



## MULTILETRAMENTO E ASPECTOS CULTURAIS: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DOCENTE

**Valda Inês Fontenele Pessoa**

*Universidade Federal do Acre – UFAC*

*valdapessoa@yahoo.com.br*

**Rossilene Brasil Muniz**

*Universidade Federal do Acre – UFAC*

*rossilenem@bol.com.br*

**Resumo:** Compreender os processos de significação e as relações que se dão no espaço escolar com vontades de homogeneização, revelam narrativas que não possibilitam enxergar a complexidade e pluralidade dos sujeitos e fenômenos, ocasionados pelas diferentes marcas dos grupos sociais e culturais que lá adentram. É dentro desse espaço que temos desenvolvido pesquisas sobre a diversidade de possibilidades de letramentos que podem ser exploradas, mas que são silenciadas pelas políticas públicas de avaliação. Neste artigo, exploramos o conceito de multiletramento articulado à diversidade cultural dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Rio Branco-Acre, procurando evidenciar as atitudes leitoras de tais alunos fora da escola e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que envolvem a Língua Portuguesa. Para esta pesquisa, utilizamos os descritores de competências a serem alcançados, definidos como parâmetro para as avaliações em larga escala em desenvolvimento no Brasil. Como apoio teórico, dialogamos com as abordagens de Soares (2012); Kleiman (1995); Orlandi (2011); Street (2014); Veiga-Neto (2003) e Rojo e Almeida (2012). Parcialmente, os dados da pesquisa indicam que as possibilidades pedagógicas que exploram multiletramentos são restritas no trabalho docente.

Palavras-chave: Multiletramento. Letramento. Diversidade Cultural.



Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.<sup>1</sup>

O presente artigo trata de inserções e observações realizadas nas nossas andanças pelas escolas, como docentes formadoras de professoras e pesquisadora do campo da educação, da linguagem e conseqüentemente da constituição de identidades profissionais atuantes nas escolas públicas. Temos nos deparado com situações e questionamentos que reverberam compreensões da cultura escolar como uniformes, homogêneas e padronizadas, intrínsecas às significações de alguns grupos historicamente valorizados pela escola. Compreender os processos de significação e as relações que se estabelecem no espaço escolar com essa conformação, revelam narrativas que não possibilitam enxergar a complexidade e pluralidade dos sujeitos e fenômenos, ocasionados pelas diferentes marcas dos grupos sociais e culturais que lá adentram. É dentro desse espaço que temos desenvolvido pesquisas sobre a diversidade de possibilidades de letramentos/multiletramentos que podem ser exploradas, mas que são silenciadas<sup>2</sup> por influências, em grande parte, das políticas públicas de currículo e de avaliação.

Neste artigo, exploramos o conceito de multiletramento articulado à diversidade cultural dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Rio Branco-Acre, procurando evidenciar as atitudes leitoras de tais alunos fora da escola e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que envolvem a Língua Portuguesa.

Para esta pesquisa, utilizamos os descritores de competências que os alunos devem alcançar na Língua Portuguesa, parâmetro para as avaliações em larga escala em desenvolvimento no Brasil. Como apoio teórico, dialogamos com as abordagens de Soares (2012); Kleiman (1995); Orlandi (2011); Street (2014); Veiga-Neto (2003), Rojo e Almeida (2012) e Larossa (1999). Apresentamos resultados parciais, nos quais verificamos que as possibilidades pedagógicas que exploram multiletramentos são muito restritas no trabalho

---

<sup>1</sup> Rojo & Moura (2012)

<sup>2</sup> Orlandi (2011)



docente, uma vez que estão fortemente influenciadas/s pelos descritores de competências da Prova Brasil, que vêm limitando o alargamento do que poderia ser construído na atuação docente nos aspectos dos multiletramentos.

### **A busca de caminhos para a pesquisa**

Como professoras de Cursos de Licenciaturas e do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre, além das disciplinas que ministramos, temos orientado pesquisas realizadas no âmbito das escolas que evidenciam as compreensões da/os professora/es e dos grupos gestores das escolas a respeito do currículo desenvolvido com as crianças e jovens. Em geral, nas discussões que temos acompanhado com nossa/os orientanda/os, os conhecimentos corporificados nos currículos são compreendidos como coisas pétreas, naturalizadas, com poderes quase transcendentais guiando os trabalhos pedagógicos.

Paradoxalmente, temos vivenciado nas reuniões de Colegiados de Cursos de formação de professora/es e nos Núcleos Docente Estruturantes (NDE)<sup>3</sup> discussões acerca dos aportes teóricos e orientações que norteiam o desenho curricular e as vivências pedagógicas dos professores universitários no desenvolvimento do trabalho de formação docente nas licenciaturas, especialmente naqueles em que fazemos parte, ou seja, nos cursos de Pedagogia e de Letras: Português. Nessas discussões, pairam argumentos em defesa de perspectivas que denunciam o caráter rígido e prescritivo das compreensões de currículo, destacando-o como uma seleção de conhecimentos, organizados a partir de interesses de grupos sociais com força política para fazer valer a sua institucionalidade e que por mais que se queira neutralizá-lo tem cunho plural, estabelecido pelo processo de significação que os sujeitos, culturalmente diversos, fazem dele.

No entanto, o que a empiria das pesquisas desenvolvidas por nossos orientandos<sup>4</sup> têm evidenciado, revela que as preocupações que perpassam as discussões dos centros formadores de professores não têm ecoado nas práticas de desenvolvimento das ações pedagógicas nas escolas, menos ainda nas compreensões de currículo como flexível, fluido e que se efetiva nas relações entre professora/es e aluno/s, mediadas pelos discursos que se estabelece entre os que vivenciam o processo. Ainda se presente uma visão de currículo como fetiche, objetivado, coisificado, imutável. Essa situação ressalta o que o canadense Tardiff (2000) tem explicitado em meio à crise da profissionalização docente, quando destaca a pertinência de uma

<sup>3</sup> Unidades colegiadas que atuam no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico dos cursos de graduação da Universidade Federal do Acre.

<sup>4</sup> Silva e Cordeiro (2016); Silva e Carvalho (2016).

epistemologia da prática profissional, como ponto de partida para balizar as pesquisas do campo da formação e compreender o fazer docente nas escolas. No centro das suas argumentações, esse conceito (epistemologia da prática profissional) é compreendido como “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 10).

Nesse conceito, o saber é concebido em um sentido amplo, por um lado, próximo do que se convencionou pensar ser próprio da cultura anglo-saxônica<sup>5</sup>, que reúne conjuntos de conhecimentos mais operacionais e instrumentais, que os habilitam a um saber/agir, saber/fazer, em que o sentido da prática se encontra articulado às possibilidades de uso do saber, construído com base nas necessidades da dinâmica do trabalho social da docência. Por outro lado, envolve também o saber-ser, saber-saber<sup>6</sup>, legitimado pela capacidade de abstração dos sentidos e na compreensão da diversidade de outros sentidos produzidos por sujeitos envolvidos na prática social na escola.

Assim, o que tem norteado o caminho das nossas pesquisas e em especial desta, que ora explicitamos neste artigo, é a atenção voltada para os saberes que os docentes detêm e como fazem para desenvolverem concretamente as atividades com o coletivo dos alunos, observando até que ponto as políticas públicas de avaliação tem imposto limites às possibilidades amplas de construções das suas práticas pedagógicas no âmbito da escola.

### **Multiletramento e atitudes leitoras dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental**

No processo de observação e coleta das informações, foram feito a dez aluna/os de uma turma do 5º ano da Escola Orquídea<sup>7</sup> os seguintes questionamentos: o que você faz fora da escola que, obrigatoriamente para fazer, precisa realizar leituras? O que você lê? No seu lazer, tem alguma diversão que exige leitura? As falas que transcrevemos na sequência são representativas do que foi dito por todos os entrevistada/os a respeito do conjunto de perguntas a ela/es dirigidas:

- Pegar ônibus; ler mensagem no celular; como se faz para jogar um jogo na internet; ver uma receita de comida para minha mãe; fazer minhas tarefas da escola; conversar com minha namorada no WhatsApp; ver o facebook; mensagem dos grupos.
- Tudo; leio os livros da escola; os meus exercícios da escola; as minhas tarefas da escola; historinhas para o meu irmãozinho; os sites para os meus trabalhos da escola; os livros que a professora de português manda ler.
- As instruções dos joguinhos.

<sup>5</sup> Lenoir (2008).

<sup>6</sup> Pessoa (2011).

<sup>7</sup> Nome fictício dado à escola para resguardar a sua identidade.



- Fico conectado nas redes sociais e preciso ler.
- Aprender as letras das músicas para cantar.
- Gosto de desenhar e tem um site que ensina.

O que essas falas evidenciam, fortalece o que Rojo et alii (2012) argumentam sobre a imprescindível inclusão de múltiplas formas de textos no currículo das escolas brasileiras. A revolução contemporânea das novas tecnologias que permeiam as relações do mundo globalizado fez eclodir e acessar a diversidade cultural, acompanhadas da mesma forma de uma diversa e rica textualidade que as instituições educativas não podem ficar alheias e silenciadas a esse fenômeno que crianças, jovens e adultos têm a oportunidade de vivenciar no momento contemporâneo. O acesso à comunicação e a informação hoje são facilitados por esse conjunto de instrumentos tecnológicos que a cada dia aumenta, alterando formas culturais antigas, hibridizando-se em outras modalidades que antes eram impossíveis de serem pensadas, menos ainda, utilizadas nas práticas sociais.

Até que ponto as escolas tem se permitido utilizar esse fenômeno em favor da diversidade e multiplicidade de linguagens que o mundo hoje vivencia e que ocasionam novos letramentos(s)<sup>8</sup>, aspectos multimodais e multiculturais? Para enveredar por essa perspectiva, tentando entender o que acontece em uma escola, iniciamos explorando o conceito de multiletramento, com base no entendimento de Rojo (2012), articulado às experiências leitoras do/as aluno/as, exemplificadas nas falas transcritas anteriormente e que demonstram a(s) suas “culturas (s) de referência” (ROJO, 2012, p. 8).

No primeiro capítulo do livro multiletramentos na escola, a organizadora da obra argumenta em favor do que ela entende como necessário para os encaminhamentos dos trabalhos pedagógicos nas escolas. Nesta análise, ela propõe uma pedagogia dos multiletramentos que busca abarcar a multiplicidade cultural, manifestada em textos formatados por múltiplas linguagens, como por exemplo, imagens, vídeos, gráficos, sons, adicionada à língua verbal oral ou escrita para desta forma, possibilitar outros e diferentes significados.

Neste sentido, enfatiza que para entender ou criar textos multimodais é indispensável exercitar as diversas possibilidades de desenvolvimento da habilidade de observar, testar, recriar misturar diferentes modos, ou seja, exige multiletramentos. Neste contexto, enfatiza que os diversos letramentos não são puros e isentos de misturas, pelo contrário, são híbridos e reagem uns sobre os outros em cadeia colaborativa, sem previsibilidade objetiva. Não

---

<sup>8</sup> Soares (2012); Kleiman (1995).



significa a obliteração dos velhos letramentos por outros, mas a criação de alternativas híbridas, sintetizando recursos de uns com outros, alargando o horizonte do que pode acontecer. Por outro lado, é oportuno, como bem diz ela, esclarecer que não é suficiente apenas a adição e apreciação das novas estéticas proporcionadas pelas ferramentas tecnológicas de comunicação ao currículo. Exige também uma ética plural, democrática e que valoriza as diferentes linguagens.

Com essas circunstâncias, a proposta é explorar os gêneros multimodais e multiculturais com os alunos, possibilitando a compreensão do modo como as novas tecnologias operacionalizam, de maneira a proporcionar novos processos de significação, remetendo a outras vivências e a outros caminhos que não serão os mesmos de antes e que diversificam trajetórias e processos identitários. Antes deste encaminhamento, Rojo (2012) problematiza as circunstâncias que envolvem as práticas docentes, evidenciando a diversidade cultural e a diversidade de linguagens que rondam a escola. São sobre esses dois eixos que estaremos focalizando na sequência.

### **As culturas, as linguagens e a centralidade da política de avaliação externa da prática docente**

Para Veiga-Neto (2003), a compreensão de que a cultura atravessa tudo o que acontece nas nossas vidas e inclusive perpassando e influenciando as representações que construímos a respeito do que vivenciamos e observamos tem seu apogeu na virada cultural. A percepção da sua centralidade, constitutiva de todos os aspectos da vida social é evidenciada a partir da segunda metade do século XX. Tomando como suporte de análise as reflexões de Hall (1997), Veiga-Neto, no mesmo artigo anteriormente referenciado, vai apontar que a cultura sempre foi declarada importante pelas ciências sociais e humanas. Somos seres interpretativos, constituidores de sentidos. As relações sociais que se estabelecem são significativas, tanto para quem vivencia, quanto para aqueles que as assistem. Esses significados são constituídos por influência dos sistemas diversos de significação que os grupos detêm para codificar, organizar, regular os modos de ser em relação com os outros. No entanto, embora estivesse presente o reconhecimento que a cultura é relevante para o processo de significação nessas ciências, disto não sucede que essas ciências tenham dado assento significativo à cultura, colocando-a como constitutiva da subjetividade e tendo substância epistemológica.

Apesar do reconhecimento, o que se fez nos dois ou três séculos que antecederam a virada linguística e cultural, foi restringir as discussões sobre cultura e educação à



sua superfície. Limitou-se a produção teórica a uma base epistemológica monocultural e assim, passou-se a pensar, analisar, propor, debater no e sobre o âmbito da educação escolarizada e de suas práticas pedagógicas. Assumindo uma compreensão generalizante e abstrata sobre o ser humano e os grupos sociais é produzido e fornecido para a escola, propostas, metas, modelos formativos, sem a preocupação com a diversidade cultural dos grupos sociais e com os seus diferentes processos de significação. Tudo é pensado e elaborado fora de qualquer localismo, num processo de universalidade racional (CAMBI, 1999).

No entanto, após a virada cultural tem sido contundente o deslocamento desta perspectiva generalizante de produção, trazendo para o centro da dimensão teórica, intelectual e das relações, não a cultura no singular, mas a compreensão plural do termo e dos seus desdobramentos de significação, demonstrando ser mais produtivo falarmos de culturas em vez de cultura em sentido geral. A compreensão de cultura que predominou até o início do século passado é implodido, fazendo ver e considerar uma pluralidade incomensurável de diversas e híbridas culturas.

A perspectiva da virada cultural começa a ser construída com a transformação de atitudes em relação à linguagem. É consagrado à linguagem um lugar privilegiado na construção e circulação do significado. Em todos os campos do conhecimento emergem declarações que a linguagem constitui os fatos e não apenas os relatam. Com essa reconfiguração as coisas só passam a ter significados, inseridas em um sistema de classificação ou “jogo de linguagem” (HALL). Assim, com esta virada, em que o foco se dá para a linguagem e as culturas, retomam-se algumas tendências negligenciadas no pensamento crítico de currículo, recolocando o múltiplo como possibilidade.

Retornando às falas da/os aluna/os do 5º ano da escola Orquídea, é possível observar a diversidade de gêneros, mídias e linguagens que ela/es utilizam no uso social fora da escola, que podem ser resgatadas criticamente para robustecer os seus repertórios direcionando a múltiplos letramentos. No entanto, de acordo com dados de observação dessa turma, o trabalho pedagógico que é desenvolvido com esse grupo de alunos no ensino da Língua Portuguesa é restrito ao repertório de descritores cobrados na Prova Brasil. O que seriam esses descritores? São determinações pormenorizadas por área de conhecimento que demonstram destrezas a serem consideradas para uma determinada finalidade objetiva, no caso as avaliações externas, promovidas pela política de avaliação do Ministério de Educação e Cultura – MEC. Para as avaliações dos saberes da Língua Portuguesa, o mapa a ser seguido



foi segmentado em seis tópicos, assim nomeados: ‘procedimentos de leitura’; implicações de suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto’; ‘relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto’; ‘relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido’ e este último que se repete com outro desdobramento (BRASIL, 2009, P.2), todos centralizados da linguagem verbal escrita.

Com base nesses tópicos, são ainda pormenorizados em quinze descritores para orientar as avaliações dos alunos que estão posicionados no 5º ano, regulados pelo grau de complexidade demarcado ao lado de cada descritor, como é dito no próprio documento, após o quadro especificador. Está presente nesses descritores que orientam o ensino a divisão entre letrados e iletrados. Todas as habilidades descritas estão voltadas à exploração do texto escrito, numa nítida concepção de que a escrita em relação à fala carrega superioridade. A imbricada interação que entremeia e que dá corpo as formas orais e escritas são esquecidas, influenciado por uma abordagem autônoma (STREET, 2014) quanto pelo forte aparato de controle que envolve a política de avaliação.

Para Street (2014) é urgente romper com a ideia preconizada pela teoria da “grande divisão”. Em que apregoam que letrados e não letrados são diferentes. Esta compreensão traz prejuízos para a percepção da natureza social e ideológica das linguagens. Esta concepção encaminha na direção de que a linguagem escrita é dotada de qualidade superior em relação à linguagem da comunicação oral, desprestigiando a fala. Evidencia que as diferenças entre as capacidades cognitivas dos indivíduos é consequência da experiência social e cultural, muito mais do que do domínio ou não do letramento. Com essa compreensão, esse teórico expõe e defende a natureza ideológica da fala e da escrita nas diferentes conjunturas culturais da sociedade humana.

Desta forma, confronta os modelos de letramento autônomo com o modelo ideológico. Explica que no primeiro, inserem-se ações de ensino apenas no sentido da sua funcionalidade, demonstrando que as aprendizagens de leitura e escrita têm finalidades em si mesmas, dizendo ainda, que apresentam efeitos entre outras práticas sociais e cognitivas. Por outro lado, o modelo ideológico é pensado visualizando um horizonte que promova o estudo da fala e da escrita para além da sua funcionalidade, uma vez que afirma ser o letramento social e influenciado culturalmente, atingindo significados diferenciados a partir do grupo que o sujeito pertence. Por esta razão, como diz respeito a diversas situações práticas e sociais, em contextos históricos específicos, recomenda a utilização da palavra ‘letramentos’ no plural.



Ou seja, o modelo ideológico vincula-se amplamente com as experiências de vida, de leitura e de escrita de cada sujeito, uma vez que é compreendido no circuito de eventos históricos permeados por aspectos transculturais.

Orientadas por essa vertente, observamos que as preconizações da política pública de avaliação às escolas, fortalecem a manutenção da “grande divisão”, uma vez que separa o domínio de práticas de oralidade dos domínios de leitura e escrita. Observamos nesse período que por uma estimativa baixa, cinquenta por cento da turma possui aparelho celular e que sorrateiramente os utilizam em momentos de aula. Essa é uma prática proibida pelos gestores e pela professora de Língua Portuguesa, mas que, no entanto, não conseguem alcançar sucesso com esta determinação. Por outro lado, é perceptível a preocupação exacerbada com a técnica objetiva, articulada ao processo da avaliação externa, mas a gravidade da situação não está centrada aí. O lastimável é não aproveitar os suportes tecnológicos e culturais da turma de aluno/as para alçar voos mais altos de letramentos. Mais ainda, o currículo é cercado de infinitas possibilidades, mas é restringido aos parâmetros descritos pelo manual de avaliação do INEP/MEC, uma vez que são esses alunos do 5º ano que serão submetidos à Prova Brasil e garantirão ou não o título de “qualidade” desta instituição. Embora a escola, objeto desta pesquisa, tenha construído o seu Projeto Político Pedagógico - PPP, e nele definido as grandes linhas estratégicas de orientação curricular em sintonia com princípios de formação para a democracia e cidadania, o que ocorre é uma prática limitada aos aspectos técnicos propostos pelo material de avaliação, produzido muito distante das culturas de referência dos alunos. Acontece justamente aquilo que Street (2014) conceitua como “pedagogização do letramento”, ou seja, o letramento associado unicamente à sua funcionalidade e articulado ao texto escrito.

Além desse aspecto, não há confluência entre o que foi observado com o que é descrito no PPP da escola. Este documento parece ser um instrumento engavetado, para ser apresentado quando solicitado. Diferentemente do que está preconizado nele, os professores seguem um pacote de ‘fazeres’, alheios a outras possibilidades multiculturais, não porque não queiram, mas porque estão mergulhados na burocracia da política de resultados muito bem incorporada pela Secretaria Municipal de Educação – SEME e pela escola. Semanalmente os professores planejam isoladamente as suas sequências didáticas, auxiliados por um Caderno de orientação curricular – COC, que passam pelo crivo vigilante da coordenadora pedagógica, muito bem treinada em ações prescritas, essencialmente a partir desses descritores.



A justificativa da equipe gestora da escola para este comportamento é elevar a cada avaliação externa o IDEB<sup>9</sup> da escola.

Com base em Ball (2002), afirmamos que essa postura gerencialista e performática da equipe gestora é coerente e incentivada pela política de avaliação externa. O desempenho desejado e preconizado aos sujeitos escolares é utilizado como medida de produtividade e rendimento para o tribunal fiscalizador e classificador de tais políticas. Submersos nesse sistema de premiação/punição, a equipe gestora e seus docentes fazem por merecer a retribuição que a cada avaliação alcançam. É uma escola considerada de “qualidade” pelo índice estatístico que a cada ano de auditoria atingem. Diante deste contexto, há espaço para o desenvolvimento do gosto pela leitura? Tem espaço para multiletramentos a partir das culturas de referências dos sujeitos que adentram na escola? Não somos otimistas.

Sabemos que historicamente a escola não tem sido um espaço privilegiado para propiciar o gosto pela leitura, menos ainda propiciar multiletramentos. No entanto, sem saudosismo, já houve épocas em que os docentes deste nível de escolarização liam muito mais para desenvolverem os seus trabalhos, como também tinham mais tempo para leituras descompromissadas, simplesmente liam pelo prazer de ler. Na atual conjuntura, são rigorosamente burocratas sufocados e amofinados, respondedores de formulários e mais formulários que lhes são exigidos, copiadores de rotinas de ensino dos manuais que já chegam prontos à escola, lutando contra o tempo, correndo entre duas ou mais jornadas de trabalho. Sofrem uma carga de exigências que infelizmente não tem trazido bons frutos, nem para eles próprios e o conjunto da/s discentes. São cumpridores enfezados, tolhidos da sua criatividade, para que as exigências que lhes fazem não fiquem descobertas e sejam ainda mais culpabilizados pelo insucesso da escola pública do estado do Acre. As metas estabelecidas e os resultados evolutivos, medidos estatisticamente, são os alvos principais, focalizados no momento contemporâneo. A pressão é implacável, prêmio ou castigo. Está presente na fala dessa/es docentes e da equipe gestora um discurso vazio sobre letramentos/multiletramentos. Não há sintonia com as culturas de referência do/as aluno/as. O que há é uma verborreia repetitiva e rotineira que torna mais difícil “buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático”. Qualquer experiência que fuja do trivial e da mesmice é inviabilizada pelos imperativos determinados. Esse é o quadro desanimador deste do 5º ano do Ensino Fundamental no ensino da língua materna.

---

<sup>9</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.



## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. PDE. Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB; Inep, 2009.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Braga Portugal: Revista Portuguesa de Educação/Universidade do Minho, ano/vol. 15, n. 002, 2002.
- CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- HALL, Stuart. A centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, jul-dez, 1997.
- KLEIMAN, Â (org.) Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita – Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- LAROSSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LENOIR, Yves. Três Interpretações da Perspectiva Interdisciplinar em Educação em Função de Três Tradições Culturais Distintas. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 24/09/2010.
- ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. As Formas do Silêncio. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2011.
- PESSOA, Valda Inês Fontenele. O Cuidado Interdisciplinar na Construção de um Currículo de Formação de Educadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese de doutorado, 2011.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In. ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SILVA, Antonia Coelho e BARRETO, Lucimar Cordeiro. Avaliação Externa e suas Consequências para o Trabalho Pedagógico. Universidade Federal do Acre: Curso de Pedagogia. Trabalho de Conclusão de Curso, 2016.
- SILVA, Edna Maria Salomão e CARVALHO, Ione Soares de. Educação em Tempo Integral: experiência de uma escola municipal de Rio Branco. Universidade Federal do Acre: Curso de



Especialização em Gestão Escolar. Monografia de Curso de Especialização, 2016

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

STREET, Brian V. Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan.-abr, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio-ago, 2003.