ISSN: 2358-8829

PROCEDIMENTOS DE LEITURA ATIVA PARA O ENSINO INTERDISCIPLINAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Damares do Nascimento Fernandes Costa[1]
Débora do Nascimento Fernandes Alencar[2]

INTRODUÇÃO

Depois de ler um texto uma única vez, os professores receberam perguntas sobre o tema, as informações e os dados que ele apresentava. Para respondê-las, precisavam recorrer ao que lembravam da leitura. Em um segundo momento, puderam grifar passagens, fazer anotações à margem e usar esses registros para produzir uma síntese em grupo. A atividade abriu um encontro presencial do Programa Qualificar, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Queimadas, na Paraíba, em 1º de abril de 2026. A formação reuniu professores dos anos finais do Ensino Fundamental e foi conduzida pela primeira autora deste artigo (Costa, 2026).

Há algo de familiar nessa cena. A escola pede que se leia um texto e espera que, ao fim da leitura, estejam ao alcance do estudante o assunto, as informações importantes e a maneira como elas se relacionam. Às vezes, o professor conhece tão bem o material que passa com rapidez pelo trecho em que o estudante teria razões para se deter. Uma expressão que delimita a validade de uma regra, uma mudança de escala no mapa, uma seta que inverte a direção de um processo. O que parece acessório à vista de quem domina o assunto pode ser precisamente o que falta ao leitor para compreender.

A formação continuada oferece tempo para examinar essas passagens. O professor que volta a ocupar o lugar de leitor pode reconhecer, em sua própria leitura, as decisões que costuma tomar sem enunciá-las. Escolhe o que anotar, volta a uma frase quando algo lhe parece incompatível com o que leu antes, distingue uma regra do exemplo que a acompanha. A questão que nos ocupa é como levar essas decisões para o planejamento dos anos finais. Para pensá-la, retomamos a vivência de Queimadas, o material da oficina e as contribuições de autores que estudam a compreensão, os gêneros e os modos de ler nas disciplinas. Interessa-nos, sobretudo, o que os professores podem ensinar quando passam a perceber o trabalho de leitura que seus textos exigem.

[1] Doutoranda em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), damaresnfcosta@gmail.com.
[2] Mestra em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), deboranassi@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

QUANDO O PROFESSOR VOLTA AO LUGAR DE LEITOR

Na primeira parte da vivência, a leitura foi feita sem marcações e a consulta ao texto ficou suspensa durante as perguntas. A dificuldade de recuperar certas informações, registrada no relatório, serviu de assunto para a conversa que se seguiu (Costa, 2026). Convém distinguir as duas exigências reunidas nesse primeiro momento. Uma pessoa pode compreender o argumento de um texto e esquecer uma data ou um número. Pode também recordar uma expressão inteira e ter dificuldade para explicar a relação em que ela aparece. As condições da atividade permitiram colocar em discussão o que acontece quando se exige uma resposta sem oferecer ao leitor ocasião para voltar à passagem de que ela depende.

Na atividade seguinte, os professores recorreram a três cores para distinguir conceitos centrais, dados ou evidências e informações que exemplificavam ou complementavam as ideias. A margem acolheu outra espécie de trabalho. Ali cabiam uma dúvida, a reformulação de um período, a indicação de uma relação entre passagens afastadas. Quando os grupos precisaram escrever a síntese a partir dos próprios registros, cada marcação passou a ter uma consequência. Um dado isolado podia perder seu referente, assim como o grifo de uma frase inteira podia deixar em aberto a razão por que ela fora escolhida. O exercício deu aos professores uma ocasião de examinar a qualidade de suas escolhas como leitores (Costa, 2026).

O que torna uma passagem importante? Em um texto sobre uma prática corporal, a resposta pode depender do que se quer aprender a fazer. Em um texto que apresenta um acontecimento histórico, uma indicação de autoria, deixada à margem do parágrafo principal, pode determinar a maneira como o documento será lido. Solé (1998) ajuda a compreender essa variação ao atribuir aos objetivos de leitura um papel na seleção de informações e na condução das estratégias. Por isso, uma mesma passagem pode merecer atenção especial em uma tarefa e receber uma leitura breve em outra. Quando o professor explicita o propósito, oferece ao estudante um critério para escolher onde concentrar seu esforço.

É nesse sentido que empregamos a expressão leitura ativa. Ela envolve acompanhar a construção do sentido, reconhecer uma dificuldade e escolher o que fazer diante dela. Há momentos em que uma nota breve é suficiente. Em outros, o leitor precisa voltar ao início, confrontar dois trechos ou buscar, em uma legenda, a informação que falta ao texto verbal. Uma leitura silenciosa pode envolver todas essas decisões. O grifo tem interesse pedagógico porque permite, em determinadas tarefas, interromper o automatismo da marcação e perguntar ao estudante por que escolheu aquela passagem e o que consegue fazer com ela.

A discussão sobre a aprendizagem da leitura ajuda a situar a diferença entre identificar palavras e compreender as relações de sentido de um texto. Dehaene (2012) mostra a complexidade do reconhecimento da escrita e sua articulação com conhecimentos da língua. Em sala, essa distinção tem uma consequência para a intervenção docente. Um estudante que ainda precisa se deter para reconhecer muitas palavras pode precisar de um apoio diferente daquele de um colega que lê com desenvoltura e se perde ao interpretar uma condição. Ao escutar a explicação de cada um, o professor tem mais elementos para escolher onde intervir. A formação ganha precisão quando dá lugar a essa escuta e à análise de exemplos.

A habilidade EF69LP34, no campo das práticas de estudo e pesquisa em Língua Portuguesa, associa a seleção das partes essenciais aos objetivos de leitura e prevê formas de registro que incluem anotações de margem, esquemas e sínteses (Brasil, 2018, p. 151). Sua presença na formação ajudou a dar nome a ações que podem ser planejadas e discutidas com os professores de outras áreas. O diálogo começa quando cada um pergunta o que merece ser registrado nos textos de sua disciplina. Uma lista de palavras talvez ajude a recuperar um vocabulário novo. Para reconstruir a sequência de um processo em Ciências, um esquema com setas e breves explicações pode ser mais proveitoso. A escolha decorre daquilo que a turma precisa compreender.

O QUE CADA ÁREA ENSINA A PERCEBER

Entre os textos de apoio da oficina havia um sobre as regras da peteca. Na versão apresentada, o texto estabelece um limite de vinte minutos por set. No período seguinte, a palavra *entretanto* introduz uma condição que altera o desfecho. Se uma equipe alcançar doze pontos antes desse limite, o set se encerra (Regras [...], [2026]). Quem anota apenas os dois números ainda pode hesitar diante de uma situação de jogo. A regra fica clara quando o leitor consegue explicar em que circunstância a pontuação antecipa o encerramento do set.

Essa passagem dá matéria para uma conversa entre Língua Portuguesa e Educação Física. Em Língua Portuguesa, pode-se examinar como a articulação entre as frases orienta a interpretação da regra. Em Educação Física, o professor pode propor uma situação de jogo e pedir à turma que decida se o set se encerrou, voltando ao texto para justificar a decisão. O sentido do conector tem consequências para a prática. O conhecimento da situação de jogo, por sua vez, ajuda a compreender a relação estabelecida pelo texto. A colaboração aparece quando a explicação produzida em uma aula se torna necessária para responder à pergunta da outra.

O mesmo material trazia *Expressões teatrais no Brasil*, uma apresentação de diferentes momentos do teatro brasileiro acompanhada de imagens (Expressões [...], [2026]). Uma

ISSN: 2358-8829

pergunta produtiva, em Arte, pode incidir sobre o que a imagem permite perceber da cena, da disposição dos corpos ou da relação com o espaço. O texto verbal oferece outra espécie de informação e pode orientar o retorno à imagem. A tarefa muda quando se pede ao estudante que fundamente sua interpretação com um elemento visual. Uma sequência de datas pode ajudar a acompanhar a exposição. Para dizer algo sobre uma cena, será preciso também aprender a olhar.

Bakhtin (2016) permite compreender por que esses materiais solicitam condutas de leitura diferentes. A composição de um gênero guarda relação com as circunstâncias de comunicação em que ele se forma e com o que se espera de seus interlocutores. As instruções de um jogo orientam decisões que precisam ser tomadas em uma situação concreta. Um texto de divulgação sobre teatro oferece ao leitor uma maneira de organizar e apresentar manifestações culturais. Quando a escola pergunta quem produziu esses materiais, de onde eles vieram e com que finalidade circulam, começa a colocar em discussão o que as informações podem fazer naquela situação de leitura.

Também para Rojo (2004), a compreensão envolve capacidades que ganham sentido nas práticas sociais em que a leitura ocorre. O estudante aprende a relacionar informações, considerar a posição de quem enuncia e formular uma resposta ao que leu. Na oficina, essa reflexão pode ser estendida ao próprio material de apoio. Uma regra encontrada em um texto de divulgação precisa ser situada quando é levada à quadra. O professor pode perguntar que versão do jogo o texto apresenta e se há adaptações adequadas à finalidade da aula. O exercício de ler, nesse caso, conduz a uma escolha que deve ser explicitada aos colegas, com base no que foi lido e no que se pretende praticar.

Timothy Shanahan e Cynthia Shanahan (2012) distinguem o ensino de estratégias que circulam entre áreas do letramento disciplinar, que diz respeito aos modos como cada campo produz, comunica e examina seu conhecimento. Em História, identificar quem registrou um acontecimento e cotejar documentos pode alterar a interpretação do ocorrido. Em Geografia, a legenda e a escala ajudam a determinar o que o mapa permite comparar. Em Matemática, decidir se duas grandezas estão expressas na mesma unidade pode ser o passo decisivo para ler um problema. Em Ciências, a relação entre uma explicação e o esquema que a acompanha pode precisar ser reconstruída pelo leitor. O professor de cada componente tem condições de explicitar essas exigências em textos com os quais já trabalha.

Essa especificidade dá consistência ao trabalho interdisciplinar. O procedimento de anotar dúvidas, por exemplo, pode ser compartilhado. O que se aprende a pôr em dúvida em um testemunho histórico é diferente do que se precisa verificar em uma demonstração ou em

um gráfico. Quando os professores conversam sobre essas diferenças, a turma tem a oportunidade de reconhecer que as maneiras de justificar uma interpretação também variam. A formação pode começar por perguntas pequenas, trazidas de aulas reais. Em que ponto do enunciado os alunos costumam se perder? Que informação leem primeiro em um gráfico? O que precisam aprender a procurar antes de tomar uma imagem como evidência?

DA OFICINA AO PLANEJAMENTO

Depois da vivência e da conversa sobre estratégias, os professores se reuniram por componente curricular. A tarefa era escolher um texto, relacionar sua leitura a uma habilidade e planejar um momento de aula que integrasse a leitura ao conteúdo da disciplina. Na socialização, os grupos explicaram suas escolhas e receberam devolutivas. O relatório registra que, em alguns grupos, a relação entre a habilidade da BNCC e o conteúdo da área exigiu acompanhamento mais próximo da formadora (Costa, 2026). Esse ponto merece atenção. É possível identificar uma habilidade no documento curricular e ainda ter dificuldade para reconhecer a ação concreta que o estudante precisa realizar com o texto.

Tomemos a peteca. Se a intenção é aprender em que condições o set termina, o plano precisa reservar tempo para que a turma examine a relação entre tempo e pontuação. Antes de ler, uma pergunta sobre o que pode encerrar a disputa ajuda a estabelecer o propósito. Durante a leitura, o professor pode pedir que os estudantes aproximem as duas condições na folha e expliquem o vínculo entre elas. Depois, uma situação de jogo permite verificar se a interpretação se sustenta. Os três momentos de que trata Solé (1998) ganham unidade porque respondem à mesma questão. A hipótese inicial orienta a busca, e a necessidade de decidir pode levar o leitor de volta a uma expressão que passou despercebida.

No planejamento, cabe perguntar quanto tempo é necessário para ensinar o que se faz diante de um texto. Uma leitura orientada pode começar com uma intervenção de poucos minutos, no trecho em que a compreensão do conteúdo depende de uma operação que os estudantes ainda precisam aprender. O professor de Matemática pode ler um enunciado em voz alta e mostrar em que momento suspende o cálculo para conferir a unidade. O de Geografia pode aproximar duas representações de um lugar e pedir que a turma explique por que um detalhe aparece em apenas uma delas. Esses gestos fazem parte do próprio ensino do conteúdo e podem ser retomados quando a turma encontrar outro problema ou outro mapa.

A formação de professores pode dedicar parte do encontro a preparar esse momento. Diante de um texto que já usa em aula, o professor escolhe uma passagem, explica a um colega como a leria e escuta o que esse colega precisou perguntar para acompanhá-lo. Quem lê de fora

da área pode localizar uma passagem em que o especialista avançou depressa. Quem conhece a disciplina pode mostrar o que faz uma interpretação ser pertinente naquele contexto. Esse intercâmbio ajuda a explicar por que vale a pena trabalhar juntos. Há aspectos da leitura que o especialista aprendeu a realizar com tanta naturalidade que só percebe sua dificuldade quando precisa ensiná-los a alguém.

A relação entre os componentes pode prosseguir em torno de um mesmo material. Uma turma que leu a regra da peteca em Educação Física pode, em diálogo com Língua Portuguesa, preparar instruções para outra turma jogar. O primeiro professor ajuda a verificar se é possível tomar decisões na quadra com base no que se escreveu. O segundo pode conduzir uma revisão das formulações que deixaram a sequência ou as condições do jogo ambíguas. Para os estudantes, o texto passa a ter um destinatário que dependerá de sua clareza. Se uma instrução falhar durante a prática, a turma terá uma razão concreta para voltar à leitura e à escrita. Essa é uma possibilidade de desdobramento da oficina na escola.

É igualmente importante que os professores possam trazer de volta ao grupo o que observarem em aula. Uma síntese curta, duas respostas diferentes a uma mesma pergunta ou uma anotação feita no mapa podem mostrar onde uma intervenção precisa ser retomada. Se o estudante indica a frase que fundamenta uma resposta, o professor ainda pode perguntar o que o levou a escolhê-la. A explicação oferece um indício sobre a leitura que fez. Ao longo dos anos finais, a turma pode assumir progressivamente escolhas que, no início, eram tomadas pelo professor, como decidir o que merece anotação ou quando vale a pena reler. Essa passagem requer ocasiões de leitura com propósitos e graus de apoio variados.

A formação em Queimadas terminou com o registro de compromissos de aplicação e com a avaliação do encontro (Costa, 2026). É no tempo entre uma formação e a seguinte que uma proposta desse tipo pode ser examinada com mais cuidado. O professor volta à escola, escolhe um texto que realmente precisa ler com a turma e observa o que os alunos fazem diante dele. Ao reencontrar os colegas, pode discutir uma dificuldade que agora tem contornos mais definidos. Foi a escolha do texto que dificultou a compreensão? A pergunta indicava o que se deveria procurar? Havia espaço para os alunos explicarem como leram? Desse modo, a formação continuada encontra parte de seu conteúdo no trabalho que os próprios professores levam para a discussão.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na vivência que abriu a formação, os grifos e as anotações adquiriram sentido quando os professores precisaram escrever a partir deles. A síntese devolveu a cada grupo uma pergunta que vale para as aulas dos anos finais. O que é preciso conservar de uma leitura para que ela continue a ajudar a pensar depois que se deixa o texto de lado? Uma palavra grifada pode lembrar um conceito. Uma anotação que explicita a relação entre duas passagens pode permitir que se refaça o caminho da compreensão. É esse caminho que a escola pode ensinar.

Defendemos que a formação continuada reserve lugar para os professores lerem os textos de suas disciplinas, examinarem as exigências que eles impõem e planejarem como torná-las visíveis aos estudantes. Uma pergunta sobre o encerramento de um set pode reunir o conhecimento de quem ensina linguagem e de quem ensina práticas corporais. A leitura de uma imagem pede outros saberes. A possibilidade de colaboração cresce quando cada professor reconhece o que sua área pode oferecer e o que pode aprender com as demais.

A autonomia leitora tem consequências muito concretas na vida escolar. Ela se manifesta quando o estudante reconhece que ainda tem uma dúvida, sabe a que parte do material retornar e consegue explicar aos colegas como chegou a uma interpretação. Criar ocasiões para que faça essas escolhas é trabalho de quem ensina. A formação continuada pode oferecer aos professores a ocasião de experimentá-las, nomeá-las e pensar juntos em como ensiná-las.

Palavras-chave: Leitura ativa, letramento, estratégias de leitura, ensino interdisciplinar, formação continuada de professores.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 nov. 2026.

COSTA, Damares do Nascimento Fernandes. *Relatório de formação continuada*: procedimentos de leitura, habilidades, estratégias e práticas interdisciplinares para todas as áreas do conhecimento. Queimadas, PB: Secretaria Municipal de Educação, Programa Qualificar, 1 abr. 2026. Documento interno.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura*: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

EXPRESSÕES teatrais no Brasil. In: *Oficina procedimentos interdisciplinar*. [Queimadas, PB], [2026]. Material de apoio da formação.

REGRAS para jogar Peteca – Como jogar? In: *Oficina procedimentos interdisciplinar*. [Queimadas, PB], [2026]. Material de apoio da formação.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/letramento_e_capacidades_de_leitura_-_roxane_rojo.pdf. Acesso em: 9 nov. 2026.

SHANAHAN, Timothy; SHANAHAN, Cynthia. What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 7–18, jan./mar. 2012. DOI: 10.1097/TLD.0b013e318244557a. Disponível em: https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a. Acesso em: 9 nov. 2026.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.