

LEITURA INTERDISCIPLINAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO DO LEITOR E RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA COMPARTILHADA

*INTERDISCIPLINARY READING IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY
EDUCATION: READER EDUCATION AND SHARED PEDAGOGICAL
RESPONSIBILITY*

Elisabete Batista Ottobeli

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Morrinhos, Goiás, Brasil
<https://orcid.org/0009-0007-0888-441X>

Keila Regina de Sousa Figueiredo

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Morrinhos, Goiás, Brasil
<https://orcid.org/0009-0002-9689-7141>

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i10.866>

Aceito em: 20.09.2026

Resumo: Este artigo analisa a leitura interdisciplinar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com ênfase na formação do leitor e na responsabilidade pedagógica compartilhada entre os diferentes componentes curriculares. O estudo parte da compreensão de que ler não corresponde apenas à decodificação de palavras, mas envolve construção de sentidos, mobilização de conhecimentos prévios, inferências, objetivos de leitura e interação com gêneros que circulam em práticas sociais diversas. A pesquisa caracteriza-se como revisão bibliográfica e documental de natureza analítico-interpretativa. O núcleo de análise reúne quatorze referências acadêmicas sobre leitura, compreensão, letramentos, interdisciplinaridade e formação do leitor, publicadas entre 1998 e 2025, além da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular para Goiás - Ampliado, destinado aos Anos Finais. A discussão foi organizada em três movimentos: leitura como prática social e processo de construção de sentidos; interdisciplinaridade e leitura nas diferentes áreas do conhecimento; e formação do leitor como responsabilidade compartilhada no planejamento e no acompanhamento pedagógico. Os resultados da revisão indicam que a competência leitora se desenvolve de forma mais consistente quando os estudantes enfrentam textos, linguagens e finalidades de leitura variadas, com mediações explícitas sobre estratégias de compreensão. Também mostram que a interdisciplinaridade não implica eliminar especificidades das áreas, mas criar articulações em torno de problemas, textos e objetivos comuns. Nos Anos Finais, a fragmentação do currículo e a multiplicidade de professores tornam necessária uma coordenação pedagógica capaz de estabelecer continuidade entre práticas de leitura. Conclui-se que a formação leitora precisa ser assumida como compromisso coletivo da escola, preservando a responsabilidade específica da Língua Portuguesa e, simultaneamente, reconhecendo que História, Geografia, Ciências, Matemática e demais componentes também ensinam modos próprios de ler, interpretar e produzir conhecimento.

Palavras-chave: Leitura. Interdisciplinaridade. Formação do leitor. Anos Finais do Ensino Fundamental. Gestão pedagógica.

Abstract: This article analyzes interdisciplinary reading in the final years of elementary education, emphasizing reader education and shared pedagogical responsibility among different curricular components. The study assumes that reading cannot be reduced to word decoding, since it involves meaning construction, activation of prior knowledge, inferences, reading purposes and interaction with genres circulating in diverse social practices. The research is characterized as an analytical-interpretive bibliographic and documentary review. The analytical core comprises fourteen academic references on reading, comprehension, literacies, interdisciplinarity and reader education, published between 1998 and 2025, in addition to the Brazilian National Common Core Curriculum and the expanded Goiás Curriculum Document for the final years of elementary education. The discussion is organized into three movements: reading as a social practice and meaning-making process; interdisciplinarity and reading across different areas of knowledge; and reader education as a shared responsibility in pedagogical planning and monitoring. The review indicates that reading competence develops more consistently when students engage with varied texts, languages and purposes, supported by explicit mediation of comprehension strategies. It also shows that interdisciplinarity does not require suppressing disciplinary specificities, but rather building connections around common problems, texts and learning purposes. In the final years of elementary education, curricular fragmentation and the presence of multiple teachers make pedagogical coordination essential to create continuity among reading practices. It is concluded that reader education should be treated as a collective commitment of the school, preserving the specific responsibility of Portuguese Language teaching while recognizing that History, Geography, Science, Mathematics and other curricular components also teach particular ways of reading, interpreting and producing knowledge.

Keywords: Reading. Interdisciplinarity. Reader education. Final years of elementary education. Pedagogical management.

1 Introdução

A leitura atravessa a experiência escolar muito além das aulas de Língua Portuguesa. Compreender uma reportagem, interpretar um mapa, acompanhar a explicação de um fenômeno científico, analisar uma fonte histórica ou resolver um problema matemático exige que o estudante reconheça informações, estabeleça relações e produza sentidos a partir de diferentes linguagens. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, essa exigência se intensifica porque o currículo se diversifica e os textos passam a apresentar maior densidade conceitual, terminológica e argumentativa.

Reconhecer essa transversalidade não significa tratar toda leitura como atividade idêntica. Cada área organiza seus objetos, fontes e modos de argumentar, o que produz demandas específicas para o leitor. Um gráfico em Ciências mobiliza operações diferentes das exigidas por uma narrativa literária ou por um documento histórico. A compreensão, contudo, depende

de processos que articulam informações textuais, objetivos e conhecimentos prévios. Kleiman (2016) destaca justamente a interação entre diferentes níveis de conhecimento na construção da compreensão, permitindo observar a leitura como processo ativo.

Quando a escola restringe o ensino da leitura ao componente de Língua Portuguesa, parte dessas exigências permanece invisível. Professores de outras áreas podem solicitar que os estudantes leiam capítulos, enunciados, fontes, tabelas ou textos de divulgação, mas nem sempre tornam explícitos os procedimentos necessários para compreendê-los. O problema não se resolve transferindo responsabilidades, e sim reconhecendo que a leitura possui dimensões gerais e modos disciplinares de realização. Kleiman e Moraes (2009) situam a leitura como capacidade comum capaz de articular projetos e áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade oferece uma possibilidade de organizar esse trabalho sem dissolver as disciplinas. Seu sentido pedagógico está na construção de relações entre conhecimentos, problemas e formas de investigação que permanecem diferentes, mas podem dialogar. Thiesen (2008) compreende a interdisciplinaridade como movimento articulador do ensinar e do aprender, destacando sua contribuição para superar fragmentações sem abandonar a especificidade dos campos. Aplicada à leitura, essa perspectiva permite construir objetivos compartilhados e mediações complementares.

Os documentos curriculares reforçam a necessidade de ampliar os usos da linguagem ao longo da escolarização. A Base Nacional Comum Curricular associa leitura, escuta e produção de textos à participação social, à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento da autonomia, enquanto o Documento Curricular para Goiás organiza os Anos Finais em diálogo com competências, habilidades e diferentes linguagens (BRASIL, 2018; GOIÁS, 2020). A presença da leitura em múltiplos componentes torna pertinente examinar como a escola pode coordenar esse trabalho.

Com base nesse problema, o artigo tem como objetivo analisar fundamentos e possibilidades da leitura interdisciplinar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, destacando a formação do leitor como responsabilidade pedagógica compartilhada. O texto deriva do núcleo teórico de uma pesquisa mais ampla sobre gestão pedagógica e leitura interdisciplinar, mas assume recorte próprio: discutir leitura, interdisciplinaridade e articulação curricular sem antecipar o Plano de Ação Educacional que constitui outro eixo da investigação. A questão orientadora é como diferentes áreas podem participar da formação leitora preservando suas especificidades.

2 Metodologia

A investigação caracteriza-se como revisão bibliográfica e documental de natureza analítico-interpretativa. O propósito não foi realizar revisão sistemática nem mensurar efeitos de uma intervenção, mas reunir referenciais capazes de sustentar uma leitura comparativa sobre três dimensões articuladas: compreensão leitora, interdisciplinaridade curricular e responsabilidade compartilhada pela formação do leitor. A opção metodológica corresponde ao caráter teórico

do artigo e ao objetivo de construir fundamentos para práticas pedagógicas que possam ser posteriormente contextualizadas em diferentes instituições.

O levantamento bibliográfico foi orientado por combinações de termos como “leitura”, “formação do leitor”, “anos finais do ensino fundamental”, “leitura interdisciplinar”, “interdisciplinaridade”, “compreensão leitora” e “letramentos”. Foram priorizados livros de referência consolidados no campo da linguagem e da educação, artigos de periódicos acadêmicos e pesquisas diretamente relacionadas aos Anos Finais. As buscas foram realizadas em SciELO, portais de periódicos universitários, repositórios e páginas de editoras, com verificação de autoria, ano e dados de publicação.

O núcleo analítico ficou composto por quatorze referências acadêmicas publicadas entre 1998 e 2025. Entre elas estão estudos sobre estratégias e processos de compreensão, gêneros e letramentos, leitura literária, interdisciplinaridade e práticas pedagógicas nos Anos Finais. A composição não pretende representar toda a produção brasileira sobre o tema. Seu valor está em aproximar tradições que frequentemente aparecem separadas, permitindo analisar a formação do leitor a partir de processos cognitivos, sociais, discursivos, curriculares e organizacionais.

Como fontes documentais foram selecionadas a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular para Goiás - Ampliado, volume destinado ao Ensino Fundamental - Anos Finais. Esses documentos foram utilizados para identificar como leitura, linguagens, competências e integração do conhecimento aparecem na orientação curricular. A BNCC define aprendizagens essenciais e organiza habilidades por áreas e componentes, enquanto o documento goiano contextualiza essa orientação na rede estadual e destaca possibilidades de integração e continuidade formativa (BRASIL, 2018; GOIÁS, 2020).

A análise foi conduzida em três eixos. O primeiro reuniu concepções de leitura como construção de sentidos e prática social, observando conhecimentos prévios, inferências, objetivos e interação com gêneros. O segundo examinou a interdisciplinaridade e os modos pelos quais diferentes áreas mobilizam textos e linguagens. O terceiro concentrou-se nos Anos Finais, período em que a divisão do currículo entre vários professores amplia a necessidade de articulação pedagógica. Em cada eixo foram comparadas convergências, tensões e implicações para o planejamento escolar.

O procedimento analítico preservou uma distinção importante entre fundamento teórico, orientação curricular e resultado de pesquisa empírica. Obras conceituais foram utilizadas para discutir leitura e interdisciplinaridade; documentos oficiais, para situar expectativas curriculares; e estudos como os de Nascimento (2019) e Alves e Gonçalves (2025), para observar problemas e possibilidades documentados em práticas dos Anos Finais. Essa separação evita transformar recomendações em evidências de eficácia e permite construir conclusões proporcionais ao alcance de cada fonte.

3 Desenvolvimento

A discussão organiza-se em três movimentos complementares. Primeiro, a leitura é situada como atividade de construção de sentidos que mobiliza dimensões cognitivas, linguísticas e sociais. Em seguida, examina-se a interdisciplinaridade como possibilidade de articular práticas de leitura entre áreas sem transformar o currículo em conjunto indistinto de conteúdos. Por fim, o foco recai sobre os Anos Finais e sobre as condições de planejamento, acompanhamento e cooperação necessárias para que a formação leitora se constitua como responsabilidade compartilhada.

3.1 Leitura como prática social e construção de sentidos

Ler envolve uma relação ativa entre o sujeito, o texto e a situação em que a leitura ocorre. O leitor não recebe sentidos prontos, porque precisa selecionar informações, reconhecer relações, antecipar possibilidades e revisar interpretações durante o percurso. Essa atividade varia conforme o gênero, o objetivo e o repertório mobilizado. A leitura escolar ganha consistência quando reconhece essa complexidade e deixa de ser tratada como exercício de localização mecânica de respostas previamente formuladas.

Os conhecimentos prévios ocupam papel decisivo nesse processo porque permitem integrar novas informações a esquemas já construídos. Quando faltam referências sobre o tema, o gênero ou a linguagem empregada, a compreensão tende a exigir maior mediação. Kleiman (2016) explica que diferentes níveis de conhecimento interagem na leitura, enquanto Solé (1998) relaciona a compreensão à definição de objetivos e ao uso consciente de estratégias. A escola precisa, portanto, ensinar procedimentos que apoiem o leitor diante de textos progressivamente mais complexos.

Compreender também implica produzir inferências. Muitas relações necessárias ao sentido não aparecem explicitamente no texto e precisam ser construídas com base em marcas linguísticas, contexto e conhecimentos do leitor. Ferreira e Dias (2004) discutem a produção de sentidos e o processo inferencial como dimensão fundamental da leitura. Nos Anos Finais, essa exigência aparece em textos científicos, reportagens, documentos, problemas e representações multimodais. A mediação precisa tornar visíveis caminhos interpretativos, e não apenas verificar a resposta final.

A perspectiva interacional amplia essa discussão ao reconhecer que sentidos são produzidos na relação entre sujeitos e linguagem. Koch e Elias (2009) mostram que o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais para construir uma interpretação compatível com o texto e com a situação comunicativa. Essa concepção afasta duas reduções frequentes: a ideia de que compreender corresponde somente a decodificar palavras e a noção de que qualquer interpretação seria aceitável. A leitura envolve abertura de sentidos, mas também critérios textuais e contextuais.

Quando os gêneros são considerados, a leitura passa a ser observada em práticas sociais concretas. Marcuschi (2008) situa textos e gêneros em atividades históricas de linguagem, ressaltando que sua compreensão depende das finalidades que organizam os usos sociais. Ler uma notícia, um verbete, um artigo de divulgação ou uma instrução envolve expectativas diferentes. A escola amplia a competência leitora quando oferece diversidade de gêneros e explicita como estruturas, suportes e propósitos interferem no modo de localizar, relacionar e avaliar informações.

Essa diversidade tornou-se ainda mais relevante com a circulação de textos multissemióticos e digitais. Imagens, gráficos, vídeos, hiperlinks e combinações de linguagens alteram os percursos de leitura e exigem decisões sobre relevância, confiabilidade e articulação de informações. Rojo (2009) discute os letramentos múltiplos como parte de uma educação linguística comprometida com práticas contemporâneas e inclusão social. O desafio escolar não consiste apenas em incorporar novos suportes, mas em desenvolver critérios para interpretar diferentes formas de representação.

A leitura literária acrescenta uma especificidade que não deve ser dissolvida em exercícios gerais de compreensão. Colomer (2007) destaca a importância de itinerários de leitura capazes de ampliar progressivamente repertórios e experiências, enquanto Cosson (2014) relaciona o letramento literário à apropriação da literatura como prática de construção de sentidos. A literatura pode dialogar com outras áreas, mas sua força formativa depende também de espaço para fruição, interpretação e discussão estética, sem ser reduzida a pretexto para conteúdos externos.

Nos Anos Finais, o livro didático continua exercendo influência significativa sobre a seleção de textos e atividades. Nascimento (2019) identificou uma distância entre a expectativa de formação do leitor literário e a forma como determinadas atividades são organizadas, chamando atenção para o risco de solicitar leitura sem construir mediações suficientes. O resultado ajuda a compreender um problema mais amplo: a presença de textos no currículo não garante, por si só, desenvolvimento da competência leitora. É necessário planejar o que se ensina quando se pede ao estudante que leia.

Assim, formar leitores envolve combinar diversidade textual, estratégias de compreensão, objetivos claros e acompanhamento do processo interpretativo. O professor precisa observar onde o estudante encontra dificuldades e quais operações podem ser ensinadas para que a leitura se torne progressivamente autônoma. Essa orientação vale para a Língua Portuguesa, mas também para outras áreas, porque cada componente utiliza textos para construir conhecimento. A passagem para a interdisciplinaridade começa justamente quando a escola reconhece que o ato de ler assume formas específicas conforme o objeto e a finalidade.

3.2 Interdisciplinaridade e leitura nas diferentes áreas do conhecimento

A interdisciplinaridade não corresponde à simples reunião de conteúdos de disciplinas diferentes em uma mesma atividade. Uma proposta pode utilizar textos de História, Ciências

e Língua Portuguesa e continuar fragmentada se cada área apenas acrescentar informações sem construir relações. O trabalho interdisciplinar exige identificar problemas, conceitos ou práticas que justifiquem a aproximação e definir o que cada componente oferece à compreensão do objeto. Esse cuidado evita que integração curricular seja confundida com perda de rigor disciplinar.

A literatura educacional apresenta a interdisciplinaridade como movimento de articulação capaz de enfrentar a fragmentação do conhecimento. Thiesen (2008) ressalta que ela possui dimensões epistemológicas e pedagógicas e pode contribuir para reorganizar currículo, métodos e ambientes de aprendizagem. O ponto central não está em eliminar fronteiras, mas em criar trocas consistentes entre campos que preservam seus referenciais. Para a leitura, isso significa reconhecer estratégias comuns e, ao mesmo tempo, modos particulares de interpretar evidências em cada área.

Kleiman e Moraes (2009) aproximam diretamente leitura e interdisciplinaridade ao situarem a capacidade leitora como valor, condição e objetivo do trabalho coletivo na escola. Essa formulação é especialmente produtiva porque desloca a leitura de um lugar restrito ao ensino da língua. Professores de Ciências, História ou Geografia não se tornam professores de Português ao ensinar estudantes a compreender textos de suas áreas; eles tornam explícitas práticas de leitura que sustentam a produção do conhecimento disciplinar e que muitas vezes permanecem implícitas.

Na História, por exemplo, ler uma fonte exige considerar autoria, temporalidade, contexto e intenção. Em Ciências, interpretar uma explicação pode envolver relacionar conceitos, dados, hipóteses e representações visuais. Na Matemática, compreender um problema depende de identificar relações entre informações e traduzir linguagem verbal em operações ou modelos. O Documento Curricular para Goiás destaca integração de conhecimentos e diferentes linguagens no Ensino Fundamental, reforçando que a formação integral depende de articulações entre modos de compreender a realidade (GOIÁS, 2020).

Essa diferenciação mostra por que a responsabilidade compartilhada não pode ser confundida com uniformização metodológica. Estratégias como antecipação, formulação de hipóteses, localização de informações e produção de inferências podem aparecer em diversos componentes, mas precisam ser ajustadas ao tipo de texto e ao propósito da atividade. Solé (1998) sustenta que estratégias ganham sentido quando vinculadas a objetivos de leitura. Uma escola articulada pode construir linguagem comum sobre esses procedimentos sem obrigar todos os professores a reproduzirem o mesmo roteiro.

Projetos interdisciplinares oferecem um espaço favorável para essa articulação quando partem de questões que exigem diferentes fontes e perspectivas. A leitura pode funcionar como eixo de investigação: selecionar materiais, comparar argumentos, interpretar dados, registrar dúvidas e elaborar sínteses. Santos (2004), ao estudar ensino interdisciplinar de Língua Portuguesa em articulação com Matemática e História, demonstra a viabilidade de práticas que ultrapassam

o isolamento disciplinar. O valor do projeto depende, entretanto, da clareza sobre o papel de cada área e sobre as aprendizagens pretendidas.

Outro cuidado diz respeito ao risco de reduzir interdisciplinaridade a temática comum. Trabalhar “meio ambiente”, “cidadania” ou “saúde” em várias disciplinas não assegura integração se os estudantes não forem levados a relacionar linguagens, conceitos e modos de argumentar. A leitura interdisciplinar precisa incluir comparação entre fontes, reconhecimento de diferentes critérios de evidência e produção de sínteses que não apaguem divergências. Nesse sentido, o diálogo entre áreas deve ampliar o objeto estudado, e não simplesmente repetir o mesmo tema em aulas distintas.

A Base Nacional Comum Curricular oferece condições para esse movimento ao organizar competências relacionadas ao uso das linguagens, à argumentação, à cultura digital e à construção de conhecimentos em todas as áreas. No componente Língua Portuguesa, a leitura aparece vinculada a campos de atuação e gêneros diversos, mas o documento também estrutura habilidades específicas de interpretação em Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática (BRASIL, 2018). A existência dessas demandas curriculares reforça que a leitura integra o trabalho de toda a escola.

Por isso, a interdisciplinaridade aplicada à leitura depende menos de atividades excepcionais e mais de continuidade. Projetos pontuais podem mobilizar a comunidade, mas a formação leitora exige que procedimentos de compreensão sejam retomados ao longo do ano em diferentes contextos. O estudante precisa perceber que estratégias aprendidas em um componente podem ser transferidas, ajustadas e ampliadas em outro. Essa continuidade só se estabelece quando planejamento, acompanhamento e comunicação entre professores transformam a leitura em eixo compartilhado do trabalho pedagógico.

3.3 Formação do leitor nos Anos Finais e responsabilidade pedagógica compartilhada

Os Anos Finais constituem uma etapa decisiva para a formação do leitor porque combinam maior autonomia dos estudantes com aumento da complexidade curricular. A transição para um conjunto mais amplo de professores e componentes modifica rotinas, linguagens e expectativas de aprendizagem. Textos tornam-se mais especializados e os estudantes precisam alternar rapidamente entre modos de leitura distintos. Quando essa mudança não é acompanhada pedagogicamente, dificuldades de compreensão podem aparecer como problema individual, embora também revelem descontinuidade entre práticas escolares.

A responsabilidade compartilhada começa pelo reconhecimento de que ensinar a ler não termina quando o estudante domina o sistema de escrita. A compreensão continua em desenvolvimento e precisa responder a novos gêneros, conceitos e objetivos ao longo da escolarização. A BNCC associa o uso autônomo da linguagem à participação social e à construção de conhecimentos, indicando progressão de habilidades nos anos escolares (BRASIL, 2018).

Assim, esperar que estudantes “já saibam ler” pode ocultar a necessidade de ensinar novas formas de leitura exigidas pelo próprio currículo.

A Língua Portuguesa mantém responsabilidade específica nesse processo porque trabalha sistematicamente práticas de linguagem, gêneros, recursos linguísticos e estratégias de compreensão. Compartilhar a formação leitora não significa retirar essa centralidade. O movimento consiste em reconhecer que outros componentes também possuem responsabilidade sobre os textos que utilizam. Quando um professor de Ciências ensina a interpretar um gráfico ou um de História orienta a análise de uma fonte, ambos contribuem para competências de leitura ligadas aos modos de produzir conhecimento em suas áreas.

A mediação docente torna-se mais consistente quando torna explícito aquilo que leitores experientes realizam de modo quase automático. Formular perguntas antes da leitura, prever conteúdo, identificar ideias centrais, relacionar partes do texto e verificar hipóteses são procedimentos que podem ser ensinados. Koch e Elias (2009) ressaltam a participação ativa do leitor na construção de sentidos, enquanto Kleiman (2016) evidencia o papel dos conhecimentos mobilizados. O acompanhamento precisa permitir que os estudantes reconheçam suas próprias estratégias e aprendam a ajustá-las.

Práticas que registram o percurso do leitor também podem favorecer essa consciência. Alves e Gonçalves (2025), em estudo com estudantes dos Anos Finais, observaram que o diário de leituras possibilitou participação, reflexão e construção de interpretações sobre textos trabalhados. O resultado é situado e não autoriza generalização para qualquer contexto, mas ilustra uma possibilidade de transformar a leitura em objeto de conversa pedagógica. Registros, sínteses, mapas de ideias e discussões coletivas podem tornar visíveis dificuldades e avanços que a simples correção de respostas não revela.

A formação literária precisa integrar esse trabalho sem ser subordinada apenas a avaliações ou conteúdos instrumentais. Nascimento (2019) mostra que expectativas de leitura literária podem coexistir com atividades pouco capazes de desenvolver especificidades dessa prática. Colomer (2007) e Cosson (2014) ajudam a compreender a necessidade de continuidade, repertório e mediação. Nos Anos Finais, ampliar contato com obras, gêneros e autores pode fortalecer autonomia e participação cultural, ao mesmo tempo que desenvolve capacidades interpretativas mobilizadas em outros contextos de leitura.

Para que essas práticas não dependam apenas de iniciativas isoladas, a gestão pedagógica precisa criar condições de articulação. Reuniões de planejamento podem mapear gêneros e habilidades trabalhados em cada componente, identificar dificuldades recorrentes e estabelecer objetivos comuns para determinados períodos. O foco não deve ser produzir uma lista rígida de técnicas, mas construir continuidade entre experiências de leitura. Kleiman e Moraes (2009) associam essa articulação ao trabalho coletivo, mostrando que a interdisciplinaridade requer organização escolar capaz de sustentar projetos e relações entre áreas.

O acompanhamento da aprendizagem também precisa evitar a criação de um único indicador de “boa leitura”. Um estudante pode compreender narrativas com segurança e apresentar dificuldade diante de textos expositivos, tabelas ou argumentos científicos. Avaliações e registros devem permitir identificar essas diferenças. A leitura como prática social e disciplinarmente situada exige olhar para variedade de textos e finalidades. Isso favorece intervenções mais precisas e impede que dificuldades específicas sejam transformadas em rótulos gerais de incapacidade leitora.

Assumida dessa forma, a responsabilidade compartilhada combina especialização e cooperação. Cada professor ensina modos de ler próprios de sua área e participa de objetivos comuns relacionados à compreensão, argumentação e autonomia. A gestão pedagógica acompanha a progressão e favorece comunicação entre componentes, enquanto os estudantes encontram oportunidades de transferir estratégias entre situações. A leitura interdisciplinar deixa de ser atividade adicional e passa a integrar a organização do ensino, fortalecendo a coerência curricular sem apagar a identidade das disciplinas.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida confirma que a leitura ocupa posição transversal nos Anos Finais do Ensino Fundamental, mas essa presença não garante, automaticamente, uma formação leitora integrada. Textos, enunciados, gráficos, fontes, mapas e diferentes linguagens atravessam todas as áreas, exigindo operações de compreensão que podem permanecer implícitas quando cada componente presume que o estudante já domina os procedimentos necessários. O primeiro desafio consiste, portanto, em transformar a leitura de condição silenciosa da aprendizagem em objeto consciente de mediação pedagógica.

Os referenciais examinados mostram que compreender envolve conhecimentos prévios, inferências, objetivos, interação e reconhecimento dos gêneros. Essas dimensões afastam concepções centradas apenas na decodificação e sustentam práticas em que o estudante acompanha e regula o próprio processo de leitura. Estratégias precisam ser ensinadas em situações reais, com textos suficientemente diversos para que o leitor aprenda a ajustar procedimentos. A autonomia não resulta da retirada da mediação, mas de uma mediação que progressivamente oferece condições para que o estudante decida como ler.

A interdisciplinaridade contribui para esse processo quando organiza relações efetivas entre conhecimentos e não apenas aproxima disciplinas por um tema comum. A leitura pode funcionar como eixo articulador porque permite investigar problemas por diferentes fontes, comparar linguagens e construir sínteses. O diálogo entre áreas, entretanto, precisa preservar especificidades: interpretar uma fonte histórica não equivale a ler uma narrativa literária, assim como compreender um gráfico exige operações próprias. A articulação é produtiva quando torna essas diferenças visíveis e transferíveis.

Nos Anos Finais, a multiplicidade de professores reforça a necessidade de coordenação. A formação do leitor não deve ser atribuída exclusivamente à Língua Portuguesa, embora esse componente mantenha funções específicas e indispensáveis. Ciências, História, Geografia, Matemática e demais áreas participam quando ensinam modos próprios de compreender informações e produzir conhecimento. A gestão pedagógica pode organizar essa responsabilidade compartilhada por meio de planejamento conjunto, acompanhamento de habilidades, análise de dificuldades e construção de continuidades entre experiências leitoras.

Os estudos empíricos selecionados também indicam que práticas de leitura precisam ser acompanhadas em sua realização concreta. A existência de textos ou projetos não assegura formação do leitor, assim como uma atividade bem-sucedida em determinado grupo não autoriza generalização automática. Nascimento (2019) evidencia limites de atividades associadas à leitura literária, enquanto Alves e Gonçalves (2025) registram possibilidades de uma prática reflexiva com diário de leituras. Os contrastes reforçam a importância de observar mediações, contextos e objetivos de cada proposta.

Conclui-se que a leitura interdisciplinar constitui uma possibilidade consistente para fortalecer a formação do leitor quando está integrada ao currículo e ao trabalho coletivo da escola. Seu desenvolvimento exige clareza conceitual, diversidade textual, mediação explícita e responsabilidade compartilhada. Para pesquisas futuras, tornam-se relevantes estudos que acompanhem, por períodos mais longos, projetos articulados entre áreas nos Anos Finais e que analisem seus efeitos sobre compreensão, autonomia e participação dos estudantes. Essa base teórica oferece sustentação para propostas institucionais de gestão pedagógica e para a elaboração de ações interdisciplinares contextualizadas.

Referências

- ALVES, Ericles Souza; GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva. Uma vivência pedagógica com diário de leituras (DL) na formação do leitor nos anos finais do ensino fundamental a partir de gêneros textuais/literários étnico-raciais. **Educação & Formação**. Fortaleza, v. 10, e14668, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e14668>. Acesso em: 2 out. 2026.
- 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: 2 out. 2026.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria das Graças Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/k4YrXnTw96BYSpSvrJ9vLL/>. Acesso em: 2 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás - Ampliado: Ensino Fundamental - Anos Finais**. Goiânia: SEDUC/GO, 2020. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/documentos/PEDAGOGICO/Vol%20III%20Anos%20Finais.pdf>. Acesso em: 2 out. 2026.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia Elizabeth. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 119-145, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201912582>. Acesso em: 2 out. 2026.

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

SANTOS, Joelma Saltosque dos. O ensino interdisciplinar de língua portuguesa em sala de aula. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília, v. 3, n. 2, p. 47-56, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/31797>. Acesso em: 2 out. 2026.

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

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>. Acesso em: 2 out. 2026.