-prática, da participação no trabalho educacional, da concepção de prática educativa como processo e não atos ou ações isoladas, e da visão da educação como criação, invenção. Esse trabalho do grupo também teve seus desdobramentos, o mais concreto deles sendo a instalação em Vitória de um escritório do Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos (IDEA), com sede em Genebra.

A participação do grupo na formação do professor tem sido direta, através dos cursos, ou indireta, através de assessorias, e se realiza na capital e no interior. A preocupação central do grupo era formar uma liderança acadêmica cujo padrão de excelência garantisse a qualidade de seu trabalho nos seus locais de origem, criando assim focos de irradiação do conhecimento teórico-prático que se construía no estado.

A experiência acumulada no decorrer desses anos culminou, em 1990, no Ano Internacional de Alfabetização, com o projeto "Incentivo à formação em serviço do professor alfabetizador", mala direta do grupo para os professores em vários pontos do estado. Dentro do programa, formadores de professores e professores em formação foram protagonistas de um processo de comunicação ágil e eficiente: os professores liam e estudavam em grupo, nos seus locais de trabalho, textos abordando temas do seu interesse expresso que eram selecionados pelos formadores ou indicados pelos professores. Elaboravam, então, um relatório de leitura, e encaminhavam esse relatório ao grupo, que lia e apreciava o trabalho, devolvendo-o aos professores acompanhado de comentários. Outros desenvolveram projetos de pesquisa

sob a orientação de membros do grupo. Como incentivo ao trabalho de cada professor engajado em estudo ou pesquisa, era paga uma pequena bolsa que apenas sinalizava a recuperação da importância do trabalho docente com base na relação maior remuneração e melhor qualidade. O projeto frutificava, quando a mudança de governo desmobilizou o grupo. Mas pode-se registrar algumas repercussões do programa que tiveram efeito mais permanente no sistema público de educação.

A exemplo do que aconteceu no município de São Paulo, os novos conceitos de alfabetização influenciaram na estruturação do sistema escolar, como se verifica: 1) na implantação do chamado Bloco Único na rede pública estadual e nas redes municipais de Vitória e Cariacica; 2) na institucionalização do grupo de estudo como parte da rotina escolar; 3) na inserção, no Plano Estadual de Educação, de um curso de leitura e escrita para professores; 4) na produção de material de leitura para os professores, em lugar de cartilhas e guias (cf Balarini, 1992 e *Discutindo a Educação Pré-Escolar*); 5) nas estratégias de formação do professor, que passaram a incluir relatos de experiências em fóruns de debates que se realizaram em pontos diferentes do estado, inspirados no Iº Fórum de Debates sobre a Pesquisa em Alfabetização na UFES, promovido pelo grupo.

Em Santa Maria de Jetibá-ES, município com forte concentração de populações imigrantes, a proposta de pesquisa da professora Marineuza Waiandt resultou no projeto "Pró-Pomerano", sob a coordenação da professora Charlotte Emmerich, do Museu Nacional, UFRJ, cujos resultados incidirão diretamente sobre a alfabetização nas escolas do município.

Assim, a preocupação tradicional com a novidade em cartilhas e métodos cedeu à busca, ainda que tímida, de projetos pedagógicos alternativos, fundamentados no estudo e na pesquisa. Hoje, já não se persegue *a* melhor cartilha ou *o* melhor método, mas tomam forma processos plurais, diferentes entre si, já que diferentes são os múltiplos fatores que os compõem (o professor, os alunos, o tipo de escola, o contexto sócio-cultural, a linguagem, entre outros). Une-os o desejo de contribuir para o estabelecimento de um novo paradigma educacional, de onde há de surgir um novo modelo de escola.

Uma vez alcançado pelo fluxo das ideias que hoje circulam na literatura sobre alfabetização, o pensamento do grupo associou-se ao pensamento educacional mais amplo e disso resultou a criação da Rede Espírito Santo de Alfabetização, interlocutora permanente de movimentos similares em níveis nacional e internacional, como a Rede Brasil de Alfabetização e a Rede Latino-Americana de Alfabetização, coordenada por Emilia Ferreiro. Um movimento inverso determinou a criação de redes sub-regionais, como a Rede Espírito Santo Norte de Alfabetização, sediada em Colatina, e as Redes de Alfabetização de Nova Venécia e Linhares. O formato rede é a mais recente expressão do trabalho de um grupo cujos contornos, composição e limites, estão, já faz algum tempo, nas mãos da história.

A evolução teórica experimentada pelo grupo levou a estudos e reflexões em áreas do saber originalmente não cogitadas, concentrando-se na linguística, na psicologia, na sociologia e em suas interfaces.

Subjacente a todas elas esteve uma preocupação filosófica que serviu como diretriz e fundamento dos estudos, das discussões e do fazer do grupo. Esse despertar para a filosofia marcou um momento significativo de integração de fato no trabalho do PPGE. As ideias de teóricos da educação, principalmente Paulo Freire, penetraram o grupo através da interpretação competente do professor Admardo Serafim de Oliveira, que passou a fazer parte desta história, oferecendo ele mesmo a sua contribuição à formação do educador capixaba.

O grupo original já guardava latente uma vocação diversificada que, com o passar do tempo, foi-se mostrando mais clara. A medida que outros professores se foram agregando àquele núcleo inicial, o fenómeno da diversificação de interesses e tendências ia fortalecendo-se e criando um projeto de trabalho integrado e abrangente.

As três primeiras dissertações de mestrado abriram caminho para outras explorações científicas, transitando em áreas tão diversas quanto a avaliação, a sociolinguística e a psicogênese; as duas primeiras investigando aspectos do processo de alfabetização de crianças e a última apreciando o entrecruzamento das ideias de Ferreiro e Freire, enquanto analisava textos de alfabetizando jovens e adultos.

Após esse primeiro impulso criador, outras vertentes ampliaram o leque de interesses do grupo, voltados para a leitura, a literatura infantil, a educação infantil e até mesmo para a matemática na alfabetização.

Em 1985, a linguista escocesa Karen Currie de Carvalho, PhD pela Universidade de Edimburgo, uniu-se ao grupo e, desde então, vem alimentando a prática da alfabetização neste estado com textos que relatam os resultados de suas experiências em um projeto pedagógico que associou o ensino à pesquisa e envolveu um pequeno grupo de crianças de idades e competências diferenciadas. Nesses textos, a prática por ela desenvolvida é como que fotografada em linguagem simples e direta, sem jamais perder a profundidade. Ganha assim o grupo uma experiência vicária de ensino diversificado praticada interdisciplinarmente.

Mas, como já assinalamos, a primeira abordagem à questão da alfabetização foi sociolinguística, com o foco na variação dialetal, na diferença fala-escrita e nas relações da variação com a mudança histórica. A partir daí, movido pelos ventos que traziam à discussão o chamado construtivismo, tal como visto pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro, o grupo passou a interessar-se também pela psicogênese da língua escrita, tendo então que recorrer à psicolinguística como referencial teórico para a compreensão do processo de aquisição da língua escrita pela criança. É claro que, em muitos momentos, o estudo da relação fala-escrita exigiu incursões nos domínios da linguística formal, como a fonética e a sintaxe, e da linguística textual, para a melhor compreensão da natureza dos erros e do desenvolvimento da textualidade nos escritos das crianças. O grupo nunca se autodenominou "construtivista" nem professou lealdade exclusiva e irrestrita a Piaget ou Emilia Ferreiro, a Freire ou a quem quer que seja. Sua linha de pensamento recebe influxos de todos eles, mas tem conteúdo filosófico e pedagógico de múltiplas origens, e uma dimensão linguística que lhe dá uma fisionomia própria.

O compromisso do grupo com a criança e a escola e seu conceito de pesquisa fizeram-no aportar na psicologia, mais particularmente na psicologia do desenvolvimento afetivo. Um dos exemplos dessa aparente mudança de rumo é o projeto "Relação criança-escola: investigando problemas e

buscando soluções", da Escola de Iº Grau da UFES (Moraes, 1990/1991, p.8), que começou como um projeto essencialmente pedagógico e acabou cedendo às injunções do próprio processo investigativo, tornando-se um projeto psicopedagógico. Nesses momentos, o trabalho em equipe e a abertura para a interdisciplinaridade ajudam a enfrentar o desafio. No caso da escola da UFES, uma psicopedagoga, num primeiro instante, e uma psicóloga, no decorrer de 1992, passaram a integrar a equipe, trazendo a sua contribuição especializada. Dessa forma, procuramos dar resposta às necessidades da realidade pesquisada, integrando conhecimento, sem jamais perder de vista as especificidades de cada aspecto da pesquisa.

Nossa leitura hoje se volta para a psicologia de 'Vygotsky, que é trazida ao primeiro plano por uma linha de reflexões que enfatiza a importância do papel do social no cognitivo. Estudos chamados sociointeracionistas reivindicam um componente intersubjetivo na construção do conhecimento, não só uma relação sujeito-objeto como, segundo eles, quer Piaget, e criticam o método clínico utilizado por Piaget para extrair informações dos seus sujeitos, considerando-o limitador da produção espontânea da criança. Essa crítica eclode também nos arraiais linguísticos (Abaurre, 1991, e Cagliari, 1993). O grupo tem acolhido com interesse essa discussão e procurado manter-se ao correr da evolução do pensamento educacional, sem contudo assumir posições personalistas nem polemizar pelo prazer da polémica. Pelo contrário, interessa ao grupo compreender profundamente as ideias que se confrontam no cenário acadêmico, buscando sempre extrair de cada uma aquilo que falta aos seus esquemas teóricos, e não perdendo de vista os aspectos complementares. Margaret Axt (1993) discute a importância do confronto entre diferentes teorias, para o conhecimento da realidade. A certa altura ela diz:

Então, nada de mais que haja opiniões contrárias a respeito do mesmo problema. Depende de nós — a partir de nossas tomadas de consciência, de nossas reflexões sobre o mundo, de nossa visão de mundo, numa palavra, da nossa teoria particular — a nossa decisão de compartilhar das propostas de uma teoria formulada explicitamente. Essa teoria pode, ou não, refletir o que nós pensamos a respeito das coisas do mundo. Depende de olharmos

muito para dentro de nós mesmos, procurando descobrir o que sentimos e pensamos.

Fechando a década, o interesse inicial do grupo em estudos sociolinguísticos se revigora e a diferença, a diversidade, é retomada como um ponto central nos estudos da questão da alfabetização.

Mas é preciso admitir que a construção de novos paradigmas, a assimilação de novos construtos teóricos que revolucionam o pensamento, é terreno propício a equívocos, e isso é parte do próprio processo de conhecimento. Destacamos três percepções equivocadas das teorias que têm inspirado a busca pedagógica neste estado nos últimos anos: 1) a confusão entre investigação científica e proposta metodológica; 2) o entendimento de que a liberdade para construir conhecimento, em síntese, para pensar, significa deixar a aula correr sem destino e sem ordenação e a criança ficar entregue à sua própria sorte; 3) a interpretação de que as novas teorias não se incomodam com o erro da escrita e não têm como alvo a língua-padrão.

A professora Karen Currie de Carvalho empreendeu uma meticulosa busca de sugestões práticas ou métodos, no livro *Psicogênese da língua escrita*, clássico de Emilia Ferreiro (1986), e informa que apenas uma vez, na página 278, o livro diz o que a escola *deve* fazer:

A escola deve revisar a definição desses conceitos: a) a criança nada sabe; b) a escrita remete de maneira óbvia e natural à linguagem, assim como também deve revisar: 1) o conceito de erro e 2) os critérios de avaliação de progresso assim como a concepção sobre a preparação pré-escolar para a aprendizagem da leitura e escrita...

Nada, portanto, autoriza as designações "método da psicogênese", "método Emilia Ferreiro" ou "método construtivista", dadas a práticas com referencial teórico chamado construtivista. Isso não passa de uma tentativa de colocar em um velho paradigma os adereços de um novo paradigma.

Para o nosso grupo está bem claro que nas novas teorias ganha especial relevo a importância do pensamento criador no processo de aprendizagem.

Está claro também que a alfabetização se realiza através de práticas que são processos, e processos bem estruturados, diferenciados em sua concretização na sala de aula. Não podemos, portanto, aceitar nem o espontaneísmo equivocado desta virada histórica nem o método único — receita e guia da prática tradicional.

Temos a consciência clara de que precisamos criar novas práticas, fundamentadas nas novas teorias. E parece-nos que o ensino diversificado, ou ensino para a diversidade é um dos caminhos.

Aprendemos também a reconhecer o estatuto próprio da teoria científica e da prática pedagógica. Não podemos confundir os achados psicogenéticos com o modo de conduzir um processo de sala de aula. Por isso nossa relação com o erro de fala ou de escrita tem uma dupla dimensão: vemos o erro como fonte de informação sobre o conhecimento linguístico da criança e, nessa acepção, como matéria de estudo e pesquisa, e recomendamos que lhe seja dado um tratamento pedagógico enérgico, para que a sua superação seja um processo ativo de conhecimento, não uma submissão cega ao moralismo linguístico do professor. Mas, acima de tudo, criticamos a obsessiva caça da escola ao erro e a inversão de valores que se dá quando o erro ortográfico é colocado no centro das preocupações da escola, como se a sua superação significasse a conquista desse sistema imensamente complexo que é a língua escrita.

No presente momento o grupo original atua "na diáspora", ocupando espaços diferentes em diferentes frentes de trabalho. Cada um vai por aí gestando pensamentos e práticas, produzindo novos laços grupais e aprendendo cada vez mais a ser grupo. As estratégias de trabalho até aqui adotadas parecem estar dando certo: novas lideranças educacionais têm-se revelado dentro e fora do sistema público de educação e vêm atuando com independência na busca de um novo modelo de escola. Essas lideranças vêm coordenando grupos de educadores na capital e no interior, que buscam na reflexão autônoma o caminho para o aprofundamento de suas concepções educacionais e a criação de novos processos. Assim, vão-se formando os interlocutores naturais dos pesquisadores universitários.

Em síntese, o trabalho cuja história acabamos de pincelar disse não ao imediatismo e sim aos resultados duradouros; não ao paternalismo e sim à

autonomia de alunos e professores; não à repetição e sim à criação; não à rotina pela rotina e sim à inovação, não ao professor aplicador de um método e sim ao professor inventor de processos; não ao método único e sim a processos plurais; não à massificação e sim à diferença. Os grupos envolvidos se caracterizam por sua vocação para o trabalho, o estudo, e a pesquisa, pela insatisfação e inquietação diante do quadro escolar, e pelo compromisso inarredável de mudar a escola.

Teoricamente, defendemos uma linha educacional independente, em dia com os achados da pesquisa e capaz de se conduzir a partir dos contatos do pesquisador com a realidade. Concebemos a língua escrita como um objeto cultural de natureza interdisciplinar e delimitamos o nosso interesse de pesquisa em função da formação e da vocação profissional de cada um: linguístico, filosófico, sociológico, pedagógico.

As condições da alfabetização hoje não são iguais às que predominavam no início do trabalho do grupo. Como é de se esperar, a infra-estrutura de apoio ao trabalho deteriorou nos últimos anos e grupos em formação foram dispersos. No entanto, é compensador perceber que a mudança interior que precisa ocorrer nas pessoas para que o seu trabalho externo se transforme dá sinais de que não arrefeceu. Os professores prosseguem na sua busca de um projeto inovador. Mas esse projeto apenas se esboça e está longe de se tomar uma prática rotineira nas escolas.

Às vezes, quando lançamos um olhar menos romântico para o interior da sala de aula e observamos as práticas docente e discente, somos tomados pela perplexidade diante do pouco que já se fez e do muito que se está ainda por fazer. Mas parece que esse é o caminho da mudança.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernadete M. *Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita*. mimeo. Apresentado no II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem, Porto Alegre, PUC—RS, 1991.

AXT, Margareth. Teoria e verdade: desmistificando a mistificação da alfabetização. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, v.4, n.24, p.3-5, 1992.

- AZEVEDO, Maria Ameba. *Palestra proferida no Encontro da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional*. Porto Alegre, 1984.
- BALARINI, Marluza de Moura (Org). *Alfabetizar: um novo conceito? Caderno Pedagógico*, Vitória, v.1, n.1, abr. 1992.
- BOOTS, Tony, POTTS, Patrícia, SWANN, Will (Eds). *Preventing difficulties in learning: curricula for ali*. Oxford: Basil Blackwell: Open University Press, 1990.
- BROWN, Mary, PRECIOUS, Norman. *O dia integrado na escola primária*. Trad. por Karen Currie de Carvallio. [S.I.: s.n., 19—]. Tradução de *The integrated day in the primary school*. London: Ward Lock Educational, 1969.
- CAGLIARI, L.C., MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Resposta a uma professora alfabetizadora ou construtivismo versus construtivismo. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, v.5, n.25, p.21, 1993.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa, princípio científico e educativo*. 2.ed. São Paulo: Cottez, 1991.
- DISCUTINDO a educação pré-cscolar. Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 1989.
- EMMERICH, Charlottc. *Projeto Pró-Pomerano*. Santa Maria de Jetibá, 1993. mimeo.
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetização e diversidade: palestra dirigida a professores*. Vitória: Rede Espírito Santo de Alfabetização, 1992.
- _____. *Problemas teóricos e metodológicos da pesquisa sobre a noção de palavra*. Vitória, 1992. Palestra proferida no Centro Pedagógico da UFES, Vitória.
- FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1986.
- GRAMSCI, António. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. (Coleção Perspectivas do homem, 12).

MORAES, Euzi Rodrigues. *Problemas da comunicação linguística na escola de 1º grau*. o dialeto da alfabetização e o dialeto do alfabetizando; versão preliminar — síntese. Brasília: INEP, 1986.

_____. *Projeto 'Incentivo à formação em serviço do(a) professor(a) alfabetizador(a)*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 1990. mimeo.

MORAES, Euzi Rodrigues (Coord.). *Projeto/relatório "Relação criança/escola: investigando problemas e buscando soluções"*. Vitória: UFES, Escola de 1º Grau, 1990/1991.

_____. *Projeto "Currículo para todos"*. Vitória: Escola de 1º Grau da UFES, 1992.

MORAES, Euzi Rodrigues (Org.). *Alfabetizar: um novo conceito?* Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 1985. 165p.

MORAES, Euzi Rodrigues et ai. *Problemas da educação linguística na escola de 1º grau: o dialeto da alfabetização e o dialeto do alfabetizando; relatório de pesquisa*. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1986. Financiamento: INEP.

MORAES, Marcos Ribeiro de. A arte e a pesquisa na universidade. *A Gazeta*, Vitória, 14out. 1992.

MATTOSO CÂMARA JR., J. *Dispersos*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, '1972.

OLSON, Mary W. Teachers as researchers. *Reading Today*, Delaware, jan./jul. 1990.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Ipê. *Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios*. São Paulo, 1985.

SILVA, Dinorá Fraga da. *Palestra proferida no Encontro da Associação Brasileira de Tecnologia*. Porto Alegre, 1984.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização no Brasil: o estudo do conhecimento*. Brasília: INEP: REDUC, 1989.

WAIANDT, Marineuza. *Projeto "A interferência do dialeto pōmerano na alfabetização"*. [S.I.], 1992.

Produção científica do grupo

BALARINI, Marluza de Moura. A pré-escola hoje. *Boletim Informativo da OMEP*, Vitória, 1991.

_____. *Projeto incentivo à formação em serviço do(a) professor(a) alfabetizador(a)*. Vitória: SEDU, 1991. 17p. Relatório técnico.

_____. O relacionamento interpessoal da classe de alfabetização. *Revista RCP — Universo Pedagógico*, Vitória, n.4, p. 15-19, jan./jun. 1990.

CARDOSO, Maria do Carmo Paoliello. *O impacto da implantação de alternativas pedagógicas na organização escolar*. Vitória: UFES, 1987.43p. Relatório técnico.

_____. *Discutindo as inovações pedagógicas na organização escolar*. [S.I., 19-]. mimeo.

CARVALHO, Karen Currie de. *Alfabetização: um processo de aprendizagem permanente*. Porto Alegre: Kuarup, 1991. 73p.

_____. 'A casa é bonita': uma experiência em produção textual. *Revista RCP- Universo Pedagógico*, Vitória, v.5, n.7, p. 15-20, jul./dez. 1991.

_____. Educação no lar: uma alternativa melhor. *Revista Educação*, Vitória, v.1, n.4, p.29-30, março 1987.

_____. Implicações perceptuais de alguns erros ortográficos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO — REGIÃO SUDESTE, 4, 1987. Vitória. *4º Seminário de Pesquisa em Educação — Região Sudeste: anais*. Vitória: UFES, 1988. p.268-280.

_____. O número 12: um ponto de partida. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, v.5, n.26, p.5-10, 1993.

_____. Tubarão contra ladrão: um texto coletivo. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, v.4, n.23, p.3-5, 1993.

COSTA, Rita de Cássia Maia e Silva. *Ensino do português: língua materna como ensino/domínio*. 7p. No prelo.

_____. As múltiplas e complexas relações do processo de produção do conhecimento. *Revista RCP— Universo Pedagógico*, Vitória, n.6, jan./jun. 1991.

_____. A prática da leitura na sala de aula: o velho e o novo em conflito. *Revista RCP— Universo Pedagógico*, Vitória, n.7, p.5-9, jul./dez. 1991.

_____. *Significação e intertextualidade: uma possível contribuição à formação do leitor*. [SI, 19-]. 28p. mimeo.

MENEZES, Maria Olinda de Oliveira. Avaliar para punir ou para conhecer? *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, n.2, p.8-9, abr. 1989.

MORAES, Euzi Rodrigues. Alfabetização e a incompetência comunicativa do alfabetizando. In: SEMINÁRIO INTERNO DE PESQUISA DA UFES, 5, 1986. Vitória. *Anais do V Seminário Interno de Pesquisa da UFES*. Vitória: FCCA, 1987. p.254.

_____. *Algumas ideias sobre a língua e a escola... ou sobre a escola e a vida... ou sobre forma e significado*. [SI, 19—]. 4p.

_____. *Alfabetização e a incompetência comunicativa do alfabetizando*. In: SEMINÁRIO DAREGIÃO SUL, 1, 1988. Porto Alegre. *Anais do I Seminário da Região Sudeste— a contribuição da linguística para o processo da alfabetização*. Porto Alegre: PUC-RS, 1988. p.47-58.

_____. Aspectos linguísticos da alfabetização. In: SEMINÁRIO ALTERNATIVAS A MELHORIA DA QUALIDADE DA ALFABETIZAÇÃO, 1984. Vitória. *Relatório*. Vitória: Secretaria de Estado de Educação, CEE, 1984. cap.3, p.54-76.

_____. Competência linguística infantil. *Interação*, São Paulo, v.4, n.28, p.15-17, jun. 1987.

- _____. O componente ideológico da linguagem. In: CONGRESSO ESTADUAL DE PROFESSORES — SOS . EDUCAÇÃO, 9,1988. Vitória. *Manual do Congresso*. Vitória: FCCA 1988. p.13-15.
- _____. *O dialeto da alfabetização e o dialeto do alfabetizando*. Vitória: UFES: INEP, 1985. 189 p. Relatório técnico de pesquisa.
- _____. *Diálogo entre pai/mãe e professora*). [S.I., 19—]. 4p. dat.
- _____. Ecologia na linguagem e na educação. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, v.3, n.12, p. 15-17, 1990.
- _____. *Educação e alfabetização: bases científicas para a alfabetização*. [S.I.], 1985. 12p. Apresentado no III Seminário de Pesquisa em Educação — Região Sudeste, UNICAMP, 1985. dat.
- _____. Entre a sala de aula e a vida: a educação linguística e a comunicação verbal. *Revista de Cultura UFES*, Vitória, v.9, n.27, p.65-73, 1984.
- _____. O erro de linguagem e a escrita: uma interpretação linguístico-educacional. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.27, n.4, p. 15-46, dez. 1992.
- _____. *Experiência de alfabetização*. Vitória: UFES/MEC/SESu, 1986. 13p. Relatório técnico de pesquisa.
- _____. *Experiência de alfabetização II*. Vitória: UFES/MEC/SESu, 1987. 26p. Relatório técnico de pesquisa.
- _____. *Experiência de alfabetização II*. Vitória: UFES/MEC/SESu, 1988. 42p. Relatório técnico de pesquisa.
- _____. First graders' written production as a source of information on language variation and change. *International Journal of the Sociology of Language*, New York, v.89, p.75-91, 1991.
- _____. Leitura e educação. In: TASCA, Maria, POERSCH, J. Marcelino (Orgs.). *Suportes linguísticos para a alfabetização*. Porto Alegre: Sagra, 1986. cap.5, p.109-117.

- _____. A língua escrita nas séries iniciais do 1º grau. In: TASCA, Maria (Org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990. cap.2,p.49-93.
- _____. Linguagem, escrita, alfabetização e pré-escola: uma questão de conceitos. In: DISCUTINDO a educação pré-escolar. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 1989cap.8,p.33-35.
- _____. *A linguagem na pré-escola: fundamentos linguísticos*. [SI, 19-]. 11p.dat.
- _____. *A linguagem no processo de alfabetização: um confronto entre a escola pública e a particular*. Porto Alegre, 1984. 15p. Apresentado no XVI Congresso Brasileiro de Tecnologia Educacional, Porto Alegre, 1984.
- _____. Linguagem, pré-escola e prontidão. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, v.3, p. 16-18, 1989.
- _____. Linguistic variance in regional planning. *Eric Data Base*, Washington, DC, 1987.
- _____. *Problemas da comunicação linguística na escola de 1º grau: o dialeto da alfabetização e o dialeto do alfabetizando; síntese*. Brasília: INEP, 1986. 5p. Relatório técnico.
- _____. A produção escrita da criança como fonte de informação sobre a variação e a mudança linguística. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO — REGIÃO SUDESTE, 4, 1987. Vitória. *Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação — Região Sudeste*. Vitória: UFES, 1988. p.241-267.
- _____. Reflexos das diferenças dialetais no desempenho escolar do alfabetizando. In: SEMINÁRIO INTERNO DE PESQUISA DA UFES, 4, 1985. Vitória. *Anais do IV Seminário Interno de Pesquisa da UFES*. Vitória: FCCA, 1985. p.295-296.
- _____. *Relação criança/escola: investigando problemas e buscando soluções*. Vitória: UFES, Escola e 1º Grau, 1992. 66p.Relatório técnico de pesquisa.
- _____. *Sociolinguistic determinants of academic achievement in Brazilian public schools*. San Francisco, 1986. 22p. Apresentado no Annual

Meeting of the American Educational Research Association, São Francisco, Califórnia, abr. 1986.

_____. O texto na escola. *Revista Educação*, Vitória, v. 1, n.4, p.20-25, mar. 1987.

_____. O texto verbal: um caso de transdisciplinaridade. *Revista RCP-Universo Pedagógico*, Vitória, v.5, n.7, p.21-24, jul./dez. 1991.

_____. Uma experiência de alfabetização sem novidades? *Revista RCP-Universo Pedagógico*, Vitória, v. 1, n. 1, p. 13-15, jun. 1988.

_____. Velhos princípios e a prática da alfabetização hoje. *Revista Educação*, Vitória, v. 1, n.3, p.4-8, dez. 1986.

_____. Visão pessoal da contribuição das ideias de Emilia Ferreiro. *Caderno AMAE*, Belo Horizonte, n.2, p.47-52, 1992.

_____. (Org.). *Alfabetizar, um novo conceito?* Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 1985. 167p.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Alfabetização de adultos: uma contribuição linguística. *Revista RCP — Universo Pedagógico*, n.7, p.35-42, jul./dez. 1991.

_____. *Alfabetização e formação na prática de educação de adultos*. Vitória: UFES, 1992.

SILVA, Wanir de Almeida Horácio e Silva. O discurso da avaliação na classe de alfabetização. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO — REGIÃO SUDESTE, 4, 1987. Vitória. *4º Seminário de Pesquisa em Educação — Região Sudeste: anais*. Vitória: UFES, 1988. p.281-297.

SOUZA, Angela Maria Calazans de. A aquisição da matemática na alfabetização. *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, n.4, p.21-22, 1989; n.5, p.9-10, 1989.

_____. A avaliação no processo de construção do conhecimento. *AMAE Educando*, Belo Horizonte, v.24, n.226, p.9-15, abr. 1992.

- _____. Educação matemática na alfabetização. *Revista RCP — Universo Pedagógico*, n.7, p.30-32, jul./dez. 1991.
- _____. *Matemática na alfabetização*. Porto Alegre: Kuarup, 1993. 93p.
- _____. Las matemáticas en la alfabetización de adultos y adolescentes. In: SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA, 1988. Recife. *Investigação participativa — Cuarto Seminario Latinoamericano*. Santiago: CEAAL, 1989. p.68-83.
- _____. Reflexões sobre a alfabetização matemática. Por que mudar? *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, n.3, p. 14-16, 1989.

Recebido em 22 de julho de 1993.

Euzi Rodrigues Moraes, PhD em Linguística pela Universidade de Edimburgo, Reino Unido, é professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

In this article an attempt is made to record the work carried out by a group of teachers and researchers attached to the Pós-Graduate Programme in Education of the Espírito Santo Federal University, in Vitória-ES, Brazil, over the past 10 years. At its outset, the group consisted of 3 post-graduate students pursuing their Master's Degree in Education while focussing their studies on child and adult literacy acquisition, under the supervision of the author. With the passing of time, this original nucleus grew into a study and research group which incorporated both post-graduate students and school teachers, acting inside and outside the university. This brief history introduces the main features of the work, points out and analyses its scientific aspects and practical results, and offers a list of published and unpublished files produced by the group, to substantiate the report presented and to facilitate access to the group's ideas.

Dans cet article l'auteur essaye d'enregistrer le travail réalisé par un groupe de professeurs et de chercheurs liés au Programme de Spécialisation en Education de l'Université Fédérale de l'Espírito Santo, à Vitória-ES, Brésil, dans la période de 10 ans. D'abord, le groupe était formé par 3 élèves du "mestrado" en Education, dont l'intérêt était axé sur l'acquisition de l'écrit par des enfants, des jeunes et des adultes, sous l'orientation de l'auteur. Quelque temps après, le noyau original s'est transformé en groupe d'études et de recherches qui incorporait des élèves de la Spécialisation et des professeurs, et qui opérait dans et hors l'Université. Cette brève histoire introduit les principaux aspects du travail, signale et analyse son caractère scientifique et des résultats pratiques, et offre une liste de travaux publiés et inédits dont l'objectif est de donner de la substance au rapport et de faciliter l'accès du lecteur aux idées du groupe.

En este artículo, la autora trata de mostrar el trabajo realizado por un grupo de profesoras e investigadoras, vinculadas al Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad Federal de Espírito Santo, en Vitória-ES, Brasil, durante un período de 10 años. Inicialmente, el grupo era formado por 3 alumnas del mestrado en Educación, cuyo interés se centraba en el aprendizaje de la escritura por niños, jóvenes y adultos, bajo la orientación de la autora. Con el pasar del tiempo, el núcleo original se transformó en un grupo de estudios e investigación, que incluía alumnos de posgraduación y profesoras, y actuaba dentro y fuera de la Universidad. Esta breve historia muestra los principales aspectos del trabajo, apunta y analiza su carácter científico y resultados prácticos, y ofrece una lista de trabajos publicados e inéditos, con el objetivo de dar consistencia al relato, y posibilitar el acceso del lector a las ideas del grupo.