

Leitura e escrita em ambientes virtuais de aprendizagem

Rosa Maria Rigo¹

RESUMO – Este artigo objetiva avaliar os processos de leitura e escrita em ambientes virtuais de aprendizagem, e sua contribuição com o desenvolvimento pessoal e profissional, bem como sua aplicabilidade no cotidiano escolar dos professores participantes do projeto. A presente proposta foi oferecida a 115 professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de diversos estados e países de latino-americanos. Denominado Comunidade Virtual Espiritualidade na Educação, a presente experiência foi realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na modalidade totalmente à distância, utilizando a Plataforma Moodle. Este projeto foi programado para acontecer em 8 módulos perfazendo um total de 64 horas. Diversos temas foram abordados. Neste artigo avaliaremos apenas os critérios da leitura e escrita. Deste modo a investigação assume a seguinte problemática: de que maneira acontecem os processos de leitura e escrita no ambiente virtual e como estes contribuem com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no cotidiano escolar?

Palavras-chave: leitura e escrita. Ambientes virtuais. Formação continuada.

ABSTRACT - This article aims to evaluate the processes of reading and writing in virtual learning environments , and its contribution to the personal and professional development as well as its applicability in daily school teachers participating in the project . This proposal was offered to 115 teachers in the early years of elementary school, several states and countries of Latin America . Called Virtual Community Spirituality in Education , this study was conducted at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) in distance mode completely , using the Moodle platform . This project was scheduled to take place on 8 modules for a total of 64 hours. Several topics were discussed. In this article, we analyzed only the criteria of reading and writing. Thus research assumes the following problems: how processes occur in reading and writing in the virtual environment and how these contribute to the personal and professional development of teachers in school life ?

Key words: Reading and writing. Virtual environments. Continuing education.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGE PUCRS).

Contextualizando o projeto

Em determinadas culturas narradas na mitologia, descrevem a jornada de um herói. O herói sofre uma separação de seu mundo, parte sozinho para enfrentar forças misteriosas e, finalmente, volta coberto de glória, trazendo consigo (para uma reunião esplendorosa) o conhecimento que obteve (GOSWAMI, 2005). Contrariamente, a jornada solitária do herói, no campo da Educação, acredita-se que, o heroísmo individual dos velhos dias, cedeu lugar ao heroísmo coletivo. Ao invés de travarmos batalhas individuais, buscamos propostas cujo processo de construção aconteçam no coletivo: exemplo disso, nosso projeto em formato de comunidade.

Escolhemos trabalhar em comunidade no espaço virtual e baseamos-nos dos pressupostos de Rheingold (1996), quando afirma que, uma comunidade encontra espaço para existir e aumenta possibilidade de prosperar à medida que, os espaços públicos “reais” estão diminuindo e, os entusiastas percebem a possibilidade de interagir de forma inovadora. Acrescenta ainda o autor que:

Nesse tipo de rede de comunicação, as pessoas colocam também as suas emoções na transferência de informações

(que se dá em grande número e tempo real), tornando-se a rede muitas vezes, um meio para se conseguir muitas amizades. Essa é uma tendência que está ocorrendo em todo o mundo: formar grupos sociais de discussão por intermédio dos computadores. A esses grupos de pessoas são dados o nome de **comunidades virtuais**, os quais têm crescido assustadoramente em dimensões e número. Nesses grupos, laços sociais e normas criam-se e alteram-se ao longo do tempo, à medida que mais pessoas juntam-se aos grupos, dando início a autoconstrução de uma nova cultura bastante diversificada, pois nessa rede não há limites impeditivos de tempo, espaço e cultura. (RHEINGOLD, 1996 p. 13).

Em uma comunidade virtual os diálogos e/ou informações podem abordar os mais diversos assuntos: intelectuais, políticos, piadas, correntes de apoio, trabalho, científicas, lazer, mensagens afetivas, dentre outras tantas. Todas com uma característica em particular: o que é escrito está sendo lido em tempo real, não havendo a possibilidade de se voltar atrás após o envio de mensagens e informações. Em comunidades virtuais as pessoas falam de suas dificuldades, expectativas, escrevendo palavras de apoio para aqueles que ousam registrar as diversas situações vivenciadas. Especificamente neste projeto, as inúmeras partilhas foram focadas para o cotidiano escolar. Muitas pessoas que não participam de diálogos verbalizados, sentem-se mais a vontade para participar de uma conversa na qual tenham tempo

para pensarem antes de intervirem. Por esse motivo, talvez uma parte significativa da população considere a comunicação escrita mais autêntica que a verbal, um meio para a interação humana genuína.

Segundo Lévy (2009), uma comunidade virtual é formada a partir de afinidades, de interesses, de conhecimentos, de projetos mútuos e valores de troca, estabelecidos num processo de cooperação. Apesar das relações serem virtuais as emoções não se excluem, pois cria-se um forte conceito de “moral-social”, um código de conduta principalmente com relação a pertinência das informações compartilhadas. Já Rheingold (1996) entende comunidade virtual como agregações sociais que emergem na internet quando um número de pessoas conduz discussões públicas por um tempo determinado, com suficiente emoção, e que forma teias de relações pessoais no ciberespaço.

Assim, devidamente contextualizada as razões da escolha do formato “comunidade”, nossa proposta, buscou criar um espaço com estímulos para que a construção coletiva, a partilha de saberes, a construção de conhecimento em todos os campos do saber, pudessem emergir. Um espaço que oportunizasse

aos participantes ampliar visões de ser humano e de mundo, e que pudessem discutir a questão dos valores, do sagrado, das implicações sociais e, assim, conseqüentemente melhorar práticas educativas em sala de aula. Neste sentido, procuramos traçar diretrizes que pudessem favorecer a expansão e a produção de conhecimentos envolvendo a espiritualidade na educação, e que tais critérios oportunizassem aos educadores participantes, explorar diferentes estratégias metodológicas como recursos mediadores no processo de ensino e de aprendizagem, bem como, avaliar suas implicações na inovação das práticas pedagógicas do cotidiano escolar.

Para a concretização do projeto, buscou-se aporte teórico em diversas áreas do conhecimento, enfatizando que, o crescimento e amadurecimento de todos estão intimamente ligados à dedicação empenhada por cada um dos envolvidos. Buscamos apresentar aos participantes da Comunidade informações que auxiliassem nos processos de leitura e da escrita, no sentido de promoverem o refinamento artístico, a fruição literária e a avaliação crítica de obras que, hoje, se oferecem de forma abundante através dos recursos que a tecnologia oferece.

Buscamos otimizar os recursos, compreender o que cada um podia dar em cada momento para beneficiar o produto final almejado, reunidos numa perspectiva do pensar sistemicamente. As tecnologias e suas implicações no meio educacional, na visão de Lévy (2009), influenciam diretamente nas comunidades e estas por suas vez contribuem significativamente na democratização da informação e do conhecimento.

No projeto estudado, abordamos o tema da espiritualidade não apenas como religiosidade, mas como um processo de autoconhecimento e autorrealização. O projeto foi dividido em 8 módulos. Dessa forma, a proposta oportunizou aos participantes abordar no módulo 1 o tema *mundo interconectado: integração do espiritual*, no qual buscamos delinear uma visão ampliada de mundo. No módulo 2 buscamos resgatar o tema da espiritualidade no ambiente escolar trazendo autores como Johann Heinrich Pestalozzi (2002) e Maria Montessori (2010), com precursores do tema abordado. No módulo 3, estabelecemos uma reflexão entre espiritualidade e religião para traçar possíveis formas de trabalhar estes temas no cotidiano escolar. No módulo 4, trouxemos a

espiritualidade através de práticas estéticas objetivando estimular o contato consigo mesmo pelo processo criativo, a fim de facilitar a expressão e a comunicação em contextos diversos. O módulo 5 tratou a espiritualidade através de práticas musicais, pelas quais foram trabalhadas diferentes metodologias, utilizando a música como acesso a expressão da espiritualidade. O tema espiritualidade através da Corporeidade foi tratado no módulo 6, objetivando localizar o ser humano como um ser no mundo incluindo as dimensões físicas, emocional-afetiva, mental-espiritual e sócio-histórico-cultural. No sétimo módulo abordamos a espiritualidade através do pensamento simbólico, os mitos, estudados como uma história sagrada que narra entes sobrenaturais, e a influência destes no cotidiano educacional. Para finalizar no módulo 8 propomos aos participantes elaborar uma biografia espiritual, levando em consideração a integração dos módulos anteriormente abordados, buscando ressignificá-los e contextualizá-los no cotidiano escolar.

Dos processos da leitura e da escrita neste contexto

O ser humano age por meio de diversas formas de linguagem, criando e

recriando um mundo de representações individuais por meio da língua, de relações interativas, de ações conjuntas. Em razão disto, a língua é vista de forma integrada e dinâmica. Neste sentido, o agir discursivo por intermédio de textos orais e escritos constituem-se em eventos de comunicação que tem a ver com produção e transmissão de conhecimentos. Oralidade e escrita são, portanto, práticas interdependentes nas atuais sociedades. Dessa forma, esses processos não podem ser vistos como isolados. Para Marcuschi, elas se influenciam mutuamente, e acrescenta que, “ambas têm um papel importante a cumprir e não competem”. (MARCUSCHI, 2005, p. 15).

Segundo Val (2006), “A apropriação da escrita é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto à compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas”. Ter essa clareza quanto à diversidade de uso e funções da escrita, e as incontáveis possibilidades que se abrem a partir desta é fundamental. Nesse sentido, é importante fazer escolhas acertadas para que a compreensão, utilidade e relevância sejam percebidas.

Para tal, faz-se necessário que esse conhecimento seja didaticamente mediado, que ofereça possibilidades de enriquecimento e que promova novas descobertas. Essas práticas terão repercussão positiva no processo de apropriação do sistema de escrita, mas também, e principalmente, na leitura e na produção de textos que surgirão a partir desta mediação.

Todavia, apropriar-se do sistema de escrita depende fundamentalmente de compreender o princípio básico de que as “letras” representam “sons”, ou, em termos técnicos mais apropriados, os grafemas representam fonemas. E, basicamente, descobrimos isso ainda quando crianças. Primeiro as letras, e da junção destas, as palavras e na sequência a leitura. Processos que aos poucos se complementam. A leitura geralmente é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, e que envolvem determinadas atitudes, até a compreensão e a produção de sentido do texto lido. Quanto mais lemos mais adquirimos propriedade para fazer inferências. A capacidade de produzir inferências diz respeito a ler nas entrelinhas, compreender/entender/decodificar o que não foi dito, associando elementos

diversos, fazendo correlações de coisas que não foram explicitadas no texto.

Para Val, o professor contribui desde o início/alfabetização para o desenvolvimento dessa capacidade quando:

[...] lê em voz alta e comenta ou discute com eles os conteúdos e usos dos textos lidos; proporciona a familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos etc.), lendo em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma; aborda as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos lingüísticos costumam usar); instiga os alunos a prestarem atenção e explicarem os 'não ditos' do texto, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem as relações entre o texto e seu título. (VAL, 2006, p. 21).

Trazendo esta realidade para os ambientes virtuais, Buzato (2010) acrescenta que, em ambientes virtuais, a cultura da convergência emerge, esta privilegia a participação, o conhecimento compartilhado, em vez da propriedade intelectual privada, emergem as construções colaborativas, a inovação ascendente em rede. O domínio de determinadas tecnologias também são elementos importantes neste novo contexto. De acordo com a Unesco (2009), aprender a trabalhar com as tecnologias é uma necessidade presente

tanto para alunos quanto para professores, pois em um ambiente educacional qualificado tais ferramentas potencializam os processos de ensino e de aprendizagem.

Behar (2013) destaca a necessidade de um domínio funcional das tecnologias, principalmente de leitura e escrita para que se tenha acesso ao conhecimento. De acordo com esta autora, o letramento digital, como é denominado, abrange uma extensa gama de tecnologias na sociedade da informação. A principal função dos educadores neste contexto é a criação de estratégias que possibilitem não apenas o domínio de tais ferramentas, mas sim que estas possam ser aplicadas de forma construtiva e diferenciada. O professor precisa mudar sua postura frente às constantes atualizações exigidas pelo ensino, e pelas exigências dos diversos campos de trabalho. As práticas sociais de leitura e escrita são partes integrantes da interação entre pessoas. Ao aprender em conjunto, em uma comunidade de aprendizagem, os participantes têm a possibilidade de ampliar e aprofundar experiências de aprendizagem, testar novas idéias ao compartilhá-las com o grupo, e receber *feedback* crítico e construtivo. Para Palloff e Pratt (2013),

os resultados mensuráveis de uma comunidade incluem a interação ativa em relação ao conteúdo proposto, bem como aos resultados obtidos.

A mediação pedagógica com princípio

Espera-se do professor mediador por excelência, ser um agente de mudanças que, intervenha nos processos cognitivos de desenvolvimento do mediado, deixando de lado a atitude passiva de apenas reconhecer o aluno que não obteve sucesso na aprendizagem. Ele deve ir além do mero ensino de conteúdos propondo estratégias de análise, síntese, comparação, classificação, estabelecimento de relações. Nas palavras de Souza (2003, p.18), o mediador pedagógico deve “prover as pessoas de ferramentas que possibilitem sentir-se como parte de um processo de transformação que nunca para; dar-se conta do que está ocorrendo ao seu redor, sensibilizar-se para os problemas do mundo.” Complementando essa ideia, a mesma autora ainda afirma “que o fundamento da mediação seja uma necessidade de um ser colocar-se no lugar do outro, de integrar-se para transformar a si próprio.” (p. 20)

Neste sentido, o fundamento da mediação é, portanto, transmitir a outros

um mundo de significados, ou seja, a cultura, entendida aqui não como a classificação de raças e etnias, mas como um conjunto de características que um povo tem em comum.

Na aprendizagem pela mediação, não se aprende apenas pela exposição direta ao estímulo, mas por intermédio de alguém que serve de mediador entre o objeto e o ambiente previamente preparado (SOUZA, 2003). A situação mediada consiste numa interação interpessoal que possui características estruturais especiais. Em vez de relações causais com diversos componentes fragmentados do meio ambiente, na experiência de aprendizagem mediada existe um mediador, desempenhando o papel educacional de atuar sobre o estímulo. O mediador seleciona, assinala, organiza e planeja o aparecimento do estímulo, de acordo com a situação estabelecida por ele e com a meta de interação desejada. Pela mediação o mediado adquire os pré-requisitos cognitivos necessários para aprender, beneficiar-se da experiência e conseguir modificar-se. Dessa maneira, a aprendizagem mediada caracteriza-se como um processo intencional e planejado.

Dos resultados avaliados

Cabe ressaltar algumas peculiaridades do projeto para mensurar adequadamente o quesito leitura. O projeto com um todo foi programado para acontecer em 8 módulos perfazendo um total de 64 horas. Cada módulo foi previsto para acontecer em no máximo duas semanas, e em cada um deles foram disponibilizados em média um livro, um filme, alguns artigos, bem como leituras opcionais. Em todas as situações os participantes poderiam salvar os materiais para posterior leitura, bem como partilhar estes materiais com outros professores. Assim, a gama de materiais para leitura foi extensa e diversificada, enriquecendo significativamente os conteúdos abordados, conforme os inúmeros registros dos participantes.

Todavia, para compor este fragmento de pesquisa, foram analisadas apenas as postagens deixadas em 38 diários de bordo, buscando especificidades/menções apenas a respeito das leituras proferidas e da escrita oriunda destas leituras. Cabe ressaltar que o diário é uma ferramenta em que o autor dialoga consigo mesmo, analisando percursos, revendo posicionamentos. Este espaço também permitiu ao participante registrar suas impressões sobre qualquer assunto.

Participam deste diálogo, apenas o participante/escrevente e a equipe de coordenação do projeto, razão pela qual os relatos pessoais são recheados de emoções/singularidades.

Inúmeros foram os relatos deixados referentes à satisfação em participar do projeto. Algumas frases como: Quanta informação, quanto ler e se encantar, [...] separei textos que precisam ser relidos, [...] fiquei emocionada ao realizar a leitura do texto [...] e, como é bom escrever sobre nossos sentimentos, estes são apenas alguns exemplos deixados em páginas e páginas escritas no diários visitados.

Assim, a guisa de possíveis conclusões, rerepresentamos a questão investigativa para responder a questão principal deste estudo: de que maneira acontecem os processos de leitura e escrita no ambiente virtual e como este contribui com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no cotidiano escolar?

Neste projeto, buscamos oferecer um modelo de relação baseado na horizontalidade de papéis (todos aprendem - todos ensinam) e na criação de um ambiente colaborativo de aprendizagem, no qual emergiram com unanimidade que: a relação estabelecida

entre os pares, bem como à importância das informações que circularam pelo ambiente virtual, certamente produzirão efeitos concretos na vida real.

O processo de leitura no ambiente virtual se assemelha aos processos presenciais. Todavia, algumas peculiaridades/vantagens destacam-se: a presença dos recursos tecnológicos como livros, vídeos, filmes, documentários, links para outras páginas, tudo disponibilizado em um único local, facilitam significativamente o acesso em tempo real. A qualidade de determinados materiais disponibilizados, nitidez, brilho, cor, tamanho da letra, podem ser configurados de acordo com a necessidade, gosto do participante.

Já o processo da escrita no ambiente virtual, não deixou em nada a desejar, se comparados a alguns projetos presenciais. Exemplo disso, foram as 397 postagens deixadas no fórum de discussão do primeiro módulo. Acreditamos que, tal resultado tenha ocorrido devido a fatores como: relevância do tema proposto, presença constante da mediação pedagógica, questões norteadoras para desencadear as discussões, desejo de participar ativamente no processo de aprendizagem, estímulo/resposta - *feedback*.

Para os critérios “leitura e escrita” os professores participantes elencaram as seguintes conclusões/proposições, passíveis de implementação no cotidiano escolar:

- a) Rever condicionamentos cotidianos atualizando-os permanentemente;
- b) Partilhar os saberes com outros professores e com a equipe diretiva da escola;
- c) Adotar práticas pedagogias de leitura e escrita inovadoras/humanizadoras;
- d) Implementar práticas mais ousadas, otimizadas, beneficiando-se de recursos tecnológicos disponíveis;
- e) Instituir a leitura por deleite, na sala de aula, de maneira a permitir ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades (seguir instruções, obter uma informação precisa, revisar escrito próprio, aprender, etc.) e uma delas é a leitura só por prazer, por divertimento e distração;
- f) Estimular a leitura para que a imaginação e a curiosidade possam ser desenvolvidas desde os anos iniciais.

Assim, identificamos neste cenário que o processo de construção e articulação entre a leitura e escrita também acontece quando indivíduos compartilham conhecimentos em rede. Ao oportunizarmos interações mediatizadas inovadoras, coerentes e possíveis de replicação no cotidiano escolar, as inter-relações bem como suas produções também acontecem. No ambiente virtual, a utilização do hipertexto não é apenas um mero recurso tecnológico, mas um modelo contemporâneo que oportuniza a interconexão de informações, retratando assim novas formas de produzir, organizar e adquirir conhecimento.

Referente à relevância da mediação pedagógica os professores participantes do projeto apontaram como possibilidades de revisão/implementação no cotidiano das escolas onde atuam: Criação de novas pontes para viabilizar uma melhor forma de agir no ambiente de sala de aula; redimensionar valores educacionais, como o respeito, valores e possibilidades do outro, na exata dimensão/construção do conhecimento, e agregar conhecimentos inéditos, de grande valia e utilidade para a vida pessoal e profissional dos alunos bem

como da comunidade em que estão inseridos.

Considerações finais

Ao finalizarmos este artigo, apoiamos-nos nas palavras de Chartier quando afirma que:

A competência literária não repousa mais numa formação especializada, mas sim numa multiplicidade de técnicas e se torna, desse modo um bem comum. A ruínas dos conceitos tradicionais mobilizados para designar as obras entre o exercício crítico e o divertimento, [...] são elementos que abrem uma possibilidade alternativa. A observação não é destituída de importância nos debates estabelecidos quanto aos efeitos que a disseminação eletrônica dos discursos já tem, e terá ainda mais no futuro, no qual se permutam as informações em que se constroem os saberes. (CHARTIER, 2002 p. 122-123).

Em decorrência dos dados contextualizados e analisados, acreditamos que, promover a formação de um sujeito consciente de seu papel na comunidade em que vive, requer mais do que nunca, intencionalidade e reciprocidade indissociáveis. Necessário também que processos de ensino e aprendizagem se transformem em possibilidades concretas de implantação. Exige o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre o que está subjacente à situação, de modo a estendê-la para outros contextos, estimulando a curiosidade, que leva a inquirir e

descobrir relações e o desejo de saber mais.

Assim, ao dedicar nosso atento olhar sobre as infinitas possibilidades de renovação e formação humanas, constatamos que os resultados foram muito significativos. Os resultados muitas vezes não dependem de gestos grandiosos, de conceitos totalmente desconhecidos, muitas vezes dependem apenas em criar/despertar o melhor que há em cada um de nós. São conhecimentos que já estão lá, adormecidos, necessário apenas despertá-los.

Neste sentido, acreditamos que os propósitos do projeto, em desenvolver um trabalho interativo e cooperativo, implementando, uma forma alternativa em ambiente virtual de aprendizagem, a nosso ver, obteve êxito. Analisando de forma compartilhada as possibilidades reais e os limites no uso de alternativas educacionais mediadas pela tecnologia, oportunizando examinar novas estratégias educacionais, e avaliando o processo de aprendizagem em decorrência das interações nesse ambiente foi plenamente atingido. Os resultados foram evidenciados através das postagens, questionamentos, reflexões e páginas e páginas escritas deixadas no ambiente

virtual. Podemos dizer que os ambientes virtuais de aprendizagem vêm introduzindo uma reescritura nos moldes educativos. As salas de aula em ambientes virtuais parecem constituir-se, cada vez mais, uma resposta adequada às novas exigências educativas da contemporaneidade.

Referências

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na "era das revoluções"**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

BEHAR, Patricia Alejandra (Org). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BUZATO, Marcelo E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, v. 26, p. 283-303, 2010.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**, tradução de Fúlvia M. L. Moretto, São Paulo: UNESP, 2002.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de, MENDONÇA, Rosa Helena, (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GOSWAMI, Amit. **A física da alma**. tradução Marcello Borges. São Paulo: Aleph, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**.

1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O instrutor online**: Estratégias para a excelência profissional. Porto Alegre: Penso 2013.

SOUZA, Ana M. Martins; DEPRESBITERIS, Lea; MACHADO, Osny Telles Marcondes. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. 2. ed. São Paulo: Senac, 2003.

RHEINGOLD, H. **A comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva, 1996.

Röhrs, Hermann. **Maria Montessori**. tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? In CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

Artigo enviado em novembro de 2013

Artigo aceito em dezembro de 2013