

A LEITURA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: OS DIFERENTES CONTEXTOS CULTURAIS

Elissandra de Lima Gouveia de Moraes¹
Daniella Kárita Garcia de Oliveira Araújo²
Alissandra Maria de Oliveira³
Iniss Pozzobom Costa Mews⁴
Eliane Araújo dos Santos Lima⁵

RESUMO: Este artigo aborda um importante estudo teórico o qual apresenta as principais concepções dos multiletramentos presentes na contemporaneidade. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica que apresenta questões interessantes acerca da relevância da leitura na vida do educando e nas práticas sociais respaldada nos princípios éticos. Logo, trabalhar a leitura, se torna mais produtivo quando envolve diversos gêneros textuais que contemplem os contextos culturais e as diferentes linguagens presentes no espaço escolar. Diante disso, o presente artigo traz como o objetivo geral: refletir sobre os multiletramentos como fortalecedores do desenvolvimento da leitura nas práticas educativas. Propõe-se como objetivos específicos: discutir o contexto cultural e linguístico por meio dos multiletramentos; abordar a importância dos multiletramentos como meios motivadores da leitura a fim de valorizar os aspectos culturais e sociais dos educandos. Para isso, foram escolhidos como referenciais teóricos os autores Rojo (2009, 2012, 2014), Kleiman (2004), Soares (2017-2002), entre outros. Destarte, os multiletramentos, ultrapassam as limitações das abordagens tradicionais, por meio da multimodalidade dos textos, dando um especial destaque às diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Cultura. Leitura. Sociedade

READING FROM THE PERSPECTIVE OF MULTILETRATES: THE DIFFERENT CULTURAL CONTEXTS

ABSTRACT: This article addresses an important theoretical study in which it presents the main conceptions of multiliteracies present in contemporary times. To this end, we developed a bibliographical research that presents interesting questions about the relevance of reading in the student's life and in social practices supported by ethical principles. Therefore, to work on reading, it becomes more productive when it involves different textual genres that take into

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás (POSLLI/UEG). Especialista em Ciências da Educação – Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande (FIV). Graduada em Pedagogia e em Letras/Inglês. Professora da Rede Municipal de Ensino de Barra do Garças-MT. Docente no Centro Universitário Cathedral – UniCathedral.

² Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Afirmativo, Cuiabá. Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia. E-mail: daniikarit@gmail.com.

³ Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade Afirmativo, Cuiabá. Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Unidas do Vale do Araguaia. E-mail: alissamary@hotmail.com.

⁴ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás (POSLLI/UEG). Pós-graduada em Fundamentos da Educação no Ensino Técnico e Tecnológico (UFMT). Graduada em Turismo pela UNEMAT e Letras-Inglês pela UFMT. Docente no Centro Universitário Cathedral – Unicathedral. E-mail: iniss.pozzobom@unicathedral.br.

⁵ Graduada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia pela faculdade Unicathedral. E-mail: elianearaujos@gmail.com

account the cultural contexts and different languages present in the school space. In view of this, the general objective of this article is to reflect on multiliteracies as strengthening the development of reading in educational practices. The following specific objectives are proposed: discuss the cultural and linguistic context through multiliteracies; address the importance of multiliteracies as a means of motivating reading in order to value the cultural and social aspects of students. For this, the authors Rojo (2009, 2012, 2014), Kleiman (2004), Soares (2017-2002), among others, were chosen as theoretical references. Therefore, multiliteracies overcome the limitations of traditional approaches, through the multimodality of texts, giving special emphasis to the linguistic and cultural differences present in society.

KEYWORDS: Multiliteracies. Culture. Reading. Society

1 INTRODUÇÃO

Este artigo traz um estudo teórico significativo para a educação, o qual apresenta as principais concepções dos multiletramentos presentes na contemporaneidade. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica que apresenta questões interessantes acerca da relevância da leitura na vida do educando e nas práticas sociais respaldadas nos princípios éticos. Logo, para trabalhar a leitura, se torna mais produtivo quando envolve diversos gêneros textuais que contemplem os contextos culturais e as diferentes linguagens presentes no espaço escolar

Para isso, foram escolhidos como referenciais teóricos os autores Rojo (2009, 2012, 2014), Kleiman (2004), Soares (2017-2002), entre outros. Destarte, os multiletramentos, ultrapassam as limitações das abordagens tradicionais, por meio da multimodalidade dos textos, dando um especial destaque às diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho deu-se através de uma abordagem qualitativa, envolvendo diferentes leituras ao seu contexto social, composta de atividades de intervenção, dando possibilidades ao leitor conceber uma postura crítica, reflexiva e sensível pautado na pesquisa bibliográfica e no relato das experiências.

Diante disso, os autores abordados nesta pesquisa trazem reflexões importantes e propõem práticas de linguagem no contexto escolar de como o professor pode agir numa perspectiva intercultural em sala de aula. Segundo Rojo (2009, p. 12),

Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, buscando para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as diferentes culturas locais, populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica (ROJO, 2009, p. 12).

A mudança da concepção sobre a construção do conhecimento é relevante para que o educador possa trabalhar em prol do avanço desse processo tão importante para a vida social

do indivíduo, que é a apropriação da escrita e da leitura, aprimorando-se práticas sociais de letramentos.

Nessa perspectiva de ensino, destaca-se o valor de se proporcionar condições para novas descobertas, propostas mais amplas que acarretam os novos letramentos, especialmente de caráter multimodal que dá oportunidade a um ensino-aprendizagem significativo e direciona os envolvidos ao desenvolvimento da cidadania e à formação social, que mostre no cotidiano, a verdadeira utilidade do saber ler em diversos contextos.

Segundo Kleiman (2004):

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto mais fácil será sua compreensão, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (KLEIMAN, 2004, p. 20).

Dessa forma, é fundamental a valorização da leitura como instrumento imprescindível para atuarmos de forma crítica nas mais diversas relações com o mundo.

3 LETRAMENTO INTERCULTURAL: A LEITURA COMO MEIO PARA A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO

As práticas de letramentos são temas importantes nas licenciaturas, tendo em vista que esses processos repercutem no crescimento da educação do país como um todo.

É muito importante trabalhar com diversos gêneros textuais no processo de leitura, por meio disso, podemos perceber que grande parte dos alunos apresentam dificuldades na compreensão e na interpretação de textos. Kleiman (2004) destaca que, no contexto escolar, faltam práticas docentes significativas alinhadas aos objetivos e aos propósitos claros para a leitura.

Encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação a distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá nem se quer se põe (KLEIMAN, 2004, p. 30).

Nesse sentido, é importante o professor abrir espaço para o educando realizar a sua própria aprendizagem, de acordo com seus próprios anseios e necessidades, segundo as exigências que a realidade venha a colocá-lo.

Rojó (2009) traz uma importante reflexão sobre isso:

Podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas duas últimas décadas. Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente

importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação (ROJO, 2009, p. 105).

Isso reafirma a importância do papel do professor na compreensão da realidade dos alunos antes de iniciar o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e da leitura.

Quanto maior a proximidade entre o texto e a realidade dos alunos, maior será a possibilidade de diálogo entre os conhecimentos prévios de cada disciplina e o significado que eles atribuem ao texto. Desse modo, textos que corporizam esta realidade orientam as interações que ocorrem nesta pesquisa-ação entre professores e alunos, alunos e professores, bem como, alunos e alunos.

A leitura, na perspectiva do letramento, constitui um processo que, entre outras peculiaridades, busca conectar o conhecimento trazido por cada indivíduo (conhecimento prévio) com novos conhecimentos adquiridos na escola ou em outras situações sociais em que aprendemos a ler o mundo. Nesse sentido, o processo de leitura e de escrita começaria a se desenvolver a partir dessa interação, exigindo dos professores sensibilidade às diferentes realidades culturais que circulam no ambiente escolar. Isso significa reconhecer que o ensino da língua escrita deve se aproximar do significado desta língua na vida dos diferentes públicos, ou seja, ao compreender diferentes contextos, pode-se ressignificar necessidades comuns em diferentes contextos e estratos sociais. No entanto, muitos professores, ao entrarem em sala de aula, muitas vezes percebem algum estigma que os alunos criam contra a prática de leitura.

Muitas pessoas se perguntam: “Os meus alunos não leem, não gostam de ler?”, fato que se analisado sob a perspectiva do ensino tradicional da língua portuguesa pode ser facilmente compreendido.

Se pensarmos na prática do ensino de língua portuguesa, veremos que as ações tendem a se basear no ensino puro da gramática tradicional, uma gramática determinada por um enorme conjunto de regras, rotina e que em alguns aspectos se afasta daquilo que se torna significativo para estudantes.

Hoje, o conceito de letramento como o uso do texto na sociedade é impulsionado por fatores políticos, sociais e históricos, representando a forma como diferentes culturas compreendem a linguagem escrita. Logo, deram origem a conceitos errados relativamente à avaliação e à hierarquia das culturas com base na maior ou menor proficiência na linguagem escrita. A partir dessa nova perspectiva, indivíduos inseridos em sociedades grafocêntricas, teoricamente, seriam letrados. Segundo Kleiman, (1995, p.19), em texto seminal sobre o tema no Brasil, “[...] o letramento [pode ser definido] como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”.

Esta definição de Kleiman reforça, a nível nacional, uma perspectiva diferente sobre o tema de letramento, conferindo a este debate um significado social, histórico e cultural, até então, pouco conhecido. Assim, as práticas de letramento corresponderão a configurações impressas por diferentes ambientes culturais em termos de narrar, discutir artigos, fazer lista de compras etc.

Parece claro que diferentes grupos culturais lidam de forma diferente com o uso social da leitura. Eventos de letramento como aula, formatura ou cerimônia de casamento, entre outros, tendem a assumir formas muito diferentes entre culturas, situações que irão evidenciar mudanças na distinção produtiva entre os eventos realizados e as práticas, considerada como “formatações” dada a esses eventos. As práticas de letramento parecem estar intimamente ligadas à sociedade no contexto cultural e sócio-histórico em que cada indivíduo vive.

Segundo Kleiman (1995), os estudos de alfabetização não assumem mais efeitos universais, mas correlacionam efeitos com as práticas sociais e culturais de diferentes grupos que utilizam a escrita. A cultura e o ambiente social em que o sujeito está inserido são de extrema importância para as diferentes práticas de letramento de cada indivíduo, “[...] uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas [...] são adquiridas” (KLEIMAN, 1995, p. 18). O sujeito aprende na medida em que suas experiências anteriores fazem sentido a ele.

Referindo-nos a Vigotski (1984), vale ressaltar que é na experiência intersubjetiva que os indivíduos apreendem e apreciam os objetos do mundo. Nos tempos modernos, se nos apoiarmos na teoria sociointeracionista da aprendizagem, baseada principalmente em Vygotsky (1984), vislumbramos um sujeito que se molda ao colocá-lo em um contexto histórico de interação social e de diálogo. Assim, a relação entre o conteúdo da disciplina e entre aluno e professor deve ser fortalecida por trocas regulares, nas quais o sujeito da aprendizagem veja seu significado continuamente construído e reconstruído; isso envolve também a construção contínua dos próprios atores (alunos e professores) envolvidos no processo.

Vygotsky sugeria que o desenvolvimento cognitivo depende muito mais das interações com as pessoas do mundo da criança e das ferramentas que a cultura proporciona para promover o pensamento. O conhecimento, as ideias, as atitudes e os valores das crianças se desenvolvem pela interação com os outros. As crianças aprendem não por meio da exploração solitária do mundo, mas se apropriando ou tomando para si os modos de agir oferecidos por sua cultura (WOOLFOLK, 2000, p. 55).

Segundo o autor, a construção do conhecimento implica uma ação conjunta, inserida no meio social, pois é a partir dos outros que se estabelece a relação entre sujeito e objeto. O longo caminho do desenvolvimento humano vai do universo social ao indivíduo, uma vez que as relações humanas com o mundo são relações mediadas pelo signo – instrumento psicológico que permite relações intersubjetivas, organização e regulação do pensamento. Isso significa que as ações intersubjetivas permitem a internalização de significados, que são reconstruídos pelos sujeitos no contexto de negociação cultural em que se estabelecem diferentes interações. Quando Vygotsky fala de cultura, não está falando apenas de fatores gerais como o país onde o indivíduo vive, a ocupação dos pais, o nível de escolaridade do

indivíduo; trata-se do grupo cultural com o qual o indivíduo entra em contato, configuração importante na relação mediadora entre o sujeito e o mundo.

Para que os sujeitos possam se apropriar do que faz parte de sua cultura, os objetos culturais devem estar presentes no cotidiano, tanto nas escolas quanto fora delas, de maneira que o ato de escrever, por exemplo, no ambiente escolar, seja dispensado do estigma de “obrigação” ou “questão de prova”, para efetivamente começar a dar sentido à vida dos indivíduos. A forma como os sujeitos veem e organizam o mundo também é consequência da organização do ambiente ao qual estão expostos. As estruturas cognitivas organizadas e os métodos organizacionais são adquiridos através da interação do sujeito com as estruturas culturais e sócio-históricas que proporcionam essa organização, o que é de grande importância especificamente para a linguagem para os fins deste estudo.

Em alguns ambientes familiares, é normal que os pais monitorem o progresso da aprendizagem dos filhos. Isto é claramente visto na conduta que alguns pais adotam quando o filho está com dificuldades na escola, por exemplo. Muitos deles estão dispostos a ler os mesmos livros que seus filhos, ampliar as atividades ministradas pelo professor, sentar e contar histórias para ajudar as crianças a compreenderem e interpretar o texto, em suma, práticas de letramento. Essas práticas de letramento e de socialização parecem influenciar a forma como os sujeitos refletem os diferentes usos da linguagem escrita, não tendo a escola, nestas situações, a responsabilidade exclusiva de introduzir as crianças no mundo da leitura e da escrita, porque a exposição às letras é um hábito natural nestes ambientes.

Cabe mencionar também que, embora a estrutura familiar seja de extrema importância na constituição do capital cultural adquirido pelo indivíduo, ela não pode ser considerada exclusiva dessa formação, pois desde a infância o sujeito está exposto a uma realidade que também não está vinculada do eixo familiar, ou seja, interage com outras entidades sociais.

O componente Língua Portuguesa da BNCC (p. 71), dividido em diferentes eixos, aborda que:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Ressalta-se que, até a década de 1980, a preocupação da escola era ensinar a leitura e a escrita sem levar em conta os usos, os significados e as funções da leitura e da escrita na sociedade. Desse modo, Soares (2004) enfatiza a diferença entre eventos e práticas escolares e eventos e práticas sociais de letramento. A autora compara os eventos e práticas de letramento na vida cotidiana e na escola, como podemos observar a seguir:

- Na vida cotidiana, uma narrativa, um poema, aparecem em um livro que atrai pela capa, pelo autor, pela recomendação de alguém; folheia-se o livro, examina-se o sumário, a orelha, a quarta página, escolhe-se um trecho, um poema, começa-se a ler, abandona-se a leitura, por desinteresse ou por falta de tempo, continua-se depois, ou

não; na escola, a narrativa ou o poema estão na página do manual didático ou reproduzidos numa folha solta, desligados do seu portador original, não há escolha, devem ser lidos e relidos, haja ou não interesse nisso, questões de compreensão, de interpretação são propostas — é preciso determinar a estrutura da narrativa, o ponto de vista do narrador, caracterizar personagens, ou identificar estrofes, versos, rimas do poema, interpretar metáforas;

- Na vida cotidiana, um anúncio publicitário é visto de relance em um *outdoor*, ao se atravessar uma rua, ou em página impressa, ao se folhear uma revista, e é lido 36 casualmente, em geral superficialmente, eventualmente comentando com alguém; na escola, o anúncio publicitário aparece reproduzido numa página do manual didático, fora do seu contexto original, deve ser analisado, interpretado, questões devem ser respondidas, respostas são confrontadas e discutidas;

- Na vida cotidiana, o jornal é folheado em casa, no ônibus, no banco da praça, o leitor escolhe, levado por interesses pessoais ou profissionais, uma determinada reportagem ou notícia, graficamente apresentada em colunas, acompanhada de fotos, e lê com maior ou menor atenção, para logo em seguida passar a outras páginas; na escola, a reportagem ou notícia aparece reproduzida no manual didático ou em folhas soltas, com outra apresentação gráfica, e, haja ou não interesse, deve ser lida com atenção, deve ser interpretada, pressupostos devem ser identificados, inferências devem ser feitas. (SOARES, 2004, p. 106).

Percebe-se que a abordagem acima retrata eventos e práticas de letramento em que o material envolvido é essencialmente o mesmo: o livro literário, o anúncio, a reportagem ou a notícia de jornal, quer dizer, o texto escrito. No entanto, enquanto na vida quotidiana as situações em que estes textos surgem das necessidades essenciais da vida social ou profissional, respondendo a interesses individuais ou coletivos e são, muitas vezes, vividos e interpretados com naturalidade, na escola, os eventos e as práticas letradas são planejados e organizados, definidas por objetivos de ensino e aprendizagem.

De certo modo, as escolas ensinam e automatizam atividades de leitura e de escrita, produzindo os seus próprios eventos e práticas de letramento. Uma das críticas feita à escola é que os textos são tratados fora de contexto, enfatizando apenas códigos e desvirtuando o significado, e que são utilizados textos que são inconsistentes com sua utilidade social.

No entanto, o primeiro e mais antigo significado da palavra cultura refere-se ao cultivo de terras, colheitas e animais. Nesse sentido, hoje entendemos palavras como agricultura, piscicultura, floricultura, suinocultura etc.

Podemos afirmar que, no século XVI, a sua importância estava também associada à promoção das capacidades intelectuais e artísticas das pessoas, ao desenvolvimento de atitudes morais. Neste contexto, a cultura equiparava-se ao saber pré-estabelecido e aceito pela minoria na sociedade, o que significa que não se aceitava qualquer saber. Assim, ser amante do vinho ou de obras de arte, ler obras literárias clássicas, reconhecer um estilo artístico, compreender a literatura e a filosofia latinas eram sinais de cultura. Por outro lado, conhecimentos práticos como cultivar o solo, saber quando plantar e colher não eram considerados conhecimentos culturais, mas simplesmente conhecimentos práticos que todos poderiam adquirir e utilizar. Ou seja, a cultura era um conjunto de elementos que, de alguma forma, demonstravam superioridade e distinguiam os seus detentores, sendo considerados como elementos de discriminação, de dominação e de exploração.

Para Brandão (1985, p. 20), a cultura inclui “objetos, instrumentos, técnicas e atividades humanas socializadas e padronizadas de produção de bens, da ordem social, de normas, palavras, ideias, valores, símbolos, preceitos, crenças e sentimentos.” Assim, fazem parte da cultura de uma nação atividades e expressões culturais, tais como: músicas; hábitos alimentares; danças; mitos; ideias; rituais religiosos; teatro; invenções; línguas faladas e escritas; formas de organização social; métodos de cura; canções; romarias; provérbios; modos de caminhar; modos de vestir; modos de cultivar feijão, arroz, milho; criação de animais; jogos; caça; pesca; entendimento do clima etc. Brandão (1985), acrescenta ainda que:

Viver uma cultura é conviver com e dentro de um tecido de que somos e criamos, ao mesmo tempo, os fios, o pano, as cores o desenho do bordado e o tecelão. Viver uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social. Ela não é a economia e nem o poder em si mesmos, mas o cenário multifacetado e polissêmico em que uma coisa e a outra são possíveis. Ela consiste tanto de valores e imaginários que representam o patrimônio espiritual de um povo, quanto das negociações cotidianas através das quais cada um de nós e todos nós tornamos a vida social possível e significativa. (BRANDÃO, 1985, p.24).

Desse modo, a cultura é articulada e expressa em diferentes lugares, tempos e formas. De acordo com Bosi (2006, p. 319) a cultura é o “[...] conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social”, nesse sentido as culturas estão sempre em movimento, vibram, palpitam e têm vida. Elas não são apenas adquiridas, mas também transformadas, mudadas e acrescentadas pela inovação ou pela descoberta de mundo.

Porém, em alguns casos, as práticas comunicativas – leitura, escrita, oralidade – vivenciadas no processo de escolarização, não são mais compatíveis com uma abordagem crítica e transformadora. A história de vida dos sujeitos, suas relações e expressões, os significados que lhes são atribuídos raramente são mencionados na escola. Esse posicionamento da escola pode interferir na formação das identidades dos sujeitos e de suas origens locais, regionais e/ou nacionais. A escola, como instituição de letramento, acaba em algumas situações ignorando os diversos saberes que o aluno traz para sala de aula, resultando numa perda de oportunidade de ajudá-las a aprender o que elas sabem e a compreender além daquilo que elas somente recebem, por este motivo, tudo que os alunos fazem e o que trazem é importante e deve ser discutido na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o tema letramento e as questões culturais tenham sido muito debatidos nas últimas décadas, uma abordagem, que integre estes dois temas e tenha em conta as realidades locais e a sua integração na prática escolar, é um desafio para o ensino escolar, pois significa acrescentar questões novas à pesquisa no campo educacional. Desse modo, é importante dizer que a cultura está presente nas práticas de letramento nas escolas, contudo, alguns fatores contribuem para que esse conhecimento se manifeste de forma diferente na sala de aula.

É consenso entre professores que a leitura tem importância central na formação do ser humano, nos seus mais diversos aspectos. Sabemos que os alunos leem muito no seu dia a dia, pois entram em contato com textos diversos ao utilizar aparelhos tecnológicos, como o *smartphone*, *tablets*, *notebook* e outros dispositivos da era digital, lendo em telas, navegando na *internet* em *sites* de mídias sociais e nos mais variados aplicativos. No entanto, apesar dessa constatação, pode-se observar que a leitura não é considerada uma atividade relevante na vida de muitos jovens.

Portanto, as escolas necessitam promover eventos de leitura eficazes, que promovam atividades extracurriculares, avaliando a sua qualidade e variando a sua escala em benefício dos alunos em geral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

CARVALHO, M. MENDONÇA, R. (Orgs.). **Práticas de leitura e escritura**, Brasília, Ministério da Educação. 2006. Disponível em: Acesso em 10/05/2019.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

GARCIA, Ana Luiza M.; RANGEL, Egon O. **Glossário**. Caminhos da escrita. Curso on-line de formação de professores. Programa Escrevendo o Futuro, Cenpec/FIS, 2013.

KLEIMAN, A. B. Introdução: **O que é letramento?** Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). Os significados do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MAHER, T. M. **A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo**. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). Linguística aplicada: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2014.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 2004.