

A LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA (1996-2021).

READING IN THE UPPER YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: A STUDY OF BRAZILIAN BASIC EDUCATION DOCUMENTS (1996-2021).

Clêda Luiza de Oliveira¹

Cleber Cezar da Silva²

RESUMO: A leitura constitui eixo central na Educação Básica, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, ao favorecer a formação crítica, o desenvolvimento cognitivo e a autonomia dos estudantes. Este artigo tem como objetivo mapear e analisar os documentos oficiais da Educação Básica brasileira publicados entre 1996 e 2017, com enfoque na leitura, estabelecendo diálogo com a produção acadêmica sobre o tema. Embora o título indique o período de 1996 a 2021, essa delimitação inclui estudos e discussões recentes sobre a implementação das diretrizes. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter documental-analítico, considerando a LDB (1996), os PCN (1998), as DCNs (2010) e a BNCC (2017). Os documentos foram lidos integralmente, codificados e organizados em eixos temáticos: concepção de leitura, habilidades e competências, práticas pedagógicas, formação docente e implementação. A análise foi complementada com artigos acadêmicos, utilizados como suporte para discussão e contextualização. Os resultados evidenciam que a leitura se consolidou como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa, embora persistam lacunas entre as orientações normativas e a prática pedagógica. O estudo contribui para professores, pesquisadores e formuladores de políticas, oferecendo síntese crítica das diretrizes oficiais e diálogo com a literatura acadêmica.

Palavras-chave: Leitura; Ensino Fundamental Anos Finais; Documentos Oficiais; Políticas Educacionais.

ABSTRACT: Abstract: Reading is a central axis in Basic Education, particularly in the final years of Elementary School, as published between 1996 and 2017, focusing on reading and linking them to recent academic production up to 2021. The research, with a qualitative and documentary-analytical approach, fosters critical thinking, cognitive development, and student autonomy. This study analyzes Brazilian official documents considered the LDB (1996), PCN (1998), DCNs (2010), and BNCC (2017), organizing the content into thematic axes: conception of reading, skills and competencies, pedagogical practices, teacher training, and implementation. The results indicate that reading has been consolidated as a structuring axis of Portuguese Language teaching, although gaps remain between normative guidance and pedagogical practices. This study provides a critical synthesis of official directives, supporting teachers, researchers, and policymakers.

Keywords: Reading; Final Years of Elementary School; Official Documents; Educational Policies.

INTRODUÇÃO

A leitura constitui-se como prática essencial para a formação integral dos estudantes, uma vez que favorece o desenvolvimento cognitivo, crítico e social. Nos anos finais do Ensino Fundamental, assume papel ainda mais relevante, pois sustenta o aprofundamento dos conhecimentos, fomenta a autonomia intelectual e possibilita a construção de sentidos em diferentes áreas do saber. Nessa perspectiva, sua prática na escola não se limita à superação da decodificação da língua escrita ou ao atendimento das exigências legais, mas configura-se como condição para o domínio do conhecimento e para o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis à formação plena do sujeito, visto que:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (Brasil, 1998b, p. 67).

Apesar da relevância dos marcos legais que orientam a Educação Básica, ainda se verificam lacunas entre as prescrições normativas e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) configuraram-se como referenciais normativos que estabelecem competências, habilidades e princípios orientadores do processo educativo. Entretanto, a materialização dessas orientações encontra obstáculos relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos e às condições institucionais.

Nesse contexto, a atividade docente exige constantes reflexões sobre a práxis pedagógica, de modo a revisitar as legislações vigentes e assegurar que o fazer pedagógico esteja em consonância com as determinações oficiais. Assim, os documentos reguladores não apenas normatizam, mas também orientam e ampliam os horizontes educacionais do professor, contribuindo para o fortalecimento da prática pedagógica e para a mediação entre o que é ensinado em sala de aula e o que é legalmente estabelecido (Vasconcelos, 2012).

A BNCC reforça que, ao longo do Ensino Fundamental, os estudantes se deparam com “desafios de maior complexidade devido à necessidade de se apropriarem de diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas” (Brasil, 2018b, p. 60). Diante da posição de destaque da leitura para o desenvolvimento cognitivo e crítico dos alunos, é viável que escolas e educadores considerem as recomendações estabelecidas

na legislação educacional brasileira.

Assim sendo, este estudo tem como objetivo mapear e analisar os documentos oficiais da Educação Básica brasileira publicados entre 1996 e 2021, com foco no tratamento da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, em diálogo com a produção acadêmica sobre o tema. Embora o título indique o período de 1996 a 2021, tal delimitação se justifica pela inclusão de estudos e discussões acadêmicas recentes até 2021, que permitem contextualizar a implementação e os debates mais atuais sobre as diretrizes. A investigação, de abordagem qualitativa e natureza documental-analítica, tomou como corpus a LDB (1996), os PCN (1998), as DCNs (2010) e a BNCC (2017), por constituírem marcos normativos de referência para a etapa estudada. O exame concentrou-se na identificação e contextualização das diretrizes, na análise de suas orientações sobre leitura e na confrontação dessas prescrições com estudos acadêmicos que problematizam a temática. Para sustentar a discussão, foram mobilizados autores como Cosson (2021), Freire (2012, 2015), Gimeno (2008), Kleiman (2000), Solé (1998), Silva (2005), Lajolo (2006) e Vasconcelos (2012), cujas reflexões contribuem para compreender a leitura em sua dimensão formativa e crítica. Dessa forma, o artigo articula fundamentos legais e referenciais teóricos, assegurando a coerência entre título, objetivos, resumo e desenvolvimento, e reafirma a centralidade da leitura como eixo estruturante da formação escolar.

MAPEAMENTO DOCUMENTAL DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

A leitura, concebida como prática transversal, ocupa lugar central na Educação Básica ao favorecer aprendizagens, autonomia crítica e inserção social. Nos anos finais do Ensino Fundamental, assume relevância ainda maior, pois não apenas subsidia o aprofundamento dos saberes e a consolidação da autonomia intelectual, como também possibilita que os estudantes atribuam significados aos diferentes campos do conhecimento, constituindo-se, assim, em base imprescindível para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente participativos.

Para compreender a forma como a leitura é abordada no contexto legal e normativo da Educação Básica, torna-se necessário examinar os documentos oficiais que estruturam suas diretrizes. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) configura-se como documento basilar, estabelecendo princípios, direitos e responsabilidades que orientam a organização curricular e a formação dos educandos. Complementarmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) detalham essas orientações, oferecendo parâmetros mais específicos acerca da promoção da leitura e do desenvolvimento das competências associadas nos anos finais do Ensino Fundamental. As subse-

ções que se seguem apresentam uma análise pormenorizada de cada documento, destacando suas contribuições, limitações e os desafios enfrentados na implementação de políticas e práticas educativas voltadas à leitura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a leitura

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, consolidou o direito ao desenvolvimento integral do estudante e ressaltou a importância da articulação entre escola, família e comunidade como condições essenciais para a qualidade da educação. No âmbito do Ensino Fundamental, o Artigo 32, inciso I, estabelece que um dos objetivos centrais é “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996, p. 14).

Embora reconheça formalmente essas habilidades como fundamentais, o tratamento específico da leitura ainda se mostra limitado, indicando a necessidade de complementação normativa e de instrumentos pedagógicos que detalhem sua implementação efetiva nas práticas escolares, de modo a articular o ensino da leitura com o desenvolvimento cognitivo, crítico e social dos alunos.

Kleiman (2000) contribui para essa compreensão ao diferenciar dois status da leitura: o primeiro, como atividade cognitiva, que envolve operações mentais de inferir, comparar, sintetizar e organizar informações; e o segundo, como atividade social, que pressupõe interação, comunicação e negociação de sentidos. Nesse cenário, a leitura ultrapassa a mera decodificação de palavras, tornando-se ferramenta fundamental para a apropriação crítica do conhecimento e para o exercício da cidadania. Solé (1998, p. 32) reforça: “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, promovendo desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”.

Em julho de 2022, foi sancionada a Lei nº 14.407¹, que acrescentou ao artigo 22 um parágrafo único estabelecendo que “são objetivos precípios da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores” (Brasil, 2022, art. 22). Esse acréscimo representa um avanço normativo ao reconhecer a leitura como eixo estruturante da educação. Entretanto, sua operacionalização ainda enfrenta desafios, como a necessidade de formação docente continuada, a disponibilidade de recursos pedagógicos adequados e a articulação entre teoria e prática na escola, aspectos fundamentais para que as diretrizes legais efetivamente se traduzam em experiências educativas significativas.

A análise da LDBEN evidencia, portanto, que, embora a legislação reconheça a leitura como habilidade basilar, a efetivação de sua prática depende de políticas complementares, de instrumentos normativos detalhados e de estratégias pedagógicas que articulem os conhecimentos formais e as práticas sociais, garantindo que os educandos tanto decodifiquem textos como também desenvolvam competências críticas, reflexivas e cidadãs.

Tecendo a leitura nos PCN para o ensino fundamental, anos finais

Além da LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem como instrumentos normativos complementares, destinados a detalhar a implementação das diretrizes legais e oferecer referências orientadoras para a organização curricular, conferindo às escolas, estados e municípios autonomia para adaptar os conteúdos à realidade local (Brasil, 1997, p. 14). Estruturados em três grupos – ciclos I e II do Ensino Fundamental (1997), ciclos III e IV (1998) e Ensino Médio (1999) – os PCN para os anos finais do Ensino Fundamental (III e IV ciclos) enfatizam a formação integral do aluno por meio do domínio da língua e da linguagem, reconhecida como condição indispensável para o exercício da cidadania.

Para a área de Língua Portuguesa, os PCN destacam a necessidade de propiciar ao aluno condições de desenvolver o domínio da língua e da linguagem, considerados fundamentais para o exercício da cidadania. Os documentos afirmam que “os homens e as mulheres interagem pela linguagem” (Brasil, 1998, p. 20), evidenciando que o engajamento com a linguagem se justifica pelo exercício da cidadania e pela capacidade de utilizar a língua de maneira variada, produzindo efeitos de sentido diversos e adequando textos a diferentes situações de interlocução oral e escrita (Brasil, 1998, p. 23).

A concepção de leitura presente nos PCN ultrapassa a ideia tradicional de decodificação de palavras, enfatizando a leitura ampla, capaz de selecionar, interpretar e relacionar textos em diferentes contextos sociais e cognitivos. O leitor competente, segundo o documento, deve ser capaz de

[...] selecionar, dentre os vários textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender às suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (Brasil, 1998, p. 70).

¹ A referida lei, do mesmo modo, acrescentou ao Artigo 4º o inciso XI, que estabelece a “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”, permitindo a aplicação do aprendizado em situações reais e diversificadas.

Os PCN orientam a escola a organizar-se de forma a promover a transição do leitor de textos infantis ou infanto-juvenis para textos de complexidade real, estimulando atitudes e valores como autonomia, interesse pela leitura, receptividade diante de desafios e engajamento com espaços mediadores, como bibliotecas e eventos literários (Brasil, 1998, p. 64).

Nesse sentido, os PCN, embora se apresentem como parâmetros, adquirem caráter prescritivo ao influenciar a elaboração de currículos, a avaliação da aprendizagem e a produção de materiais didáticos, orientando a implementação de práticas pedagógicas que viabilizem a formação de leitores críticos e cidadãos. Como afirma Silva (2005, p. 24),

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz.

E, ao observar os documentos que o sucederam, pode-se afirmar que, mesmo com o viés de documento subsidiador que orienta a ação educativa, os PCN, na realidade, adquirem caráter prescritivo e direcionador, do qual constituem o Currículo Nacional. E assim, contrário ao que predicam, condicionam conteúdos e a avaliação da aprendizagem, estabelecem as regras para elaboração dos livros didáticos, cerceiam a autonomia, a flexibilidade, a criatividade e liberdade de opção pedagógica. São os PCN que dão origem às Diretrizes Curriculares Nacionais, em 1998.

As contribuições das DCNEF para a leitura

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, constituem um marco regulatório que articula fundamentos, princípios e procedimentos para garantir qualidade, equidade e coerência na Educação Básica. Inspiradas em legislações anteriores, como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), as DCNEF reafirmam a centralidade da leitura no processo de escolarização, compreendendo-a como meio de desenvolvimento da capacidade de aprender, de aquisição de conhecimentos e de formação cidadã (Brasil, 2013).

No que tange à leitura, as DCNEF atribuem à escola e ao professor a responsabilidade de criar contextos pedagógicos que garantam o domínio da leitura, da escrita e do cálculo como condições basilares para o desenvolvimento integral do estudante. Tal compreensão vai ao encontro da perspectiva freireana, segundo a qual a leitura não pode ser reduzida a um ato mecânico de decodificação, mas sim concebida como prática social e histórica que possibilita a inserção crítica no mundo (Freire, 2012; 2015). Nesse sentido, a leitura constitui-se como instrumento de autonomia intelectual, ao mobilizar conhecimentos

e saberes necessários para a compreensão e transformação da realidade, conforme assinala Lajolo (1995, p. 121),

[...] se a escola conseguir simular, nas atividades de leitura que patrocina, a circulação social que tais atividades de leitura têm fora do âmbito escolar, há uma possibilidade extremamente concreta de que estas atividades adquiram o sentido que elas precisam ter extramuros da escola e não se encerrem com as atividades que se encerram no final do ano letivo.

Todavia, quando confrontadas com a realidade escolar, as proposições das DCNEF revelam tensões e desafios significativos. Embora o documento defende a transversalidade da leitura em todas as áreas do conhecimento, observa-se, na prática, uma concentração excessiva dessa responsabilidade na disciplina de Língua Portuguesa, o que reduz seu potencial formativo. Além disso, o déficit na formação inicial e continuada de professores, aliado à carência de políticas públicas efetivas para o fomento da leitura e à insuficiência de recursos pedagógicos, dificulta a materialização da leitura como prática social ampla e integrada ao currículo.

Nesse sentido, como argumenta Gimeno (2008, p. 90), “[...] se o saber ler, como o poder fazê-lo, estão implicados na base do direito à educação, e na criação da cidadania [...] compete aos poderes públicos velar e facilitar o fomento da cultura apoiada na leitura”. A realidade, entretanto, indica que grande parte das escolas brasileiras enfrenta dificuldades estruturais — como bibliotecas pouco equipadas, ausência de projetos de incentivo à leitura e carga horária excessivamente voltada à preparação para avaliações externas — que limitam o alcance das finalidades expressas nas diretrizes.

Depreende-se, assim, que as DCNEF apresentam uma concepção avançada de leitura, ao reconhecê-la como prática social fundamental para a formação plena dos educandos. Contudo, sua implementação encontra obstáculos concretos que revelam a distância entre o prescrito e o vivido. Portanto, para que a leitura seja de fato central no ensino fundamental, é imprescindível o investimento em políticas públicas consistentes, em programas de formação docente que contemplam a dimensão crítica e social da leitura e em ações conjuntas entre escola, família e sociedade.

A leitura para o ensino fundamental anos finais na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que orienta o sistema educacional brasileiro com o propósito de assegurar aprendizagens essenciais, comuns a todos os educandos, e, ao mesmo tempo, de promover a equidade educacional. Aprovada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio, a BNCC adota uma organização por áreas do conhecimento e propõe o

desenvolvimento de competências e habilidades² em lugar de uma aprendizagem centrada exclusivamente em conteúdos. Tal enfoque desloca a responsabilidade das escolas e professores para a reformulação de currículos e práticas pedagógicas, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea (Brasil, 2018).

No componente Língua Portuguesa, inserido na área de Linguagens, a BNCC articula os eixos de oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica, interligando-os aos diferentes campos de atuação (artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e vida pública). Essa organização procura expandir as práticas leitoras dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, deslocando-as de situações cotidianas para experiências mais amplas de reflexão crítica e participação social. Nesse sentido, a leitura é concebida como prática de linguagem que envolve interação ativa entre leitor, texto e contexto, abrangendo tanto a decodificação de signos escritos quanto de imagens, sons e linguagens digitais (Brasil, 2018).

Contudo, embora o documento enfatize a leitura como experiência multissemiótica e social, sua implementação no cotidiano escolar encontra limites significativos. Pesquisas recentes apontam que a presença da leitura crítica e multimodal nos currículos escolares ainda é incipiente, sobretudo em instituições públicas marcadas por desigualdades socioeconômicas e pela falta de infraestrutura tecnológica (Soares & Batista, 2020; Cosson, 2021). As diretrizes da BNCC, ao privilegiarem os multiletramentos e o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), revelam-se desafiadoras em contextos nos quais o acesso à internet e a recursos digitais é restrito, o que evidencia a distância entre a norma e a prática.

Além disso, a atribuição de centralidade à leitura como prática transversal esbarra na realidade de que, em muitas escolas, ainda persiste uma concepção restrita da leitura como mera exigência da disciplina de Língua Portuguesa. Essa perspectiva compromete a construção de competências críticas e interpretativas nos demais componentes curriculares, reduzindo o potencial emancipatório do ato de ler. Kleiman e Moraes (2008) já destacavam que todo professor é, em última instância, professor de leitura, mas essa visão ainda não se consolidou na prática pedagógica dos anos finais do ensino fundamental.

Outro ponto de tensão refere-se às demandas da cultura digital. Se, por um lado, a BNCC prevê práticas de leitura que

consideram a convergência midiática, interatividade e autoria digital, por outro, grande parte das escolas carece de políticas de formação continuada que preparem os docentes para atuar nesse novo cenário. O próprio documento orienta a necessidade de

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. (Brasil, 2018, p. 72).

Todavia, a efetivação dessa concepção encontra limites significativos. Embora a BNCC reconheça que o leitor contemporâneo também assume o papel de produtor de sentidos e conteúdos, a realidade escolar brasileira ainda apresenta dificuldades estruturais e pedagógicas expressivas, como a escassez de recursos digitais, a desigualdade de acesso à internet e a insuficiência de formação docente para lidar com práticas de leitura multimodais e críticas. Nesse cenário, o que se apresenta como possibilidade de ampliação da participação na cultura digital acaba, muitas vezes, restrito a iniciativas isoladas, sem que se configurem como práticas pedagógicas sistemáticas e efetivas nos anos finais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, Cardoso (2021, p. 41) considera que a abordagem tecnológica preconizada pelo documento prepara o sujeito para a nova “formatação da sociedade, que é extremamente digital”. A pesquisadora julga ser “inconcebível” imaginar uma educação que se negue a utilizar a tecnologia enquanto “os atuais alunos são os chamados nativos digitais³”. Contudo, sem a devida orientação crítica, a utilização das mídias digitais corre o risco de reproduzir práticas fragmentadas de consumo de informações, em vez de fomentar processos formativos capazes de promover um letramento crítico, ético e responsável.

Assim, a BNCC apresenta uma concepção contemporânea de leitura, que a comprehende como prática social, multimodal e crítica, necessária à inserção cidadã. Todavia, a distância entre

² De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), competências correspondem à capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para agir de forma autônoma, crítica e responsável em diferentes contextos. Já as habilidades são desdobramentos específicos dessas competências, representando as ações ou capacidades concretas que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica, de maneira observável e mensurável, permitindo a aplicação do aprendizado em situações reais e diversificadas.

³ Em sua dissertação, “O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola”, Cardoso (2021) explica Nativos Digitais segundo o conceito do educador e pesquisador Marc Prensky (2001): [...] os jovens, acostumados a obter informações de forma rápida, por recorrerem primeiramente a fontes digitais e à Web antes de procurarem em livros ou na mídia impressa. Pelos modelos comportamentais e atitudes e por entenderem a tecnologia digital como uma linguagem, uma vez que “falam” a linguagem digital desde que nasceram.

os princípios prescritos e a realidade das escolas evidencia a necessidade de políticas públicas consistentes, investimentos em infraestrutura e programas de formação docente que deem condições para que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental se constituam, de fato, como leitores autônomos, críticos e socialmente engajados.

A LEITURA NOS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVA ANALÍTICA DO AUTOR

A leitura é reconhecida como prática educativa medular, constituindo não apenas uma habilidade cognitiva, mas um instrumento essencial para a formação integral do estudante. Nos anos finais do Ensino Fundamental, sua importância se intensifica, permitindo aos educandos aprofundarem conhecimentos disciplinares e desenvolverem competências críticas, sociais e éticas, fundamentais para a inserção ativa e reflexiva na sociedade contemporânea. Compreender como os documentos normativos da Educação Básica – LDBEN, PCN, DCNEF e BNCC – articulam a leitura é importante para avaliar até que ponto tais diretrizes ofertam suporte teórico e prático à consolidação de práticas pedagógicas que fortaleçam a aprendizagem.

O cruzamento analítico desses quatro documentos evidencia convergências significativas. Todos reconhecem a leitura como prática social, histórica e interativa, essencial ao desenvolvimento integral, à autonomia intelectual e à formação cidadã. A LDBEN estabelece fundamentos legais, atribuindo à escola e ao professor a responsabilidade pelo desenvolvimento do pleno domínio da leitura, escrita e cálculo, enquanto os PCN detalham estratégias pedagógicas para efetivar essas competências em contextos escolares diversos, promovendo leitura crítica e autônoma. As DCNEF reforçam a transversalidade da leitura, evidenciando sua presença em todas as áreas do conhecimento, e orientam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e éticas. A BNCC amplia essas concepções ao incluir gêneros multimidiáticos e digitais, reconhecendo o leitor contemporâneo também como produtor de sentidos, capaz de interagir e construir conhecimento em ambientes digitais e presenciais.

Todavia, a análise crítica revela limites e tensões entre a normatividade e a realidade escolar. Embora os documentos apresentem convergências conceituais sobre a importância da leitura, sua operacionalização enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, como desigualdade de acesso a recursos tecnológicos, lacunas na formação inicial e continuada de docentes e insuficiência de políticas públicas efetivas. Assim, o potencial formativo da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental muitas vezes restringe-se a iniciativas pontuais, sem consolidação sistemática, o que compromete o alcance das metas previstas nas diretrizes.

Apesar desses desafios, a leitura permanece como eixo estruturante da aprendizagem. O cruzamento analítico evidencia que, quando bem articulada, a leitura integra conhecimentos formais e experiências sociais, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, críticas e éticas, a autonomia intelectual e a participação cidadã. Ao mesmo tempo, reforça-se a necessidade de aprofundar a investigação sobre como os documentos normativos são implementados na prática escolar, de modo a consolidar práticas pedagógicas consistentes e sistemáticas que promovam a formação leitora plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa investigação, evidencia-se que a formação leitora nos anos finais do Ensino Fundamental é medular para a constituição de estudantes críticos, autônomos e socialmente engajados. A análise dos documentos oficiais – LDB/1996, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais e BNCC – revelou que, embora possuam especificidades próprias, eles dialogam entre si e reconhecem a leitura como prática social e multidimensional, capaz de ampliar horizontes de conhecimento, promover letramento crítico e fortalecer a participação cidadã.

Observa-se, contudo, que a implementação dessas diretrizes enfrenta limitações estruturais e pedagógicas significativas. Entre elas, destacam-se a escassez de recursos digitais, a desigualdade de acesso à tecnologia, a insuficiência de formação docente para práticas de leitura multimodais e a persistência de concepções tradicionais de leitura centradas exclusivamente em textos escritos. Nesse contexto, a BNCC propõe a integração de múltiplos gêneros e linguagens, contemplando os multiletramentos e o uso de TDICs, reforçando que o leitor contemporâneo também deve ser produtor de sentidos e conteúdos (Brasil, 2018, p. 72).

Como ressalta Cardoso (2021), não se pode conceber uma educação dissociada das tecnologias digitais em um contexto em que os alunos são “nativos digitais”; entretanto, sem orientação crítica, essas práticas podem apenas reproduzir consumo fragmentado de informações, em vez de promover um letramento crítico e responsável. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de políticas públicas consistentes, formação continuada de docentes e ambientes escolares estruturados para consolidar práticas de leitura significativas.

Por fim, a pesquisa contribui para demonstrar a centralidade da leitura na educação brasileira e oferece subsídios analíticos acerca dos avanços normativos e conceituais alcançados. Paralelamente, abre caminhos para estudos futuros que investiguem empiricamente a efetividade dessas diretrizes, aprofundando a compreensão sobre como a leitura pode ser promovida de maneira equitativa e emancipatória nos anos finais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, N. M. da. LDB à BNCC: a leitura nos documentos norteadores da educação básica nacional. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 23, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2023.
- BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 14. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2017.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Avaliações e Exames da Educação Básica - **Relatório Brasil no PISA 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-brasil-no-pisa-2018>. Acesso em: 09 de jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 09 de jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013--pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 1 abr. 2024.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997,1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- CARDOSO, Gabriela Pedroso. **O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola**. 2021.
- 142f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Paulista (UNESP) – Faculdade de Ciências de Letras, Assis, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204513>. Acesso em: 19 jul. 2024.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GIMENO, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre cultura para educação**. Porto: Porto Editora, 2008.
- KLEIMAN, Ângela Bettencourt. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas - SP: Pontes, 2000.
- KLEIMAN, Ângela Bettencourt; MORAES, Silvia Elisa Azevedo. **Leitura e Interdisciplinaridade – Tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2008.
- LAJOLLO, Marisa. **Histórias de quadros e leitores**. Série Imagem & Texto. Antologia de contos contemporâneos. São Paulo: Moderna, 2006.
- SILVA, Ezequiel Teodoro. **Conferências sobre leitura-trilogia pedagógica**. Campinas - SP: Autores Associados, 2005.
- SOARES, Jeanne Maria do Vale. **A multimodalidade no eixo da leitura da BNCC para as séries finais do ensino fundamental**. 2022. 76f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, 2022. Disponível em: <https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/386>. Acesso em: 08 jul. 2024.
- SOARES, Maria Samara Rodrigues; BATISTA, Yure Rodrigues. Recursos tecnológicos na educação: o que pensam os professores? **Anais do CONEDU 2023**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/6581a-4c1b4616_19122023111217.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VASCONCELOS, Maria Lúcia. **Educação básica: A formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2012.