

AS MARCAS DE UMA ESCRITA TECIDA NAS TRAMAS COTIDIANAS

MARIA FRANCISCA MENDES (E. M. LUIZ DELFINO).

Resumo

O trabalho enfatiza a construção de uma professora sobre o aprendizado da língua escrita, ao abordar teoria e prática em diferentes conjunturas históricas e amplitudes de algumas das propostas conceituais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ao longo de 25 anos de magistério. Ressignificar a ação cotidiana, nas tramas que se tecem no interior da escola, não é um percurso simples e muito menos definitivo. Na vida de estudante e de professora, realidades distintas porém complementares se confrontam e produzem atos de resistência ou desistência, dependendo do contexto histórico e das dimensões sociais e políticas de cada escolha. As memórias reveladas enlaçam momentos decisivos dessa dupla trajetória na construção da identidade profissional. Entendendo a docência como uma aventura diária, elaboro uma visão crítica das questões conflituosas e incoerentes ao ato de educar, desde a interação com cartilhas e manuais de alfabetização – que organizavam e insensibilizavam idéias e procedimentos – até a liberdade de poder ousar e (re)aprender junto com as crianças. As experiências educativas, estruturadas nos embates da prática diária, no diálogo com propostas conceituais da SME, e nas leituras que ampliam o referencial teórico, garantem aprofundar uma compreensão crítica de quem se percebe na ambiguidade entre o fazer de novo e renovar o fazer. Na medida em que passo a interagir com novas concepções teóricas – um encontro tenso entre a possibilidade da mudança e a manutenção da segurança que já não mais satisfaz – surge a necessidade de reconstruir a ação cotidiana à luz das contribuições conceituais, ora concordando, ora comparando, mas sempre interrogando o fazer diário. As lembranças acabam permitindo repensar a complexidade dos fenômenos discursivos que contribuem na construção de um conhecimento individual e coletivo, a partir da concepção de escola como lugar privilegiado de aprendizagens pedagógicas, sociais, culturais.

Palavras-chave:

Alfabetização, Letramento, Propostas Conceituais.

AS MARCAS DE UMA ESCRITA TECIDA NAS TRAMAS COTIDIANAS

Maria Francisca Mendes[1]

francis.mendes@hotmail.com

Eixo: Letramento e Alfabetização

A ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o fazer - com seus erros e acertos - que nos possibilita a construção de algo consistente. [...] Mas não partimos do zero. Temos toda uma história que nos possibilita vislumbrar pistas de caminhos.

(GARCIA, 1994, p. 64)

O presente texto procura abordar a construção de uma professora alfabetizadora sobre o aprendizado da língua materna ao longo de 25 anos de magistério público. Experiências rememoradas enriquecem a abordagem de diferentes conjunturas históricas e amplitudes de algumas das propostas conceituais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Os embates das tramas diárias permitem aprofundar uma compreensão crítica de quem se percebe na ambiguidade entre o fazer de novo e renovar o fazer. As lembranças possibilitam repensar a complexidade dos fenômenos discursivos que contribuem na construção de um conhecimento individual e coletivo, a partir da concepção de escola como lugar privilegiado de aprendizagens pedagógicas, sociais, culturais.

A escolha profissional pode ser interpretada como consciente e afetiva. Ter sido criada pela avó paterna, que sabia tão somente assinar o próprio nome, deixara marcas. Entre comemorações solenes, com direito a longo vestido branco, valsa e orgulho, recebi o diploma de professora ao final de 1977. No ano seguinte, passei a trabalhar com turmas de jardim de infância. Recebi o primeiro salário com um misto de realização e vergonha. Sentia-me constrangida pelo fato de ser paga para fazer algo de que tanto gostava. Num primeiro momento pareceu-me não combinar a associação prazer-trabalho-pagamento. A realidade concreta logo dissipou esses sentimentos: a *verba* em destaque não me proporcionaria a independência sonhada. Além disso, o aspecto desvalorizante da profissão propiciado pelos baixos salários mostrava que a festa da formatura e o orgulho não foram suficientes para dignificar a profissão.

Desviei a rota e ingressei na Faculdade de Serviço Social. Paralelamente, continuei investindo na formação de professora com a realização do curso de Estudos Adicionais, uma exigência à época para permanecer em classes de jardim de infância. Os estágios de Serviço Social foram decisivos para indicar que era hora de sair do desvio e voltar à estrada principal; o diploma só foi pego cerca de vinte anos depois, devido a exigências de documentação na seleção de mestrado. Voltei ao caminho do qual nunca me afastara. Entretanto, as urgências da vida indicavam-me de que era preciso mais. Ao final de 1983, passei em concurso público para o magistério do município do Rio de Janeiro por acreditar que um emprego público seria muito mais seguro do que um particular, mesmo que, em alguns casos, oferecesse um salário menor.

A escola pública escolhida - na verdade, um galpão de obras que fora utilizado pelos trabalhadores quando da construção do conjunto habitacional local - situava-se bem distante de minha residência. Acordava às 4h30; pegava ônibus, trem e outro ônibus; caminhava cerca de um quilômetro de estrada de terra para chegar, um pouco atrasada, à escola de três turnos. Sendo constituída por quatro salas de aula para seis turmas, houve a necessidade de rodízio. Em dias de chuva, crianças e professora, fora da sala, escolhiam entre segurar guarda-chuvas ou cadernos e lápis. As aulas fora das salas eram de interações profundas: cães soltos pela estrada, cavalos galopando sem rumo certo ou singelas vacas pastando nos arredores surpreendiam-nos, a mim e às crianças, a todo instante.

Ao entrar para a rede pública, carregava duas certezas: a primeira, queria ser professora de alfabetização; a segunda, eu não sabia o que era e nem como alfabetizar. Pois recebi, finalmente, uma turma de alfabetização; e fui apresentada às maravilhas do mundo da cartilha e seu manual do professor - responsável por organizar e insensibilizar idéias e procedimentos. Eu e as crianças daquela escola longínqua passamos a conviver com um didático universo familiar composto de avós, pais, filhos e bicharadas: descobri que alfabetizar era, inicialmente, decorar palavras. Apesar de estarmos no ano de 1984, desconhecia qualquer outra metodologia para a aquisição da leitura e escrita e prosseguia, feliz, obedecendo

fielmente às prescrições do manual na certeza de que isso garantiria a aprendizagem das crianças.

Em linhas gerais, o trabalho consistia na apresentação de um número considerável de palavras, com sílabas "simples", entendidas como significativas a ponto das crianças gravarem a composição da escrita através de exercícios de discriminação e percepção visual. Expressões e frases simples eram lançadas mediante o domínio de um relativo número de palavras. Situações de leitura só ocorreriam a partir desse referencial; e, com essas palavras, as crianças seriam apresentadas aos primeiros textos. A relação com sílabas "complexas" ou "dificuldades da língua" era deixada para a parte final do processo. Aquele que desejasse escrever "GANHEI UM CARRO DE BRINQUEDO" deveria esperar um bom tempo até chegarmos à apresentação do NH, RR, BR... Pobres crianças de desejos emudecidos; pobre professora de criações silenciadas.

Havia preocupação com a prontidão - aspecto interpretado como fundamental na preparação para o ato de aprender - revelada já nas leituras oportunizadas pelo curso normal. Inúmeros exercícios de treino, cópia e fixação auxiliavam o processo. Caso se mostrasse necessário, poderia recorrer a exercícios grafo-motores, onde a desbaratinada borboleta era obrigada a girar insistentemente até encontrar uma flor tão próxima. Esqueceram de ensinar à professora que uma reta é sempre o caminho mais rápido entre dois pontos; se perguntada, a criança por certo o saberia.

Não demorou muito para que a posição conformista, repetidora e mecânica, desprovida do criar, alijada do descobrir, alienada do fazer e impedida da autoria soasse estranha aos meus próprios ouvidos. A sensibilidade do olhar e da escuta revelavam-me que as crianças viviam os mesmos questionamentos. Identifico-me com Zaccur (2001, p. 40) quando indaga: "mas o desafio não seria pensar uma pedagogia dialógica, de modo a instigar o aprendiz à possibilidade da descoberta, ao desafio de fazer, refletir, criar?"; e com Soares (2001, p. 62) quando enfatiza que "a aprendizagem do uso da escrita na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser *sujeito* capaz de assumir a *sua* palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação".

Nova escola, agora mais próxima da residência, novos amigos e outras tantas indagações diárias eram ressignificadas a partir das discussões entre a equipe educativa com o objetivo de fornecer subsídios para a construção do documento "Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro[2]". Iniciado em 1983 e concluído após quase oito anos de reflexões, o documento apresentava os componentes curriculares do Jardim de Infância à 8ª série. Conceitos-chave, objetivos, conteúdos e seriação eram os aspectos destacados na estrutura do documento: os objetivos fundamentavam os conteúdos que, por sua vez, organizavam-se em torno dos conceitos-chave presentes em todas as séries.

Nos seus fundamentos filosóficos e metodológicos, observava-se a preocupação com "o compromisso da construção coletiva de uma sociedade justa, representando uma opção política em prol de uma educação democrática e de qualidade para a grande maioria da população, que é quem frequenta a escola pública" (SME-Rio, 1991, p. 4). Passei a interagir com discursos, teorias, concepções que comportavam muitas das inquietações: o homem como ser social e histórico; a diversidade cultural; a escola enquanto construção de uma realidade histórico-social; o caráter contraditório da prática educacional; o trabalho pedagógico

pautado nas experiências culturais dos alunos; a inter-relação entre conhecimento, conceitos científicos e conceitos espontâneos.

Lembro do que mais mobilizou: a prioridade dada à alfabetização como base da escolaridade e a extensão de dois anos, agrupando C.A. e 1ª série, para o desenvolvimento do processo, possibilitando às crianças "um tempo necessário, não só para a construção do conhecimento da língua escrita, como também para o contato com outras variantes da língua falada e para a socialização em um mundo bem diverso do seu, a escola" (SME-Rio, 1991: 11). Na medida em que entendia os alunos da classe popular como menos expostos a experiências de leitura e escrita, o documento trazia inúmeras contribuições ao redirecionamento da alfabetização por ser um "dos principais problemas que afligem os educadores brasileiros, problemas estes configurados nos altos índices de repetência e evasão" (SME-Rio, 1991, p. 9).[3]

Descortinavam-se novas possibilidades de relação com a língua, onde as crianças tinham o direito à palavra respeitado para, desse modo, poderem revelar experiências que se constituíam em ponto de partida do trabalho pedagógico. As discussões dos referenciais contidos no documento possibilitaram um conhecimento inicial das pesquisas de Emília Ferreiro. Era o momento de convidar a criança ao mundo da escrita - paradigma difícil de ser entendido e, mais ainda, incorporado ao cotidiano de nossas ações à época. Esse mesmo receio mostrou-se elemento provocador de novas buscas e tentativas de acertos; afinal, muitas crianças continuavam à margem da apropriação do conhecimento e acreditava como urgente repensar procedimentos que viessem atender a todas.

Compreendi que a criança aprendia a ler lendo, e a escrever escrevendo. Ousando, arriscando, agindo e interagindo com a língua, utilizando-se de seus conhecimentos prévios, encaminhava o aprender levantando e testando hipóteses sobre a relação fala/escrita. O erro deixava de ter uma conotação negativa para transformar-se em aliado: encarado como construtivo, revelava a provisoriedade do ato de conhecer/aprender. Além disso, os erros passavam a permitir que se identificassem o raciocínio da criança e o momento no qual se encontrava na construção do sistema de escrita.

Foi muito agradável ter a liberdade de poder fazer diferente, cortar as amarras que prendiam, professora e crianças, a um fazer repetitivo, sem qualquer cor ou sabor, cheiro ou prazer, desprovido de propósito. Os textos começavam a contar uma história: nada mais de "O BOI BABA NO BEBÊ" ou "GUTO GUARDA A GOIABA NA GAVETA". Era bem verdade que, até então, não havia a preocupação com o fato do que fazia um bebê tão próximo a um boi; ou do menino guardar a goiaba justamente na gaveta. Inundei a sala com textos, muitos textos, de uma diversidade de gêneros; e encaixotei letras, sílabas e palavras sem sentido. Surgiam, assim, os primeiros indícios de letramento na prática cotidiana.

As memórias revelam que uma nova concepção teórica comporta diversas possibilidades de entendimento. Apesar da inegável contribuição dessa mudança paradigmática sobre como a criança constrói conhecimentos acerca da língua escrita, uma leitura equivocada do construtivismo mostrava ser desnecessária a instrução específica e direta para aprendizagem do código alfabético e ortográfico. Este aprendizado decorreria naturalmente do contato intenso com materiais portadores de escrita. Desaparecia, assim, a especificidade do processo de alfabetização. Acreditar que bastava proporcionar à criança vivências com práticas de leitura e escrita para que ela conseguisse, por si mesma, estabelecer as relações fonema-grafema tornou-se um grande engano. A aprendizagem do código linguístico tem importância fundamental e deve ser objeto de ensino sistemático,

direto, explícito (SOARES, 2004). A autora adverte para o equívoco de se dissociar alfabetização e letramento porque

no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - *a alfabetização* - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis (...) (SOARES, 2004, p. 14).

Meu papel entrou em crise. Se antes, a sala era o palco para o exercício de protagonismo, e podia até dividi-lo com as crianças, agora a situação se invertia: não passava de coadjuvante, muitas vezes sem fala própria ou sequer participação em destaque. Pensando bem, as crianças não teriam vivido desse modo por longo tempo? "Mediador", "facilitador", "dinamizador" eram termos que passaram a representar o "observador" ou, no máximo, o "organizador" que selecionava e incorporava recursos ao dia-a-dia para que o aprender ocorresse espontaneamente. Ora, se era a criança quem construía seu conhecimento, mediado por um ambiente enriquecido de materiais, até que ponto eu, professora, poderia ou deveria intervir nesse processo tão pessoal? Cabe ressaltar que as crianças também foram renomeadas: Pedro, o silábico; Ana, a alfabética; João, o pré-silábico. Acredito que elas estavam acostumadas a renomes: pouco tempo antes eram sensório-motoras, pré-operatórias...

A partir de 1994, já trabalhando na escola atual, comecei a participar da discussão e construção coletiva de um novo currículo - o Núcleo Curricular Básico Multieducação - através de documentos enviados pela SME-Rio com os quais eu e os demais professores deveríamos interagir, aceitando ou não as propostas sugeridas. Recomeçaram os debates acerca do fazer. Em 1996, o currículo era distribuído aos professores destacando Multieducação como "o domínio da leitura e da escrita numa sociedade letrada; a construção do conhecimento elaborado numa sociedade moderna; a vivência de formas de participação numa sociedade democrática e a construção de valores para o convívio numa sociedade solidária" (SME-Rio, 1996, p. 14).

Contextos e culturas, idéias e visões de mundo eram pensados em sua diversidade. E, para atingir a esses objetivos, os professores deveriam reavaliar e replanejar suas práticas na tentativa de articularem "princípios educativos" - meio-ambiente, trabalho, cultura, linguagens - e "núcleos conceituais" - identidade, tempo, espaço, transformação. Ao "criticar e alterar conteúdos enciclopédicos, desvinculados da realidade e desprovidos de sentido" (SME-Rio, 1996, p. 106-107), a proposta procurava valorizar as relações e o diálogo com o mundo - a vida que pulsa fora da escola - originando um currículo comprometido com a diversidade de saberes do mundo.

Convivi mais intensamente com teorias e teóricos, entre os quais Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Célestin Freinet, presentes nos textos prévios recebidos e na apresentação final do documento, na tentativa de procurar embasar o projeto pedagógico buscando pontos convergentes e complementares dessas

contribuições. Entretanto, o teórico que estudei mais intensamente foi Lev Semyanovitch Vygotsky: o processo sócio-histórico de desenvolvimento do indivíduo e sua relação com a aprendizagem; a importância da interação social que acentua a centralidade da linguagem na constituição do sujeito e na construção do conhecimento; a valorização do brincar e o desafio de instituir-se a ludicidade na escola onde "o jogo e a brincadeira devem invadir o espaço escolar a fim de transformá-lo num espaço de descobertas, de imaginação, de criatividade, enfim, num lugar onde professores e alunos sintam prazer pelo ato de conhecer, através de ensinar e aprender" (SME-Rio, 1996, p. 88), mostraram-se temáticas privilegiadas.

O discurso da Multieducação aliado à prática pedagógica traduziam o aprender e conhecer em relações impregnadas de sentido. Ao se buscar trazer para a escola a vida que existia fora dela, reconfigurava-se o espaço escolar enquanto lugar de construção significativa de uma aprendizagem contextualizada. O que mais despertou interesse foi a questão da interdisciplinaridade oportunizada pela articulação entre os Princípios Educativos e os Núcleos Conceituais - embora essa oportunidade de junção não se mostrasse tão clara no início. Contra a fragmentação do trabalho aliava-se, agora, a possibilidade de inter-relação dos saberes. Lembro que uma das primeiras providências foi a de extinguir os cadernos para cada disciplina. Não havendo mais partes estanques e sim um todo que interage através de suas partes, entendia que apenas um caderno seria necessário - atitude censurada por alguns colegas e respeitada por outros.

Contudo, a substituição de concepções teóricas na aquisição da leitura e da escrita não equacionou a problemática crucial do fracasso escolar, que perdura até os dias atuais, gerando um grande contingente de crianças não alfabetizadas ou semi-alfabetizadas, mesmo após vários anos de escolarização. Este não é um fato novo; se estende por décadas ocasionando sucessivas reprovações, repetências e evasão. Nas palavras de Moreira (2005)

O acesso à escola tem sido democratizado e o número de anos de escolaridade tem aumentado. O rendimento escolar, porém, continua precário, abaixo das expectativas. Os resultados obtidos em exames persistem em se mostrar insatisfatórios. Parece que, a despeito de inúmeras conquistas, ainda se engatinha no processo de se associar a permanência ao sucesso no desempenho escolar (p. 31).

Continuei buscando respostas às questões suscitadas acima. No ano de 1999, a SME-Rio propôs um novo diálogo: desta vez, para a implantação do Ciclo de Formação. Apostilas com pressupostos teóricos e sugestões de atividades enviadas às escolas, lidas, discutidas e avaliadas, receberam sugestões e críticas dos professores. O resultado dessa jornada de encontros culminou com a elaboração do "1º Ciclo de Formação: documento preliminar", apresentado no ano seguinte. Gradativamente, o 1º Ciclo de Formação começou a ser implantado na rede pública municipal. Analisando a organização da escolaridade em ciclos ou experiências de progressão continuada, Mainardes (2001) adverte para

a necessidade da formulação, nas redes de ensino, de um projeto educacional amplo e consistente, com a definição de princípios pedagógicos, definição de um currículo comum, investimentos na formação contínua dos professores e no fortalecimento da escola,

garantia de melhores condições de trabalho, democratização da educação em todos os níveis, conscientização dos pais e alunos, espaço para que profissionais da educação participem ativamente na formulação deste projeto, deixando de serem vistos como meros executores de projetos dos quais não compartilham (p. 49).

A SME apresentou o documento como uma releitura do Núcleo Conceitual Básico Multieducação, destacando os princípios básicos do ensino fundamental em ciclo de formação como a continuidade do desenvolvimento do educando e o respeito às singularidades e aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno, entre outros aspectos. Revendo o texto, observo a preocupação didática na explicitação dos conceitos básicos visando um adequado entendimento da organização do currículo em ciclo e à proposição de inúmeras atividades concebidas como relevantes na aquisição da leitura e da escrita. Assim como na Multieducação, Vygotsky mostrou-se novamente um interlocutor privilegiado; a ele somaram-se as contribuições dos estudos de Magda Soares.

Segundo o documento preliminar, o Ciclo de Formação - compreendendo três anos de escolaridade para crianças que ingressavam no processo de alfabetização aos seis anos - surgiu diante da necessidade de se promover outras relações com o tempo, o espaço e o currículo na tentativa de "romper as barreiras à aprendizagem que foram construídas por uma tradição de exclusão muito forte e que as práticas escolares têm vivido historicamente" (SME-Rio, 2000: 7). A seriação, entendida como elemento que fragmentava e impedia a continuidade do processo de aprender, cedia lugar ao ciclo que entendia o ser humano enquanto alguém em contínuo processo de crescimento. O tempo de um ciclo já não era mais o tempo da seriação, mas "o tempo da **totalidade**, não da totalidade em que o todo é igual à soma das partes, mas da totalidade que é fruto da inter-relação entre as partes" (SME-Rio, 2000: 4).

A implantação do ciclo surgiu como uma resposta às indagações. Sendo uma professora que procurava acompanhar a turma nos anos seguintes, acreditava como demasiado injusto reprovar uma criança, obrigando-a a recomeçar um percurso que acreditava estar em andamento. A possibilidade da não-retenção, trazida pelo ciclo, revelava-se como uma vitória nesse aspecto. Entretanto, a questão entendida como mera aprovação automática ocupou o centro das discussões na escola. As opiniões divergiam, embora todos estivéssemos preocupados com uma promoção desprovida de critérios e de compromisso com o ato de aprender.

Reconheço que a não-retenção, pensada no ciclo, nada tem a ver com uma aprovação incondicional. A escola, sendo espaço de apropriação do conhecimento sistematizado, requer comprometimento da comunidade educativa na aprendizagem de todos os alunos. O compromisso com essa promoção é ainda maior quando se evidencia o direito da criança aprender e, mais ainda, avançar em seus conhecimentos dentro de uma idéia que supõe totalidade e não fragmentação.

A partir de 2005, a SME-Rio tem enviado aos professores fascículos para a atualização da Multieducação[4], instaurando novos diálogos a partir das análises de temáticas que abordam diferentes áreas da ação educativa. Cada proposta conceitual, em seu determinado contexto histórico, abriu espaços de reflexão sobre o aprendizado da língua escrita. Pressupostos teóricos, aliados às proposições de atividades e às trocas entre os pares, permitiram rever e transformar a prática educativa. Ressignificar a ação cotidiana, nas tramas que se tecem no interior da

escola, não é um percurso simples e muito menos definitivo. A dialética da mudança pressupõe ousar e temer, avançar e retroceder: tal qual um grande baile, são dois passos pra lá e um pra cá.

As tantas inquietações perpassaram a elaboração deste texto, cuja intenção era a de tecer uma narrativa vivencial de sujeitos - professora e crianças - com suas histórias e práticas culturais, imprimindo marcas e formas de pensar, ser e agir no mundo. Experiências, agora partilhadas com tantos outros, explicitam trajetórias complexas e, por vezes, contraditórias de um fazer permeado de afetividade. Concluo que a escrita tem sentidos, funções e prazeres. Repensar ações educativas de alfabetização e letramento passa, necessariamente, pelo entendimento das variadas provocações com as quais nos confrontamos diariamente; e onde o papel do professor, enquanto sujeito investigativo, contribui significativamente nas transformações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1994. pp. 58-66

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. pp. 35-54

MOREIRA, Antonio Flavio B. O estranho em nossas escolas: desafios para o que se ensina e o que se aprende. In: GARCIA, R. L (org.). **Cotidiano, diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. pp. 29-48

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **1º Ciclo de Formação**: documento preliminar. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Núcleo Curricular Básico Multieducação**. Rio de Janeiro, 1996.

_____. **Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1991.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr/2004. pp. 5-17

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001. pp. 49-73

ZACCUR, Edwiges. Entre a turbulência e a regra: o que age, retroage e interage na linguagem? In: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001. pp. 25-48

[1] Mestre em Educação pela PUC-Rio.

[2] O documento preliminar foi publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, em suplemento especial, no dia 15 de junho de 1988.

[3] Em 1992, recebemos um documento complementar - "Sugestões Metodológicas: Subsídios para a elaboração do Currículo Básico das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro" - contendo diversas atividades pedagógicas com conceito-chave, indicação da(s) série(s) e objetivos.

[4] Apresentados em duas séries: "Temas em Debate" e "A Multieducação na Sala de Aula".