



**LEITURA E ESCRITA NAS DIVERSAS ÁREAS DO CONHECIMENTO:
LETRAMENTO DISCIPLINAR E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO
ESCOLAR CONTEMPORÂNEO**

**READING AND WRITING IN VARIOUS AREAS OF KNOWLEDGE:
DISCIPLINARY LITERACY AND TEACHER TRAINING IN THE
CONTEMPORARY SCHOOL CONTEXT**

Silvana Zajac¹

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão crítica acerca da integração da leitura e da escrita em todas as áreas do conhecimento, na educação básica, contrapondo-se à insuficiência da abordagem tradicional fragmentada. Argumenta-se que o sucesso das práticas de letramento em todo o currículo exige que o docente se reconheça como um agente de letramento, cuja função primordial é articular o diálogo entre as estruturas dos gêneros disciplinares e os processos sociocognitivos dos estudantes, convertendo a linguagem em eixo central da construção do conhecimento. O estudo, de natureza qualitativa e abordagem crítica, caracteriza-se como um ensaio teórico de caráter analítico-propositivo, fundamentado no diálogo entre Bakhtin, Vygotsky, Rojo e as perspectivas dos letramentos sociais. O trabalho oferece uma síntese argumentativa e analítica, sistematizando recomendações pedagógicas e conclusões teóricas que iluminam caminhos para a superação da fragmentação curricular. As discussões contribuem para o campo da formação docente ao propor estratégias de mediação linguística sensíveis à heterogeneidade escolar.

Palavras-chave: Leitura e Escrita; Formação de Professores; Interacionismos; Letramento disciplinar; Práticas de Linguagem.

Abstract: This article proposes a critical reflection on the integration of reading and writing in all areas of knowledge in basic education, addressing the inadequacy of the traditional fragmented approach. It argues that the success of literacy practices throughout the curriculum requires teachers to recognize themselves as literacy agents, whose primary function is to articulate the dialogue between the structures of disciplinary genres and the socio-cognitive processes of students, making language the central axis of knowledge construction. The study, qualitative in nature and critical in approach, is characterized as a theoretical essay of an analytical-propositive nature, grounded in the dialogue between Bakhtin, Vygotsky, Rojo, and the perspectives of social literacies. The work offers an argumentative and analytical synthesis, systematizing pedagogical recommendations and theoretical conclusions that shed light on paths to overcome curricular fragmentation. The discussions contribute to the field of teacher training by proposing linguistic mediation strategies sensitive to school heterogeneity.

Keywords: Reading and Writing; Teacher Education; Interactionisms; Disciplinary Literacy; Language Practices.

1 Introdução

A leitura e a escrita são compreendidas como práticas sociocognitivas complexas, que transcendem a mera decodificação de códigos e se entrelaçam intrinsecamente à

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Universidade Federal de São Paulo. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Libras e Educação de Surdos. Membro do Centro de Formação de Educadores da Escola Básica. E-mail: silvana.zajac@unifesp.br



construção do conhecimento. No cenário educacional contemporâneo, torna-se imperativo expandir o ensino dessas habilidades para além da Língua Portuguesa, incorporando-as às diversas áreas do saber. Essa abordagem reconhece as especificidades discursivas, textuais e de linguagem de cada campo do conhecimento, auxiliando os alunos a compreenderem a diversidade de linguagens – verbais, simbólicas, visuais e multimodais – que permeiam tanto o contexto escolar quanto o cotidiano social. Essa consciência e apropriação da pluralidade linguística são benefícios cruciais para um contexto escolar heterogêneo, pois legitimam os diferentes letramentos trazidos pelos alunos e os equipam para atuar de forma crítica e flexível em um mundo complexo e comunicacionalmente multifacetado.

A teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (2003) oferece a base epistemológica para essa compreensão. Ele postula que a linguagem se materializa em enunciados vinculados a esferas da atividade humana, os quais se organizam a partir de uma tríade indissociável: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita em Matemática, por exemplo, não são técnicas genéricas, mas interações mediadas por gêneros como problemas e demonstrações, cujas matrizes discursivas divergem de um ensaio histórico ou de um relatório científico. Portanto, a apropriação da leitura e da escrita em cada área pressupõe o engajamento do estudante com esses gêneros, que estabilizam tanto o conteúdo quanto a forma e o estilo em cada campo do saber.

A perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991), em convergência com a teoria dialógica de Bakhtin (2003), enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é indissociável da interação verbal e da mediação sociocultural. Para além de um instrumento de transmissão, a linguagem constitui-se como a matéria primordial desse processo. Ao articular essas matrizes, compreende-se que os estudantes constroem conhecimento em diferentes campos por meio do engajamento com os modos de pensar e os gêneros discursivos próprios de cada área. Aprender a interpretar um mapa na Geografia ou um experimento em Ciências significa, portanto, internalizar as funções semióticas e as convenções dessas disciplinas, em um processo dialógico que reconhece e integra as diversas bagagens culturais e cognitivas dos alunos.

Além disso, a pedagogia dos multiletramentos (Rojo, 2012) ressalta que as práticas contemporâneas de linguagem são marcadas pela multimodalidade e pela multiplicidade de culturas. Isso exige que os alunos desenvolvam letramentos que integrem diferentes semioses, superando a exclusividade da cultura da letra em favor de



uma competência crítica para interpretar, projetar e produzir sentidos nas diversas linguagens de cada campo do saber. Nessa perspectiva, o letramento disciplinar não se restringe à decodificação de informações, mas pressupõe a participação ativa do estudante em práticas sociais situadas e éticas.

Essa abordagem é particularmente relevante para atender à heterogeneidade presente nas salas de aula, pois permite que os estudantes acessem e produzam conhecimento através de diversas semioses, valorizando suas experiências prévias e suas formas particulares de interagir com o mundo. O domínio de vocabulários, estruturas textuais e modos de argumentação próprios de cada disciplina, que são cruciais, deve ser trabalhado considerando os diferentes níveis de proficiência e os estilos de aprendizagem dos alunos.

A tese defendida neste artigo é que a efetividade do letramento disciplinar depende de uma mudança paradigmática na formação docente, exigindo que o professor de cada área compreenda que ele atua como um agente de letramento na intersecção entre o gênero discursivo (Bakhtin, 2003) e a mediação sociocognitiva (Vygotsky, 1991).

A articulação das perspectivas de Bakhtin (2003), Vygotsky (1991) e Rojo (2012) constrói a base teórica para uma intervenção pedagógica transformadora. Além desses autores, a reflexão dialoga com as contribuições de Kleiman (2005) e Street (2014) sobre os letramentos sociais, bem como com os teóricos do Letramento Acadêmico, como Schleppegrell (2004) e Bazerman (2005).

O objetivo central deste estudo é promover uma reflexão aprofundada sobre a complexidade de se integrar a leitura e a escrita em todas as áreas do saber. Compreende-se que tais processos são indissociáveis da construção do conhecimento, visto que a linguagem não é um mero instrumento, mas o elemento constitutivo do sujeito crítico. Assim, busca-se reconhecer a heterogeneidade escolar como um reflexo das múltiplas práticas sociais de linguagem, exigindo um trabalho pedagógico contextualizado que legitime a diversidade presente em sala de aula.

No que concerne à concepção metodológica, este estudo consiste em um ensaio teórico de natureza qualitativa e abordagem crítica. Sob uma ótica analítico-propositiva, as reflexões aqui desenvolvidas articulam-se em torno de dois questionamentos centrais: de que maneira a atuação do docente como agente de letramento e a explicitação dos gêneros disciplinares podem converter a linguagem em um eixo de inclusão e construção do saber científico? E como a mediação pedagógica pode assegurar que o ensino da leitura e da escrita respeite a heterogeneidade e a singularidade dos percursos de aprendizagem,



promovendo a justiça epistemológica? Ao enfrentar tais indagações, o texto elucida a indissociabilidade entre linguagem e construção do conhecimento, problematiza as práticas escolares e apresenta caminhos para a compreensão da linguagem como eixo central do saber no cenário contemporâneo da educação básica.

Quanto aos critérios de seleção do referencial teórico, optou-se pela articulação entre o Círculo de Bakhtin (2003), a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991) e as teorizações sobre multiletramentos (Rojo, 2012). Essa escolha justifica-se pela necessidade de compreender o fenômeno linguístico em sua materialidade discursiva, nos processos de mediação cognitiva e em sua complexidade contemporânea. Ressalta-se que o alcance deste ensaio se delimita à teorização e à proposição de implicações pedagógicas para a formação docente, oferecendo um núcleo teórico-crítico que sustente novas práticas de mediação nas diversas áreas do saber.

Nesse sentido, a sustentação desse núcleo teórico-crítico exige um arcabouço que compreenda a linguagem em suas múltiplas dimensões, partindo de sua natureza essencialmente política. Sob essa ótica, a dimensão social do letramento fundamenta-se na premissa de Freire (1970), para quem a 'leitura do mundo' precede a 'leitura da palavra', e no modelo ideológico de Street (2014), que desmistifica a neutralidade da escrita ao situá-la em relações de poder. Essa base crítica dialoga com o conceito de práticas sociais de Kleiman (2005) e oferece o suporte necessário para a articulação central deste estudo: a tríade formada pelo dialogismo de Bakhtin (2003), pela teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991) e pela pedagogia dos multiletramentos de Rojo (2012). Tal convergência permite analisar como a apropriação dos gêneros discursivos nas diversas áreas do saber pode promover a agência e a justiça epistemológica no contexto escolar.

Nesse sentido, o estudo ancora-se no diálogo entre teorias da linguagem e da pedagogia que convergem na compreensão da linguagem como elemento constitutivo do saber e da agência social. Essa escolha teórica justifica-se pela necessidade de compreender as práticas escolares como eventos complexos e que o letramento disciplinar transcende a mera técnica, configurando-se como o alicerce para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Diante da complexidade dos desafios educacionais contemporâneos, este artigo defende que a superação da fragmentação curricular exige uma mudança paradigmática na atuação pedagógica. O propósito central não é a imposição de modelos estanques, mas a construção de uma síntese argumentativa que ofereça possibilidades teóricas para a reflexão sobre a prática docente. Em vez de resultados de ordem empírica, este trabalho



apresenta conclusões teóricas e recomendações pedagógicas que fundamentam a leitura e a escrita em todas as áreas do conhecimento como práticas e processos indissociáveis da construção do saber, propondo uma abordagem integrada e transdisciplinar em que a linguagem seja reconhecida como constitutiva do conhecimento e do sujeito crítico.

Nesta perspectiva, o professor de cada área do saber transcende a função de instrutor de conteúdos para assumir o papel de agente de letramento. Como tal, seu compromisso consiste em articular o diálogo entre as linguagens e gêneros específicos de sua disciplina e as bagagens culturais e letramentos locais dos estudantes. Essa mediação linguístico-discursiva, fundamentada na premissa de que não existe saber acadêmico desvinculado de sua materialidade textual, permite acolher a heterogeneidade escolar não como um obstáculo, mas como o ponto de partida para uma formação verdadeiramente emancipatória e situada.

Em suma, a eficácia pedagógica em cenários escolares heterogêneos depende do reconhecimento das particularidades linguísticas de cada campo do saber. Ao mobilizar estratégias de mediação diferenciadas que considerem a diversidade dos estudantes, a escola capacita o sujeito a transitar entre os letramentos locais e o letramento acadêmico. Assim, os estudantes tornam-se capazes de mobilizar competências linguísticas para construir conhecimentos, expressar ideias e intervir de forma crítica e autônoma em uma sociedade contemporânea comunicacionalmente complexa.

O presente ensaio está estruturado em três seções principais, além da Introdução e das Considerações Finais. A Seção 2 estabelece a fundamentação epistemológica, articulando a convergência entre os eixos político-social (o modelo ideológico de letramento), discursivo-enunciativo (o dialogismo bakhtiniano) e sociocognitivo (a mediação vygotskyana), consolidando a base teórica dos interacionismos. A Seção 3 dedica-se às implicações para a formação docente, discutindo a transição da racionalidade técnica para a prática reflexiva e a necessidade de compreender a linguagem como o cerne das diversas culturas disciplinares.

Na Seção 4, detalham-se as possibilidades de transposição didática, integrando o procedimento das sequências didáticas ao contexto das metodologias ativas. Nesta etapa, discute-se como a apropriação de gêneros discursivos em diferentes esferas do saber oferece subsídios práticos para a atuação transdisciplinar no cotidiano escolar. Por fim, as Considerações Finais sistematizam a síntese teórica alcançada, reafirmando a indissociabilidade entre letramento disciplinar e autonomia cívica, além de apontar direções para o fortalecimento da justiça epistemológica no campo da educação.



2 Leitura e escrita além da Língua Portuguesa: uma abordagem integrada e transdisciplinar

A leitura e a escrita, pilares fundamentais da educação, transcendem a mera decodificação de códigos linguísticos, configurando-se como práticas sociais e cognitivas complexas intrinsecamente ligadas à construção do conhecimento (Kleiman, 2005). No contexto escolar contemporâneo, a importância dessas habilidades se acentua, exigindo uma abordagem que vá além do ensino tradicional da língua portuguesa e se estenda às diversas áreas do conhecimento. É premente discutir a relevância de integrar o desenvolvimento da leitura e da escrita às disciplinas das diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo que cada campo do saber possui suas próprias especificidades discursivas e textuais (Bazerman, 2005).

Historicamente, a escola tem priorizado o ensino da leitura e da escrita de forma fragmentada, muitas vezes desvinculada do conteúdo específico das demais disciplinas. Tal abordagem, contudo, mostra-se insuficiente para preparar os estudantes para os desafios do século XXI, que demandam não apenas a capacidade de ler e escrever fluentemente, mas também de interpretar, analisar criticamente e produzir textos em diferentes gêneros e formatos, adaptados a contextos diversos e com propósitos variados (Soares, 2004).

A emergência de novas tecnologias digitais e a profusão de informações tornam ainda mais crucial o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras que permitam aos alunos navegar nesse universo de forma autônoma e reflexiva (Rojo, 2012).

Atualmente, a capacidade de interpretar e analisar criticamente textos constitui-se como uma condição de sobrevivência cívica e intelectual diante de fenômenos macroestruturais como a disseminação de notícias falsas (*fake news*), o avanço da pseudociência e a manipulação discursiva em setores como a indústria farmacêutica, a alimentícia, o marketing e o mercado financeiro.

A esses riscos, somam-se as questões ligadas à estética, ao culto ao corpo e à imposição de ideais de beleza que, veiculadas massivamente pelas mídias digitais e pela indústria do consumo, reforçam o consumismo exacerbado e moldam identidades de forma padronizada (Dijck, 2013). Somados a fenômenos como o negacionismo climático e a formação de bolhas de filtro (*filter bubbles*) e câmaras de eco nas redes sociais – ambientes virtuais que, por meio de algoritmos, filtram as informações, expondo o indivíduo apenas a ideias e opiniões que confirmam suas crenças prévias, isolando-o do



contraditório –, todos esses desafios demandam que a escola instrumentalize os estudantes para que desenvolvam não apenas a capacidade de ler fluentemente, mas que exerçam um letramento de base crítica (Freire, 1970; Street, 2014), capaz de questionar a autoria, a intencionalidade e a validade de qualquer discurso. Essa perspectiva, fundamentada na leitura de mundo freireana (1970) e no modelo ideológico de Street (2014), capacita os estudantes a transformar a informação em conhecimento crítico em qualquer meio social, permitindo o enfrentamento de fenômenos como as bolhas de filtro e o negacionismo.

Nesse sentido, o presente ensaio dedica-se a uma reflexão teórica sobre as matrizes que sustentam as práticas pedagógicas, visando identificar lacunas conceituais e oferecer subsídios para uma abordagem transdisciplinar da leitura e da escrita como eixos constitutivos do saber. Argumenta-se que, ao invés de serem vistas como ferramentas neutras, a leitura e a escrita são construtos sociais que se moldam e são moldados pelas áreas do conhecimento. Por exemplo, a leitura de um problema de matemática exige a compreensão de termos técnicos e a interpretação de símbolos, enquanto a escrita de um relatório científico demanda precisão, clareza e o uso de uma linguagem formal e objetiva (Schleppegrell, 2004).

A integração dessas habilidades ao currículo escolar não implica apenas ampliar práticas de leitura e escrita, mas orientar o estudante a operar segundo as lógicas discursivas do fazer científico, historiográfico ou matemático. Isso implica a apropriação de vocabulários específicos, a familiarização com os gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) próprios de cada área e a compreensão das lógicas argumentativas e das formas de representação do conhecimento inerentes a cada campo do saber.

Portanto, a complexidade dos desafios contemporâneos e a insuficiência da abordagem fragmentada sublinham a necessidade premente de um repensar das metodologias de ensino e do papel do professor. É imperativo promover a colaboração interprofissional entre os docentes das diferentes áreas para, conjuntamente, planejar o currículo. Isso deve se concretizar no desenvolvimento de modalidades organizativas do trabalho pedagógico que integrem a leitura e a escrita de forma significativa e contextualizada (Weisz, 2006), garantindo a coerência entre as teorias interacionistas e a prática em sala de aula.



3 Convergências entre Política, Discurso e Cognição

A compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais e cognitivas complexas encontra sustentação na articulação entre o dialogismo bakhtiniano e a teoria histórico-cultural de Vygotsky. Para além da decodificação, essas práticas constituem-se como processos de mediação semiótica (Vygotsky, 1991), nos quais a linguagem não apenas veicula informações, mas atua como ferramenta psicológica que transforma o pensamento e a subjetividade. No contexto escolar, essa perspectiva exige que o ensino transcenda a esfera exclusiva da Língua Portuguesa para integrar-se às diversas áreas do conhecimento, reconhecendo que cada campo do saber se materializa em gêneros discursivos específicos (Bakhtin, 2003). Nessa ótica, a transdisciplinaridade deixa de ser uma estratégia pedagógica acessória e passa a ser compreendida como o reconhecimento da linguagem como matriz comum a todos os saberes. A apropriação das culturas disciplinares implica, portanto, o engajamento do estudante com os modos de dizer e significar a realidade que atravessam as fronteiras curriculares, constituindo o saber de forma dialógica.

A proposta de integração da leitura e da escrita nas diferentes disciplinas exige que o professor compreenda a totalidade das demandas da linguagem em suas dimensões política, como prática social e de poder (Freire, 1970; Street, 2014); formal, vinculada à estabilidade dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2003); e subjetiva, como processo de mediação semiótica que constitui o sujeito crítico (Vygotsky, 1991). Essa compreensão multidimensional permite que a linguagem seja reconhecida não apenas como ferramenta de transmissão, mas como eixo transdisciplinar da construção do saber, estabelecendo a indissociabilidade entre linguagem, conhecimento e ação social no contexto da heterogeneidade escolar.

O letramento, no contexto interacionista, transcende a dimensão puramente cognitiva e instrumental, estabelecendo-se como um ato intrinsecamente político e social. Esta dimensão é crucial para que a escola enfrente os desafios macroestruturais da sociedade contemporânea, formando sujeitos aptos à intervenção crítica e à emancipação.

O fundamento político-pedagógico mais profundo reside na obra de Freire (1970), para quem a educação é, essencialmente, uma prática da liberdade. Defende que a "leitura do mundo" precede e informa a "leitura da palavra", postulando que o ato de ler é, antes de tudo, um ato de conscientização e de reconhecimento da própria agência na



transformação da realidade. Essa perspectiva exige que o processo educativo seja dialógico e problematizador, focado na realidade vivida pelos estudantes.

Essa visão política se alinha perfeitamente com as ideias de Street (2014), que ao propor o modelo ideológico de letramento, desmistifica a neutralidade da escrita, afirmando que o letramento é sempre ideológico e está inserido em relações de poder e contextos culturais específicos. Kleiman (2005), por sua vez, consolida a ideia de que o letramento é um conjunto de práticas sociais e culturais situadas, sublinhando que a escola deve reconhecer e valorizar os múltiplos letramentos que os alunos trazem de suas comunidades.

É neste arcabouço que a crítica se aprofunda com os conceitos de *letramento dominante* e *letramento colonial* propostos por Street (2014). O letramento dominante refere-se à forma de letramento sancionada e imposta pelas instituições de poder (escola, estado, mercado), que estabelece as normas gramaticais e os gêneros textuais valorizados (como o ensaio formal ou o relatório científico). Historicamente, o letramento colonial foi a extensão dessa imposição, onde a escrita alfabética ocidental foi utilizada como ferramenta para subjugação e marginalização de sistemas de conhecimento e comunicação locais e indígenas ou a proibição do uso da língua de sinais pelos surdos, impondo uma perspectiva oralista de comunicação.

O legado desses modelos de dominação se manifesta na fragmentação curricular criticada por este artigo. Ao dissociar a leitura da experiência e ao impor o letramento dominante sem reflexão, a escola perpetua uma prática que invisibiliza os saberes periféricos e trata a diferença linguística como déficit. Portanto, a efetivação de uma proposta de inclusão da leitura e escrita crítica em todas as disciplinas, passa pela ideia de dismantelar essa hierarquia, reconhecendo que a linguagem também é um campo de disputa ideológica.

A urgência desse eixo político reside na necessidade de enfrentar a opacidade das produções discursivas contemporâneas. Fenômenos como a desordem informativa, o avanço da pseudociência e a manipulação algorítmica exigem uma agência crítica que transcende a decodificação literal. Nessa perspectiva, o letramento disciplinar configura-se como um dispositivo de sobrevivência cívica, pois capacita o estudante a identificar as intencionalidades e as relações de poder subjacentes aos enunciados, transformando a leitura de textos complexos em um exercício de autonomia intelectual e de resistência à padronização das identidades. Tais desafios, transversais a todas as esferas sociais,



demandam uma formação crítica que não pode ser restrita a uma única disciplina curricular, mas deve constituir o cerne do projeto educativo em sua totalidade.

Nesse cenário, a linguagem digital e a multimodalidade operam como vetores de imposição de ideais e estereótipos que são veiculados por plataformas as quais, por meio de seus algoritmos, promovem uma padronização do consumo e das identidades. Conforme analisa Dijck (2013), a arquitetura das redes sociais não é neutra, mas orientada por normas tecnocomerciais que moldam a subjetividade e a sociabilidade dos usuários. Ao priorizar determinados fluxos de conteúdo em detrimento de outros, essas plataformas acabam por reforçar discursos hegemônicos e ideais de beleza vinculados à indústria do consumo, transformando a experiência digital em um ambiente de constante vigilância e conformidade a padrões estéticos e ideológicos específicos.

Para enfrentar esses desafios, o letramento crítico (Freire, 1970; Street, 2014) torna-se o objetivo primordial da integração curricular. Rojo (2012) reforça essa necessidade com os Multiletramentos, capacitando o aluno a desnaturalizar e decodificar as *múltiplas semioses* (visuais, digitais) que veiculam as ideologias. A leitura crítica, neste contexto, implica questionar a autoria, a intencionalidade e a validade da informação em qualquer disciplina.

Nesse cenário desafiador, o professor não pode mais ser concebido como um mero técnico, aplicador passivo de métodos ou transmissor de conteúdo descontextualizado. Sua prática exige, antes, a postura de um intelectual reflexivo, conforme defendido por Schön (1992) e aprofundado por Alarcão (2003). O professor é o profissional que reflete "na ação" (durante a prática) e "sobre a ação" (avaliando a eficácia pedagógica), reconfigurando seu ensino a partir do diálogo com a complexidade do letramento social dos alunos (Kleiman, 2005).

Essa reflexão contínua é o alicerce para a intencionalidade pedagógica, vista por autores como Libâneo (2004), Saviani (2019) e Candau (2016) como o princípio que rege a ação docente consciente, deliberada e orientada para a transformação social. A intencionalidade garante que o planejamento e as modalidades organizativas do ensino não sejam aleatórios, nem determinadas pelos livros didáticos, apostilas ou sistemas de ensino, mas estejam alinhados ao objetivo maior de promover a leitura crítica e desvelar ideologias (Freire, 1970; Street, 2014). Assim, essa perspectiva exige que a apropriação dos saberes específicos de cada área seja inseparável do exercício da cidadania, da autonomia e da intervenção crítica sobre a realidade, sendo a reflexão e a intencionalidade os eixos orientadores dessa prática.



No entanto, a concretização dessa finalidade política demanda o domínio das materialidades linguísticas que sustentam o saber. É neste ponto que se articula a dimensão formal do ensino da leitura e da escrita, que estabelece o “domínio” das estruturas linguísticas, textuais e semióticas que constroem o conhecimento nas diferentes disciplinas. Esta dimensão é crucial para que o professor de cada área compreenda que a linguagem não é um veículo transparente de ideias (Bazerman, 2005), mas sim a própria forma pela qual o saber se manifesta e se legitima academicamente (Schleppegrell, 2004).

O fundamento desta dimensão da linguagem reside na teoria de Bakhtin (2003). O autor postula que a linguagem se organiza em formas relativamente estáveis de enunciados – os gêneros – que são determinadas pelas esferas da atividade humana (acadêmica, jornalística, científica, etc.). No ambiente escolar, isso significa que a leitura e a escrita em Química, por exemplo, envolvem o domínio de notações como a equação de reação balanceada e o relatório de síntese, que possuem estruturas, terminologias e posturas estilísticas distintas de uma análise de paisagem e do mapeamento temático em Geografia ou de um ensaio interpretativo em História.

A integração curricular da leitura e da escrita exige o que se denomina letramento disciplinar. Diferente de uma abordagem genérica de leitura, o letramento disciplinar foca em explicitar as práticas, as convenções e os sistemas de referência que moldam a produção de conhecimento em cada campo do saber escolar. Nesse sentido, embora as teorizações de Bazerman (2005) sobre o letramento acadêmico iluminem a importância de “agir com o texto” para participar de comunidades discursivas, tal conceito é aqui transposto para a realidade da Educação Básica. Trata-se de promover a apropriação das formas de representação e das lógicas argumentativas inerentes a cada disciplina, permitindo que o estudante compreenda a ciência, a história ou a matemática como esferas de atividade humana dialógicas e situadas.

Neste ponto, o trabalho de Schleppegrell (2004) é indispensável. Utilizando a Linguística Sistêmico-Funcional, demonstra que a “linguagem da escolarização” (o language of schooling) possui características gramaticais específicas, frequentemente ligadas à nominalização e à alta densidade lexical, que são cruciais para a construção da objetividade e da abstração científicas. Por exemplo, a capacidade de um aluno de Ciências de transformar um processo verbal em um conceito nominal (ex: “a água evapora rapidamente” torna-se “a evaporação rápida da água”) é uma habilidade formal que permite a abstração e a construção de teorias, mas que precisa ser ensinada explicitamente.



A complexidade formal é ampliada pela contemporaneidade. Rojo (2012) introduz a pedagogia dos Multiletramentos, reforçando que o texto formal não é mais apenas verbal. O eixo formal precisa, portanto, abarcar a multimodalidade, ensinando o aluno a ler criticamente e a produzir sentido a partir da interação de diferentes semioses (imagens, gráficos, tabelas, diagramas e vídeos). O domínio formal de um gênero passa a incluir a capacidade de interpretar e construir um infográfico científico ou uma linha do tempo histórica, que são textos híbridos.

Desse modo, a tarefa do professor como agente de letramento constitui-se em: primeiro, desnaturalizar o discurso de sua própria disciplina, reconhecendo que as formas de comunicação que utiliza são gêneros específicos (Bakhtin, 2003); segundo, mediar as convenções formais e semióticas (Schleppegrell, 2004) para que o estudante as incorpore como processos constitutivos do pensamento (Vygotsky, 1991). Sem essa mediação explícita, a exigência de “escrever como um cientista”, por exemplo, deixa de ser um objetivo pedagógico para tornar-se um mecanismo de exclusão daqueles que não acessam o capital linguístico da área.

A materialização dessa explicitação pode ser observada, por exemplo, na área das Ciências, no contexto da produção de um relatório de observação de um experimento. Nessa cena didática, a mediação ocorre quando o docente transcende a mera correção gramatical para explicitar a estrutura sociodiscursiva do gênero. O estudante é desafiado a converter a observação subjetiva (*eu vi a água ferver*) na linguagem da objetividade (Schleppegrell, 2004), mobilizando construções impessoais ou passivas (*observou-se a ebulição*). Nesse ajuste fino entre o pensamento espontâneo e a precisão terminológica da área, a intervenção pedagógica incide diretamente sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), transformando a forma de dizer em uma nova forma de pensar o fenômeno científico.

Em suma, o eixo formal atua como o princípio da materialidade da linguagem. Ele garante que a intencionalidade crítica e o acolhimento da singularidade sejam ancorados na instrução rigorosa e contextualizada sobre a forma, a estrutura e a retórica específicas que os estudantes precisam compreender profundamente para produzir e circular com sucesso nos diferentes campos do saber.

A dimensão cognitiva com sua perspectiva sociointeracionista enfatiza que o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores ocorre por meio da interação social e da mediação cultural, sendo a linguagem o eixo constitutivo dessa mediação. A escrita, nesse sentido, não é apenas um código a ser aprendido, mas uma atividade



semiótica que permite ao estudante internalizar os conceitos científicos – que são abstratos, formais e pertencem ao Outro social – e mobilizá-los para transformar seu próprio pensamento (Vygotsky, 1991; Bakhtin, 2003).

A intervenção pedagógica eficaz deve ser ancorada na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida por Vygotsky (1991) como o espaço entre o nível de desenvolvimento real do aluno — caracterizado pela autonomia na resolução de problemas — e seu nível de desenvolvimento potencial, que se manifesta por meio da mediação do professor ou de pares mais experientes

Nesse sentido, o trabalho com a leitura e a escrita nas diferentes disciplinas exige que o docente transcenda a mera apresentação do conteúdo. Ele deve atuar como agente de letramento (Kleiman, 2005), responsável por articular o acesso às linguagens e às formas de pensamento intrínsecas à sua área, de modo que o estudante se aproprie das matrizes discursivas que organizam o saber. Esse processo permite que o aluno não apenas acesse o conhecimento, mas se constitua como um sujeito capaz de refletir e intervir criticamente no mundo, habitando os modos de ver, dizer e agir próprios da esfera científica, historiográfica ou artística, por exemplo, (Bazerman, 2005; Schleppegrell, 2004).

Essa perspectiva tem implicações pedagógicas para o tratamento da heterogeneidade. Ao invés de ver a produção escrita do aluno como um déficit a ser corrigido, o professor deve desenvolver uma análise pedagógica que compreenda o sentido daquela produção em seu percurso de apropriação (Weisz, 2006). As formas linguísticas “não-convencionais” são vistas como marcas de um processo particular, e o trabalho docente consiste em mediar a passagem da produção singular do estudante para as convenções sociais e formais da escrita escolar.

Tal distinção é crucial para o Eixo Sociocognitivo deste artigo: ela justifica a superação de métodos e cronogramas rígidos baseados na “prontidão” biológica e sustenta a mediação pedagógica como o fator determinante para a apropriação da escrita, independentemente da maturação orgânica do aluno (Vygotsky, 1991). O foco reside, portanto, na relação dialógica do sujeito com a escrita e em sua agência social.

O acolhimento dessa heterogeneidade configura-se como um ato de justiça epistemológica (Fricker, 2007). A desconsideração do ritmo e do percurso singular do aluno induz à exclusão, especialmente quando a linguagem da escolarização é imposta de forma rígida e sem mediação. Assim, a dimensão sociocognitiva assegura que a mediação



do letramento seja inclusiva, respeitando as bagagens culturais e as formas particulares de o aluno relacionar-se com o conhecimento e a escrita.

No ensino da Matemática, por exemplo, a mobilização do eixo sociocognitivo revela-se na transição da linguagem cotidiana para a linguagem simbólica e abstrata. Um exemplo concreto ocorre quando o docente, ao introduzir o conceito de funções, parte de situações cotidianas trazidas pelos alunos, como a variação do preço de um produto ou o consumo de dados de um celular. Ao invés de impor a fórmula como um algoritmo pronto, o professor — enquanto agente de letramento (Kleiman, 2005) — atua na ZDP ao mediar a construção da generalização.

A mediação consiste em ajudar o estudante a perceber que a escrita matemática é um recurso para modelar a realidade. Quando o aluno utiliza uma lógica própria para resolver um problema, o professor exerce a justiça epistemológica (Fricker, 2007) ao validar esse raciocínio e, em seguida, fornecer os “andaimés” necessários para que essa intuição seja sistematizada na convenção formal da área. Assim, a Matemática deixa de ser vista como uma barreira de símbolos opacos e passa a ser habitada como uma ferramenta de agência social, permitindo ao sujeito interpretar dados, gráficos e estatísticas que estruturam a vida contemporânea (Vygotsky, 1991; Rojo, 2012).

Em última análise, a articulação entre a mediação cognitiva e a constituição do sujeito serve como uma ponte que assegura que, enquanto o professor atua para que o estudante se aproprie de novos repertórios discursivos e cumpra a função social do letramento, ele o faça respeitando a singularidade e a integridade do indivíduo. Essa abordagem transforma a heterogeneidade da sala de aula de um obstáculo em uma potência pedagógica.

Em suma, a articulação desses três eixos — político-social, discursivo-enunciativo e sociocognitivo — constitui o núcleo teórico-crítico que sustenta a proposta de leitura e escrita nas diferentes disciplinas. O eixo político (Freire, 1970; Street, 2014) estabelece a finalidade emancipadora e cidadã; o eixo discursivo-enunciativo (Bakhtin, 2003; Rojo, 2012; Schleppegrell, 2004) fornece as bases para a compreensão da materialidade dos gêneros como práticas sociais situadas, permitindo a desnaturalização do discurso disciplinar; e o eixo sociocognitivo (Vygotsky, 1991; Kleiman, 2005) assegura que o processo ocorra via mediação semiótica, respeitando a constituição singular do sujeito crítico.



A atenção a essas três dimensões é, portanto, o imperativo teórico para a escola contemporânea, garantindo que o conhecimento se converta em potência de intervenção crítica, apta a lidar com a complexidade e a heterogeneidade da realidade social.

4 Implicações para a prática e a formação docente

Uma vez estabelecido o arcabouço que articula as dimensões política, discursiva e subjetiva da linguagem, o desafio subsequente reside na transposição desses pressupostos para a prática pedagógica e para a formação docente. Esta seção analisa as implicações dos interacionismos (sociointeracionismo vygotskyano e interacionismo sociodiscursivo bakhtiniano), argumentando que a efetividade do letramento — aqui compreendido como prática social situada e ideológica (Street, 2014; Soares, 2004) — depende de uma mudança paradigmática no papel do professor. Para tal, a discussão concentra-se em dois pilares: a necessidade de explicitar o letramento disciplinar como conteúdo constitutivo de todas as áreas do currículo (ciências, humanidades e linguagens) e a postura do docente como intelectual reflexivo (Schön, 1992), capaz de materializar a intencionalidade crítica em uma ação didática coerente e inclusiva.

O sucesso do projeto de letramento disciplinar está diretamente atrelado à capacidade da escola de desvendar as regras implícitas da comunicação acadêmica, foco do letramento acadêmico. Este conceito, fundamentalmente, postula que a proficiência não é transferível de forma automática: ser um bom leitor de literatura não garante a capacidade de analisar um problema em Física ou de escrever uma revisão bibliográfica em História. A integração exige que a linguagem de cada campo seja transformada em objeto de ensino.

Neste cenário, as contribuições de Bazerman (2005) mostram-se fundamentais, ainda que originadas no contexto do letramento acadêmico e das comunidades científicas. A transposição de suas teses para a Educação Básica permite compreender que a escrita e a leitura escolares não são habilidades genéricas, mas processos de socialização em comunidades de saber específicas. Ao redigir um relatório de pesquisa ou uma análise historiográfica, o estudante não apenas documenta informações; ele se apropria da retórica e das convenções que conferem validade ao discurso naquela área. Assim, o letramento disciplinar na escola atua como um modo de inserção e participação nas comunidades discursivas, no qual o aluno performa o papel do historiador, do cientista



ou do matemático, aprendendo a produzir sentidos dentro da lógica de produção de cada campo.

Essa perspectiva ancora-se na teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (2003), compreendendo o currículo como um conjunto de esferas de atividade humana mediadas por enunciados relativamente estáveis. O professor precisa reconhecer que cada disciplina mobiliza gêneros específicos — como o relatório de experimento na Química ou a análise de paisagem na Geografia — que refletem as finalidades e condições de produção de cada campo. Assim, a intervenção pedagógica deve focar na apropriação da tríade bakhtiniana (conteúdo temático, estilo e construção composicional), entendendo que esses elementos são indissociáveis do propósito social e epistemológico da área. Ao dominar tais gêneros, o aluno não apenas manipula estruturas linguísticas, mas participa ativamente do diálogo acadêmico e social de cada disciplina.

O rigor da análise linguística é adicionado por Schleppegrell (2004). Utilizando a Linguística Sistêmico-Funcional LSF, a autora demonstra que a "linguagem da escolarização" e, sobretudo, a linguagem científica, constrói o saber por meio de características gramaticais que diferem da linguagem oral e cotidiana. A abstração e a objetividade são frequentemente alcançadas através de recursos como a nominalização (transformar verbos em substantivos abstratos, como "combustão" no lugar de "queimar") e o uso da voz passiva ou impessoal, que retira o agente da ação.

A tarefa do professor, portanto, é explicitar o funcionamento dessa gramática para o aluno. Sem a mediação dessas convenções formais, a linguagem disciplinar atua como um filtro social, perpetuando a exclusão daqueles que não dominam o capital linguístico da área. A incompreensão das estruturas textuais e gramaticais específicas de um campo do saber transforma a exigência de "escrever como um cientista" em uma barreira intransponível para a maioria dos estudantes.

Essa instrução formal e explícita encontra sua finalidade na mediação cognitiva, conforme concebido por Vygotsky (1991). O ensino das formas discursivas (os gêneros e a gramática funcional) serve como o arcabouço necessário para que o estudante possa, de fato, internalizar e manipular os conceitos científicos. Ao apropriar-se da linguagem da objetividade (Schleppegrell, 2004), o aluno desenvolve os processos cognitivos que lhe permitem pensar com maior abstração sobre o fenômeno, promovendo a dialética entre os conceitos cotidianos e os científicos.

Em síntese, o primeiro pilar das implicações pedagógicas define o docente como um agente de letramento em sua área de atuação. Sua função primordial é articular a



indissociabilidade entre o saber específico e a materialidade linguística que o constitui, garantindo que a apropriação do conhecimento seja um processo deliberado, consciente e acessível. Ao assumir essa postura, o professor combate ativamente a exclusão histórica perpetuada pela rigidez da linguagem acadêmica, convertendo o discurso científico em um espaço de pertença e agência para o estudante.

Se o letramento acadêmico estabelece o conteúdo formal a ser explicitado, o sucesso dessa transposição depende da identidade profissional do docente. O segundo pilar das implicações pedagógicas exige que o professor supere o modelo do técnico que apenas aplica manuais, assumindo a postura de um intelectual reflexivo e agente político.

A base para essa transformação reside na teoria da prática reflexiva. Schön (1992) propôs que o profissional competente não apenas aplica conhecimentos técnicos, mas, fundamentalmente, reflete "na ação" (durante o ensino, lidando com o inesperado) e "sobre a ação" (após a prática, avaliando a eficácia e reestruturando a intervenção). Essa reflexão é o que permite ao professor lidar com a complexidade e a incerteza inerentes ao processo educativo.

Trazendo essa reflexão para o contexto escolar, Alarcão (2003) enfatiza que o professor reflexivo é aquele que consegue articular a teoria com a prática, tornando-se um agente de mudança curricular. No cenário do trabalho com a leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento, isso significa que o professor deve refletir para reconhecer a singularidade do aluno e a complexidade do gênero discursivo que está sendo mediado. A reflexão é, portanto, o mecanismo que permite ao docente desvendar o implícito da sua própria disciplina.

Contudo, a reflexão do professor não pode ser meramente técnica (voltada apenas para a melhoria do método); deve ser intencional e crítica. É aqui que a reflexão se conecta à pedagogia brasileira. Libâneo (2004) defende que toda prática educativa deve ser conscientemente dirigida para alcançar fins sociais. Essa intencionalidade pedagógica garante que o planejamento e a escolha dos conteúdos sirvam a um propósito emancipatório e não à simples reprodução de informações.

O propósito emancipatório é cimentado pela Pedagogia Crítica. Saviani (2019) e Candau (2016) reforçam que a escola é um espaço de disputa e que o conhecimento — incluindo o letramento disciplinar — deve constituir-se como eixo de emancipação das classes subalternas, e não de reprodução da exclusão. A reflexão do professor, neste contexto, torna-se a instância mediadora que assegura que a apropriação dos saberes formais se converta em intervenção social.



Essa postura crítica é o que transforma o ensino de um gênero discursivo em uma prática de letramento crítico. O professor reflexivo analisa o material didático e os discursos midiáticos não como neutros, mas como produtos ideológicos. Ele dialoga com Freire (1970) e Street (2014), utilizando a reflexão como meio para identificar as relações de poder e as ideologias embutidas nos textos de sua disciplina.

Neste sentido, a reflexão é o que permite ao professor articular os três eixos do artigo: ela garante que o rigor formal seja constantemente revisto sob a lente da finalidade social e da realidade singular do estudante. Essa identidade profissional, aliada ao paradigma crítico, é a condição necessária para a efetividade da integração proposta e para a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade.

5 Estratégias organizativas do planejamento para a aplicabilidade prática

A solidez do arcabouço teórico interacionista, que articula as dimensões política, formal e subjetivas da leitura e escrita, exige que a intencionalidade pedagógica seja traduzida em modalidades organizativas do planejamento docente que ofereçam boas situações de aprendizagem e que sejam de alta aplicabilidade. As implicações para a prática indicam que o professor deve assumir o papel de intelectual reflexivo e mediador linguístico. Portanto, esta seção tem como objetivo trazer à discussão, estratégias didáticas que viabilizam a integração da leitura e da escrita nas disciplinas, combatendo a fragmentação curricular e acolhendo a heterogeneidade.

O planejamento eficaz para o letramento disciplinar começa com a organização racional do tempo e do currículo. A gestão do currículo e do tempo torna-se, assim, o primeiro ato de intervenção didática e de reflexão do professor (Schön, 1992). A resposta a essa necessidade reside na estruturação das modalidades organizativas do trabalho pedagógico, uma abordagem consolidada por Lerner (2002) e aprofundada por Weisz (2006). Essas modalidades - atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos - são o *framework* essencial que garante a continuidade da prática e a intencionalidade do ensino, rompendo com o improviso e o automatismo.

A principal função dessas modalidades é assegurar que o objeto de ensino (o gênero, a leitura crítica) esteja sempre em foco. A distinção entre elas reside na frequência e na intencionalidade: as atividades permanentes são destinadas à construção da rotina e dos comportamentos leitores (ex: leitura diária de notícias), enquanto as sequências e os projetos são direcionados à apropriação sistemática de um conteúdo específico.



As sequências didáticas (Dolz; Schneuwly, 2004) representam o dispositivo metodológico para a operacionalização do eixo discursivo-enunciativo da proposta. Elas consistem em um conjunto planejado e articulado de atividades, focadas no domínio progressivo de um gênero discursivo específico da área. Embora a fundamentação sobre a natureza dos gêneros resida no dialogismo de Bakhtin (2003), a transposição didática fundamentada em Schleppegrell (2004) orienta o aluno através da modelagem (leitura analítica) e da produção do gênero. Esse procedimento garante a mediação sistemática dos recursos linguísticos e retóricos exigidos pela esfera de atividade, permitindo que o estudante se aproprie das formas de dizer e de significar próprias de cada disciplina.

Neste formato, o professor atua diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1991). A natureza sistemática das sequências didáticas permite que o docente planeje intervenções pontuais que, com seu apoio ou com o de pares, levam o aluno a operar com a linguagem do saber (conceitos científicos, fórmulas) de forma mais avançada, transformando o potencial cognitivo em conhecimento efetivo.

Por sua vez, os projetos didáticos são fundamentais para a aplicação dos eixos político e multimodal. Por possuírem uma natureza contextualizada e culminarem em um produto social final (ex: uma campanha de conscientização sobre riscos ambientais), os projetos impulsionam o estudante a mobilizar a leitura crítica de Freire (1970) e a utilizar multigêneros (Rojo, 2012). A exigência de pesquisa em múltiplas fontes e a comunicação para um público real conectam o saber disciplinar à intervenção na realidade, cumprindo a intencionalidade emancipadora.

Para que essas modalidades sejam eficazes, elas devem ser pensadas a partir de *boas situações de aprendizagem*, conceito central na didática de Weisz (2006). Segundo a autora, uma atividade é didaticamente promissora quando cumpre alguns critérios essenciais:

- os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe produzir;
- a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social (Weisz, 2006, p. 66).

A reflexão do professor sobre o planejamento das atividades é essencial, garantindo que o rigor formal e a finalidade crítica do letramento se traduzam em uma prática que é, simultaneamente, sistemática, contextualizada e reflexiva. Tal postura não



apenas qualifica o ensino, mas também promove o engajamento ativo do estudante, uma vez que as tarefas adquirem um sentido social, ocorrendo a internalização do conhecimento pela ação e não pela recepção passiva.

Atualmente, as metodologias ativas (Moran, 2018) oferecem o cenário dinâmico para essa integração, ao deslocar o foco da exposição oral do professor para a investigação e a resolução de problemas pelo aluno. Contudo, para que essa mudança seja efetiva, é preciso compreender que não há agência sem domínio da linguagem. Nessa perspectiva, as metodologias ativas não devem ser vistas apenas como estratégias de engajamento, mas como espaços de imersão nas diversas esferas da atividade humana (Bakhtin, 2003) que, no contexto escolar, organizam-se como culturas disciplinares. Ao enfrentar um problema real da Química ou da História, o estudante é desafiado a mobilizar não apenas conceitos, mas os gêneros discursivos que materializam cada campo do saber. Assim, a produção do aluno deixa de ser uma tarefa mecânica para tornar-se uma prática social situada, na qual o “aprender a fazer” torna-se indissociável do “aprender a dizer”, reconhecendo-se que cada esfera de conhecimento exige modos específicos de significar a realidade.

A aprendizagem baseada em projetos articula-se organicamente aos projetos didáticos ao exigir que o aluno resolva problemas complexos e elabore um artefato final. Esse processo desafia o estudante a mobilizar a leitura e a escrita como práticas sociais de investigação, o que encontra sustentação em Bazerman (2005) ao compreender o gênero discursivo como ação social. Sob essa ótica, a produção resultante do projeto não é um mero exercício escolar, mas a inserção do aluno em uma dinâmica de participação em que a escrita é utilizada para construir conhecimento e realizar ações legítimas dentro de uma comunidade de saber. O processo de pesquisa, análise e síntese exigido pela metodologia materializa, assim, a leitura crítica e a escrita performativa na disciplina.

Outra estratégia relevante é a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*). Esta metodologia permite que o tempo em sala de aula seja dedicado à mediação e intervenção, enquanto o conteúdo introdutório é acessado previamente pelo aluno. Essa organização maximiza a oportunidade para o professor atuar como um agente de letramento, conduzindo debates críticos e fornecendo feedback individualizado sobre a escrita.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), desenvolvido por Rose e Meyer (2002), consiste em princípios para flexibilizar o currículo, garantindo que as propostas de letramento sejam acessíveis a todos os perfis de alunos, combatendo o risco de exclusão que decorre da imposição rígida do letramento dominante (Street, 2014).



O primeiro princípio do DUA trata dos Múltiplos Meios de Representação. Isso significa apresentar o conteúdo disciplinar em diferentes formatos (verbal, visual, auditivo, gráfico) para garantir que o acesso aos conceitos não dependa unicamente da leitura do texto escrito. Em Geometria, por exemplo, o conceito pode ser representado por texto, modelo 3D, simulação digital e oralidade, facilitando a mediação cognitiva para alunos com diferentes perfis de aprendizagem.

O segundo princípio é o dos múltiplos meios de ação e expressão. Este princípio dialoga diretamente com a subjetivação, ao permitir que os alunos demonstrem o domínio dos gêneros discursivos de várias formas (oralidade, produção digital, escrita formal, maquetes). Respeitar a singularidade implica reconhecer que nem todos precisam manifestar seu conhecimento da mesma maneira, legitimando o processo do aluno e seu capital cultural (Kleiman, 2005).

Por fim, o terceiro princípio refere-se aos múltiplos meios de engajamento. Ao oferecer escolhas e conectar o saber formal aos temas de interesse do aluno (como o combate à *fake news* ou a análise de questões estéticas e de consumo), o professor ativa a vontade do aluno em se apropriar da escrita. O engajamento é o motor da identificação e do processo de subjetivação, sendo a ponte entre o letramento e a motivação intrínseca para a aprendizagem.

Em suma, as estratégias didáticas abordadas nesta seção representam a materialização da mudança paradigmática na formação docente. O professor transcende a função de transmissor de conteúdos para consolidar-se como agente de letramento, exercendo sua intencionalidade pedagógica ao articular o saber disciplinar à realidade dos sujeitos. Esta abordagem sistêmica, ao integrar modelos organizacionais (Weisz, 2006; Lerner, 2002) a metodologias ativas (Moran, 2018) e aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), garante que o rigor formal e a finalidade crítica do letramento disciplinar se traduzam em uma prática sistemática e inclusiva. Ao promover o engajamento e respeitar a singularidade do estudante, essa intervenção cumpre o propósito da proposta: formar sujeitos autônomos e autores, capazes de mobilizar a leitura e a escrita para compreender e intervir em um mundo de complexidades discursivas.

6 Considerações finais

A síntese teórica empreendida neste ensaio evidenciou que a leitura e a escrita constituem o núcleo vital para a intervenção crítica e a autonomia cívica do estudante,



transcendendo a visão de habilidades neutras ou exclusivas da área de Linguagens. Por meio da articulação entre o dialogismo bakhtiniano, a teoria histórico-cultural e o modelo ideológico de letramento, demonstrou-se que a superação da fragmentação curricular não é apenas uma meta pedagógica, mas uma necessidade frente à complexidade da sociedade contemporânea. O enfrentamento da desinformação, da pseudociência e da manipulação discursiva exige, portanto, uma transposição didática que reconheça a linguagem como matriz transdisciplinar, capaz de integrar as diversas culturas disciplinares em um projeto educativo emancipador.

A sustentação teórica para essa transformação foi estabelecida pela articulação de três eixos: o político (Freire, 1970; Street, 2014), que determina a finalidade emancipadora do letramento; o formal (Bakhtin, 2003; Schleppegrell, 2004), que fornece os recursos discursivos para a apropriação dos gêneros e a desnaturalização da linguagem técnica; e o sociocognitivo (Vygotsky, 1991; Kleiman, 2005), o qual assegura que o processo de apropriação da linguagem seja compreendido e respeitado em sua singularidade e não linearidade.

É crucial reiterar a importância da dimensão subjetiva como mecanismo para o acolhimento da heterogeneidade e o respeito ao processo singular de subjetivação, garantindo que domínio do letramento acadêmico não se torne mais uma forma de exclusão, como historicamente imposto pelo letramento dominante. A intervenção didática eficaz, portanto, exige uma escuta pedagógica que dialogue com a lógica do sujeito, transformando a heterogeneidade da sala de aula em uma potência para a aprendizagem.

A conclusão mais significativa deste estudo reside na validação da tese de que a mudança paradigmática na formação docente é imperativa. O professor de cada área do saber deve, necessariamente, transcender o papel de transmissor de conteúdos para assumir-se como um agente de letramento e um intelectual reflexivo (Schön, 1992; Alarcão, 2003). Nessa perspectiva, sua atuação deixa de ser instrumental para tornar-se uma prática consciente de articulação entre o saber disciplinar e as possibilidades de significação dos estudantes, garantindo que o conhecimento se constitua em linguagem para a leitura e a intervenção no mundo. Essa postura reflexiva e intencional (Libâneo, 2004; Saviani, 2019) é o que permite ao docente (re)contextualizar os saberes formais em práticas críticas, mobilizando as instâncias mediadoras da pedagogia para alcançar a finalidade social da educação.



A aplicabilidade prática dessa teoria é viabilizada pela integração de modelos organizacionais e metodologias ativas. A utilização das modalidades organizativas (Lerner, 2002; Weisz, 2006) – sobretudo as sequências didáticas e projetos didáticos – garante a sistematicidade e a contextualização necessárias. Paralelamente, a adoção de Metodologias Ativas (Moran, 2018) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (Rose e Meyer, 2002) promovem o protagonismo do aluno e a acessibilidade, assegurando que o domínio dos gêneros e a leitura crítica se deem pela ação e pela inclusão.

Em suma, a articulação coerente desses pilares – teoria, reflexão e prática estratégica – representa o antídoto mais eficaz contra a fragmentação curricular. A proposta de letramento em todas as áreas do conhecimento é, assim, o compromisso da escola em formar sujeitos críticos para decifrar a ideologia dos discursos multimodais (Rojo, 2012) e autônomos para intervir na sociedade.

Como perspectiva para estudos futuros, a partir dos achados deste trabalho, temos o desdobramento de três frentes. Empiricamente, sugere-se a investigação do impacto da integração dessas estratégias em contextos de alta vulnerabilidade social, buscando quantificar a eficácia das modalidades organizativas no enfrentamento da desigualdade educacional. Teoricamente, é fundamental aprofundar as contribuições do Interacionismo Brasileiro na perspectiva do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita. Por fim, em termos de identidade profissional, torna-se premente analisar a transformação do habitus docente em professores que, de forma reflexiva, adotam e desenvolvem estratégias de inclusão da leitura e da escrita em seus planejamentos didáticos.

Contudo, a efetivação desta mudança paradigmática depende, primordialmente, de uma decisão política: a urgência do investimento na formação inicial e continuada de professores que articule explicitamente o robusto arcabouço teórico trazido neste trabalho. É imperativo que as políticas públicas reconheçam que professores de diferentes áreas do conhecimento precisam conhecer as especificidades linguísticas da sua disciplina. O futuro da autonomia cidadã e da capacidade crítica dos estudantes reside, assim, na integração sistemática, reflexiva e inclusiva da leitura e da escrita no cerne do currículo escolar.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.



BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C. *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

CANDAU, V. M. (org.). **Didática crítica: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2016.

DIJCK, J. V. **The culture of connectivity: a critical history of social media**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FRICKER, M. **Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing**. New York: Oxford University Press, 2007.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MORAN, J. **Metodologias ativas e abordagens híbridas: um novo design educacional**. São Paulo: USP, 2018.

ROJO, R. **Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: a perspectiva dos multiletramentos**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning**. Alexandria, VA: ASCD, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação no Brasil**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHLEPPGREGG, M. J. **The language of schooling: a functional linguistics perspective**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 5-17, abr. 2004.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Estudo

ISSN 2525-8222

DOI: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2026.v.14.n.41.1673>

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

Recebido em: 16 de novembro de 2025.

Aceito em: 09 de fevereiro de 2026.