

COMPETÊNCIA LEITORA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGENS HISTÓRICAS, TEÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

READING COMPETENCE IN THE MIDDLE SCHOOL: HISTORICAL, THEORETICAL, AND PEDAGOGICAL APPROACHES

Marcelo Augusto Ribeiro
Virginia Mara Próspero da Cunha

RESUMO: Esse artigo buscou discutir o conceito de competência leitora e suas implicações para as práticas pedagógicas nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, fundamenta-se em documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de referenciais teóricos essenciais, como Freire (1989), Solé (1998) e Soares (2004). O estudo explora o percurso histórico da noção de competência leitora, seu impacto nas políticas educacionais e as dificuldades enfrentadas pelos docentes para implementá-la efetivamente. Considera-se que uma abordagem interdisciplinar e inclusiva é fundamental para superar barreiras estruturais e promover a Competência Leitora para formação de sujeitos críticos e autônomos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Competência leitora. BNCC. Anos finais do ensino fundamental. Leitura. Práticas pedagógicas.

206

ABSTRACT: This article discusses the concept of reading competence and its implications for teaching practices in the middle school. To this end, it draws on normative documents, such as the National Common Core Curriculum (BNCC), as well as essential theoretical references, such as Freire (1989), Solé (1998), and Soares (2004). The study explores the historical trajectory of the notion of reading competence, its impact on educational policies, and the difficulties faced by teachers in implementing it effectively. It considers that an interdisciplinary and inclusive approach is fundamental to overcoming structural barriers and promoting reading competence for the formation of critical and autonomous individuals in the school environment.

Keywords: Reading competence. BNCC. Final years of elementary school. Reading. Pedagogical practices.

RESUMEN: Este artículo ha tratado de analizar el concepto de competencia lectora y sus implicaciones para las prácticas pedagógicas en los últimos años de la educación primaria. Para ello, se basa en documentos normativos, como la Base Nacional Común Curricular (BNCC), además de referencias teóricas esenciales, como Freire (1989), Solé (1998) y Soares (2004). El estudio explora la trayectoria histórica del concepto de competencia lectora, su impacto en las políticas educativas y las dificultades a las que se enfrentan los docentes para implementarlo de manera efectiva. Se considera que un enfoque interdisciplinario e inclusivo es fundamental para superar las barreras estructurales y promover la competencia lectora para la formación de sujetos críticos y autónomos en el entorno escolar.

Palabras clave: Competencia lectora. BNCC. Últimos años de la educación primaria. Lectura. Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A leitura é uma habilidade essencial para o desenvolvimento humano, permitindo a ampliação do conhecimento, a compreensão do mundo e a participação ativa na sociedade. No contexto educacional, a aquisição e o aprimoramento da competência leitora são fundamentais para a aprendizagem dos estudantes, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, quando a complexidade dos textos aumenta e a leitura passa a ser uma ferramenta indispensável para todas as áreas do conhecimento. Entretanto, o desenvolvimento dessa competência enfrenta desafios significativos, que envolvem aspectos históricos, políticos, pedagógicos e sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece a leitura como uma competência central na formação dos estudantes, articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a interpretação e a produção de sentidos nos mais variados gêneros textuais. No entanto, a prática educacional revela uma lacuna entre as diretrizes curriculares e a realidade escolar, evidenciada por dificuldades na implementação do ensino por competências e pela persistência de modelos tradicionais de ensino. Assim, torna-se fundamental compreender o conceito de competência leitora e analisar como ele é fator determinante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas escolares.

207

MÉTODO

Este artigo tem como objetivo discutir a competência leitora no contexto escolar, partindo de uma abordagem histórica e teórica sobre o conceito, passando pela análise das orientações da BNCC e dos desafios enfrentados na sua efetivação. Por meio da revisão de autores como Paulo Freire, Isabel Solé, Magda Soares, Délia Lerner, entre outros, busca-se aprofundar a compreensão sobre o que significa ser um leitor competente e como as práticas pedagógicas podem contribuir para a formação de estudantes leitores, autônomos e críticos.

RESULTADOS

A análise realizada evidenciou alguns pontos centrais relacionados à competência leitora no contexto escolar.

Inicialmente, observou-se que, embora os documentos curriculares apontem a leitura como elemento estruturante para a aprendizagem, persistem dificuldades significativas em sua materialização nas práticas pedagógicas. Entre os fatores identificados, destacam-se entraves de

ordem estrutural, pedagógica e social que impactam diretamente a efetivação da leitura em todas as áreas do conhecimento.

Foi constatada a existência de uma lacuna entre as orientações normativas e a realidade vivenciada nas escolas, especialmente no que se refere à formação de professores e às condições materiais necessárias para a promoção da leitura. Essa lacuna se traduz na dificuldade de consolidar práticas que possibilitem o desenvolvimento pleno da competência leitora.

Outro resultado identificado diz respeito ao conceito de competência leitora. A investigação apontou que a leitura, no ambiente escolar, ainda é frequentemente reduzida a processos de decodificação, enquanto a concepção de competência leitora exige práticas voltadas à compreensão crítica, ao diálogo com os textos e à participação ativa dos estudantes.

Verificou-se também a fragmentação das disciplinas como um obstáculo recorrente. Tal característica dificulta a construção de uma cultura de leitura integrada, limitando as possibilidades de articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

Por fim, foi possível identificar que a formação de leitores competentes requer ações coletivas, que envolvam tanto o trabalho pedagógico interdisciplinar quanto a criação de espaços que consolidem a leitura como prática social essencial no ambiente escolar.

O CONCEITO DE COMPETÊNCIA LEITORA NO CONTEXTO ESCOLAR

208

O conceito de competência no cenário educacional brasileiro

A discussão sobre a noção de competência no campo escolar demanda uma análise que considere tanto o percurso histórico de sua construção quanto as repercussões para o fazer pedagógico no cotidiano das instituições.

Do ponto de vista histórico, o termo tem centralidade nos currículos nacionais sobretudo a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada nos anos 2000. Entretanto, suas raízes no contexto brasileiro remontam a um período anterior, especialmente à Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como direito de todos e dever do Estado. Esse marco abriu espaço para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que destacou a necessidade de articular saberes, habilidades e valores na formação do cidadão (Brasil, 1996). Tal perspectiva se aproxima do que mais tarde seria amplamente denominado como ensino por competências e discutido por autores como Perrenoud (1999) que a define como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (p.7).

Na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desempenharam papel fundamental na difusão da ideia de competências, ao enfatizar a importância da aprendizagem significativa, da contextualização dos conteúdos e do desenvolvimento de “capacidades”. Essa concepção influenciou diretamente os documentos normativos posteriores, incluindo a BNCC e os currículos estaduais e municipais que dela se desdobram.

A BNCC (2018) consolida esse movimento ao definir competência como a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas” (Brasil, 2018). Essa formulação dialoga com orientações de organismos internacionais, em especial a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que defende a necessidade de preparar cidadãos para os desafios do século XXI. Dessa forma, a BNCC atua como referência obrigatória para a construção dos currículos locais, orientando as práticas escolares em todo o país.

Compreender o itinerário histórico do conceito de competência é essencial para analisar seus desdobramentos pedagógicos. Por um lado, a presença desse conceito em documentos oficiais alinha a educação brasileira a agendas globais; por outro, suscita críticas no campo educacional, principalmente por sua suposta vinculação a lógicas neoliberais e à visão de que a escola deve atender prioritariamente às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, os currículos cumprem papel paradoxal: ao mesmo tempo que orientam o planejamento pedagógico, também podem limitar a autonomia docente, transformando-se em instrumentos burocráticos que tensionam a prática pedagógica. No caso da leitura, por exemplo, o objetivo de formar um “leitor competente” nem sempre se concretiza de forma crítica, ficando condicionado a um viés ideológico que impõe desafios ao professor.

209

Independentemente da posição adotada em relação ao termo, é inegável que sua presença nos documentos oficiais impacta diretamente o cotidiano escolar, constituindo referência obrigatória para o trabalho docente.

Entretanto, a tradução das diretrizes curriculares para a realidade da sala de aula enfrenta resistências e contradições. Embora conceitos como competências e habilidades estejam amplamente difundidos, sua implementação prática ainda é desigual. Muitas vezes, a expectativa de que o aluno seja protagonista da aprendizagem, com o professor atuando como mediador, não se concretiza. Como observa Girardi (2021), há uma distância entre as prescrições da BNCC e as metodologias efetivamente utilizadas, que ainda se apoiam fortemente em práticas tradicionais.

Essa lacuna pode ser explicada por diversos fatores: formação inicial e continuada insuficiente, carência de recursos materiais e pedagógicos e dificuldades de compreensão das reformas por parte de gestores e orientadores, que acabam reduzindo os discursos a uma dimensão burocrática. Esse cenário favorece a manutenção de práticas conservadoras e dificulta a efetivação das propostas contemporâneas de ensino por competências (Girardi, 2021).

Portanto, para que o ensino por competências não permaneça apenas como intenção formal, é necessário investir na formação docente, bem como em condições materiais que viabilizem sua aplicação. Sem esse esforço conjunto, a proposta corre o risco de não ultrapassar o campo das prescrições legais.

Em suma, o ensino por competências, embora amplamente defendido pelos documentos educacionais brasileiros, ainda se depara com contradições e limites em sua concretização. Seja pela efetiva adoção em algumas práticas, seja pelo caráter meramente burocrático em outras, o certo é que sua presença impacta profundamente a constituição das práticas pedagógicas no Brasil.

Competência leitora: entre os documentos normativos e a teoria crítica da leitura

A concepção de competência leitora nos documentos orientadores da educação brasileira não pode ser negligenciada. O Currículo Paulista (2019), por exemplo, a descreve como a “capacidade de extrair sentidos que envolvem as linguagens verbal, não verbal e multimodal, presentes nos diferentes gêneros que circulam nas mais diversas esferas da atividade humana” (SÃO PAULO, 2019). Essa formulação ressalta a multiplicidade de linguagens e a necessidade de interação com diferentes gêneros discursivos, reconhecendo o papel social da leitura no mundo contemporâneo. No entanto, para além do que está prescrito em tais documentos, é necessário ampliar o entendimento do que significa ser um leitor competente, tomando como referência os estudos teóricos já consolidados sobre o tema.

Sob essa perspectiva, Isabel Solé (1998) defende que a leitura deve ser entendida como um processo ativo de construção de sentidos: “a leitura é um processo de previsão e verificação que leva à compreensão” (p. 115). O leitor mobiliza seus conhecimentos prévios, formula hipóteses e as confronta com o texto, o que revela uma interação dinâmica e não linear. Essa visão desloca a leitura de uma prática meramente técnica para um ato de apropriação de significados.

Paulo Freire (1989) reforça essa dimensão crítica ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 9). Para o autor, o ato de ler transcende a decodificação de signos: está ancorado nas experiências de vida, nos contextos sociais e culturais, e nos modos como os sujeitos interpretam a realidade. Dessa forma, competência leitora, sob uma ótica freireana, é inseparável da formação de uma consciência crítica e emancipatória.

Nesse ponto, teoria e documento normativo convergem, mas também se tensionam. De um lado, a BNCC e os currículos estaduais reconhecem a necessidade de leitores capazes de compreender múltiplas linguagens; de outro, há o risco de que o conceito seja tratado de maneira restrita e instrumental, voltado apenas ao desempenho escolar ou às demandas de avaliações externas.

Para aprofundar essa discussão, é necessário retomar outra ideia central de Solé (1998): “a competência se cria, se constrói” (p. 171). Isso implica compreender o desenvolvimento leitor como processo contínuo, que se renova a partir das interações pedagógicas. Assim, cabe ao professor não apenas avaliar se o aluno “é ou não é competente”, mas identificar potenciais e planejar intervenções que favoreçam a progressão das capacidades interpretativas.

No mesmo sentido, Rossi, Peres e Silva (2016) destacam que um leitor competente “não é apenas aquele que decifra uma mensagem, mas sim aquele que constrói sentidos para o texto que está lendo, questionando e realizando inferências a partir de seu conhecimento de mundo” (p. 2416). Essa formulação aproxima-se das concepções de Freire e Solé, pois reafirma a leitura como prática ativa e crítica, em que a compreensão vai além da literalidade e envolve também posicionamento.

Outra contribuição importante é trazida pelos estudos de Magda Soares (2004), que, ao diferenciar alfabetização e letramento, amplia a noção de competência leitora. Para a autora, letramento consiste em “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (p. 25). Nessa chave, ser letrado significa participar ativamente de práticas sociais mediadas pela linguagem escrita — o que, evidentemente, supõe o desenvolvimento da competência leitora.

Kleiman e Moraes (1999) também enfatizam a função social da escola nesse processo, ao afirmar que é tarefa da instituição “formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra)... A leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade”

(p. 91). Essa perspectiva insere a competência leitora em uma dimensão de justiça social e democratização do conhecimento, indo além da ideia de mera habilidade cognitiva.

Além disso, como lembram Smole e Diniz (2001, apud SILVA, 2018), a leitura é condição para a autonomia intelectual dos estudantes. Ao final do Ensino Fundamental, espera-se que sejam capazes de “ler textos adequados para sua idade de maneira autônoma e aprender sobre diferentes áreas do conhecimento” (p. 37). A autonomia, porém, não se reduz ao ato de ler sozinhos: trata-se de formar sujeitos que possam ler criticamente o mundo, posicionando-se frente às múltiplas vozes sociais.

Dessa forma, a análise do conceito de competência leitora revela duas dimensões complementares e, ao mesmo tempo, tensionadas:

A normativa, representada pelos documentos curriculares, que prescrevem características e habilidades a serem desenvolvidas;

A teórica-crítica, sustentada por autores como Freire, Solé, Soares, Kleiman e Moraes, que problematizam a leitura como prática social, interativa e emancipatória.

Para que o discurso dos documentos se concretize, é imprescindível que os professores sejam preparados para promover práticas de leitura que articulem pluralidade cultural, criticidade e prazer estético, de modo que os estudantes compreendam o texto e, sobretudo, compreendam-se no mundo. O grande desafio é transpor a competência leitora do plano burocrático-prescritivo para a experiência pedagógica significativa, em que leitura seja simultaneamente conhecimento, participação e transformação social.

212

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NO ENSINO DE LEITURA

Estratégias de Ensino para o Desenvolvimento da Competência Leitora

A partir do que já foi exposto sobre Competência Leitora nesse artigo, destaca-se a importância de que a escola promova experiências significativas de leitura, integradas às vivências cotidianas dos alunos, possibilitando que eles reconheçam o papel transformador desse processo e isso traz a reflexão de como devem ser as práticas pedagógicas para obter o desenvolvimento da leitura dos estudantes em cenários tão complexos e diversos que se apresentam no contexto escolar.

Entende-se que o desenvolvimento da competência leitora requer uma proposta metodológica centrada em estratégias pedagógicas diversificadas e articuladas à realidade dos educandos. Isabel Solé (1996) defende o ensino explícito de estratégias metacognitivas, como

monitoramento da compreensão, ativação de conhecimentos prévios e reflexão crítica sobre o conteúdo textual. Essa abordagem enfatiza que o papel do professor é auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades como inferência, síntese e avaliação, essenciais para uma compreensão profunda do texto. Além disso, Delia Lerner (2002) reforça a importância da mediação docente, descrevendo o professor como facilitador da interação entre o aluno e o texto, oferecendo apoio para que ele explore diferentes gêneros textuais em situações significativas de leitura.

Levando em conta o contexto dos anos finais de ensino, a integração interdisciplinar é também essencial para a formação de leitores competentes. Kleiman e Moraes (1999) destacam que projetos interdisciplinares expõem os alunos a uma variedade de textos e práticas de leitura, criando oportunidades para experiências colaborativas e contextualizadas. Cada professor atua como modelo de leitor em sua área, apresentando práticas específicas de uso da escrita e da leitura no campo do conhecimento que representa. Essas práticas permitem que os alunos compreendam a leitura como um ato multifacetado e relevante em diversos contextos (p.99).

Além do caráter metodológico, a leitura deve ser compreendida em seu contexto sócio-histórico e político. Kleiman e Moraes (1999) argumentam que a leitura é uma prática social que transcende a sala de aula e envolve toda a comunidade escolar. Cada disciplina possui especificidades no uso da leitura e da escrita, e, por isso, todos os professores devem assumir o papel de mediadores da leitura. Nesse sentido, a formação de leitores letrados é um projeto coletivo que reflete práticas sociais reais e prepara os alunos para interagir com as demandas culturais e sociais do mundo contemporâneo.

Sob a perspectiva política, a leitura emerge como um instrumento de emancipação e transformação social. Paulo Freire (1989) destaca a leitura como um ato de conscientização, capaz de capacitar os sujeitos a questionarem e transformarem a realidade em que estão inseridos. A escola, segundo Magda Soares (2012), deve garantir amplo acesso à leitura, não apenas como forma de adquirir conhecimento pragmático, mas também como um direito à fruição estética e à reflexão crítica. As práticas pedagógicas, portanto, devem considerar a formação de leitores críticos e autônomos como uma prioridade, reconhecendo os desafios e as especificidades de cada realidade.

De acordo com a literatura abordada, a articulação entre essas perspectivas teóricas oferece um caminho consistente para o desenvolvimento da competência leitora em um entendimento amplo desse conceito. Planejar e executar práticas pedagógicas que integrem o

ensino explícito de estratégias de leitura, a mediação docente e a diversificação de gêneros textuais em seus usos sociais são essenciais para a formação de sujeitos críticos e participativos. Embora não existam soluções universais, referenciais teóricos coerentes possibilitam a construção de caminhos flexíveis e potentes para a aprendizagem da leitura nos anos finais do ensino, atendendo às necessidades específicas dos contextos educacionais e promovendo o protagonismo dos estudantes em sua formação como leitores reflexivos e autônomos, ou seja, leitores verdadeiramente competentes.

Desafios na Formação de Leitores nos Anos Finais

Os anos finais do Ensino Fundamental, abrangendo o 6º ao 9º ano, representam um momento essencial no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes brasileiros, este período escolar tem suas especificidades e isso precisa ser levado em conta. Esta fase é marcada por mudanças estruturais, cognitivas e socioemocionais que desafiam tanto os alunos quanto os professores. Historicamente, a legislação educacional brasileira evoluiu para tentar democratizar o acesso à educação. A Lei nº 5.692/1971 foi um marco importante, ao unificar o ensino primário e o ginásio, ampliando o tempo de escolarização, mas ainda refletindo práticas excludentes. O exame de admissão ao ginásio, antes obrigatório, atuava como barreira de acesso, evidenciando desigualdades sociais e limitando a presença de estudantes das classes populares no ambiente escolar. Tal cenário contribui para que os desafios educacionais da contemporaneidade, como as dificuldades em leitura, estejam enraizados em um contexto histórico de exclusão.

214

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ensino fundamental foi consolidado como um direito universal, gratuito e obrigatório, o que representou um avanço significativo. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/1996) ampliou essa perspectiva ao defender a formação integral e interdisciplinar dos estudantes, visando promover uma educação inclusiva e de qualidade. Posteriormente, a Lei nº 11.274/2006 antecipou o ingresso das crianças na escola ao ampliar o ensino fundamental para nove anos, em consonância com as diretrizes da UNESCO, que prioriza a formação básica desde os primeiros anos. Ainda assim, conforme apontam Cassoni et al. (2020), os anos finais continuam enfrentando desafios relacionados à defasagem de aprendizagem, evasão escolar e transição difícil entre os anos iniciais e finais, o que exige intervenções pedagógicas mais estruturadas.

Um dos problemas centrais dessa etapa é a dificuldade no desenvolvimento da competência leitora, que é essencial para o aprendizado em todas as áreas do conhecimento. A leitura, como apontado por Solé (1998, p. 18), “não é questão de um curso ou de um professor, mas questão de escola, de projeto curricular e de todas as matérias”. Dessa forma, a responsabilidade pela formação de leitores proficientes deve ser compartilhada por todos os educadores, independentemente da disciplina. Essa ideia é corroborada por Geraldi (2015, p. 9), ao afirmar que “se um estudante não consegue resolver um problema matemático por não conseguir ler o problema, isso deve ser enfrentado pelo professor de matemática e não pelo professor de língua portuguesa”. Assim, torna-se imprescindível que os professores de todas as áreas compreendam que a leitura deve ser integrada ao ensino de seus conteúdos, com atenção às especificidades de cada linguagem disciplinar.

A leitura nos anos finais do ensino fundamental enfrenta dificuldades que se intensificam à medida que as demandas aumentam e os gêneros textuais se diversificam. Kleiman e Moraes (1999, p. 98) alertam que, nesse momento, “aparece a evidência de que o aluno não aprendeu a ler no sentido de compreender, ou seja, de fazer relações com outros objetos da experiência; ele aprendeu apenas a decifrar”. Essa limitação está atrelada à visão fragmentada do ensino da leitura, que ainda é restrita às aulas de Língua Portuguesa. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e avaliações como SAEB e SARESP indicam que a escola brasileira falha ao preparar os alunos para lidar com textos múltiplos e híbridos, que exigem diferentes habilidades de leitura, como acontece em problemas matemáticos, descrições científicas ou documentos históricos.

Como resposta a essa problemática, autores como Bormann e Casado Alves (2021, p. 6893) defendem que a leitura deve ser tratada como uma “competência básica que deve ser desenvolvida por professores de todas as áreas de conhecimento”. Nesse sentido, a prática da leitura precisa ser concebida como um processo interativo e dialógico, que articule a compreensão com o contexto histórico e social dos alunos. Volóchinov (2017, p. 232) afirma que “compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente”. A leitura, portanto, não se limita à decodificação, mas exige uma compreensão responsiva e ativa, que permita ao estudante posicionar-se criticamente diante dos textos. Casado Alves (2011) complementa que a leitura deve ser compreendida como um processo dialógico, no qual o sujeito leitor constrói sentidos em interação com os textos e suas próprias experiências.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como um caminho promissor para superar os desafios relacionados à leitura nos anos finais do ensino fundamental. Kleiman e Moraes (1999, p. 99) sugerem que “os projetos interdisciplinares ajudam a desenvolver o letramento pleno porque expõem o aluno a vários tipos de texto em vários tipos de eventos”. Esse modelo promove a interação entre os saberes das diferentes disciplinas e amplia a competência leitora dos estudantes ao inseri-los em práticas sociais reais. A leitura deixa de ser vista como uma atividade isolada e passa a ser trabalhada como um recurso essencial para a construção do conhecimento em todas as áreas.

A responsabilidade dos educadores, nesse processo, é inquestionável. Araújo (2018, p. 28) ressalta que os professores, independentemente de sua área de atuação, devem atuar como “alicerce na construção de leitores e escritores proficientes, pois parte deles as ações que culminarão na minimização dos desafios impostos na aprendizagem de leitura e escrita”. Esse compromisso exige uma prática pedagógica reflexiva, articulada e responsiva, que reconheça as dificuldades dos alunos e promova estratégias eficazes para o desenvolvimento da competência leitora.

Portanto, os anos finais do ensino fundamental demandam uma abordagem coletiva e interdisciplinar que valorize a leitura como prática social essencial para o aprendizado e a formação crítica dos estudantes. A compreensão responsiva e ativa, como defendem Bakhtin (1997) e Volóchinov (2017), deve ser o norte das práticas pedagógicas, possibilitando que os alunos construam sentidos e se posicionem diante dos textos e do mundo. A escola precisa superar a fragmentação do ensino e promover ações que integrem a leitura em todas as disciplinas, reconhecendo-a como um direito fundamental e como uma ferramenta indispensável para a cidadania e para a transformação social. Essa discussão abre caminho para a reflexão sobre as dificuldades específicas enfrentadas pelos alunos no desenvolvimento da leitura nos anos finais do ensino fundamental, suas causas e as estratégias necessárias para superar tais desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da relevância da competência leitora para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, este artigo buscou refletir sobre os desafios e caminhos possíveis para sua efetivação no contexto escolar. O percurso histórico e teórico analisado evidenciou que, apesar das diretrizes curriculares reforçarem a importância da leitura como ferramenta essencial para

a aprendizagem, sua implementação enfrenta entraves estruturais, pedagógicos e sociais. A lacuna entre as orientações normativas e a realidade escolar revela a necessidade de uma formação docente mais consistente e de condições materiais adequadas para promover a leitura de forma significativa.

O conceito de competência leitora, conforme discutido, vai além da decodificação de palavras e exige uma abordagem que favoreça a compreensão crítica e a relação ativa dos estudantes com os textos. Referenciais teóricos como os de Paulo Freire, Isabel Solé e Magda Soares reforçam a importância de um ensino que relacione a leitura à experiência dos sujeitos, garantindo que ela se torne uma prática emancipadora e transformadora. No entanto, a realidade escolar ainda se depara com dificuldades significativas, como a fragmentação das disciplinas e a falta de uma cultura de leitura integrada às diferentes áreas do conhecimento.

A formação de leitores competentes deve ser compreendida como um compromisso coletivo da escola e da sociedade, requerendo a articulação entre diferentes disciplinas e uma postura pedagógica que valorize a leitura como uma prática social essencial.

Assim, este estudo reitera a necessidade de um ensino de leitura mais dinâmico e contextualizado, que ultrapasse as limitações burocráticas dos documentos curriculares e promova a formação de leitores críticos e autônomos. Apenas por meio da valorização da leitura como um direito fundamental e como um elemento central no processo educativo será possível transformar a realidade escolar e contribuir para uma sociedade mais letrada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Bianca de Macedo. **Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano: desafios na formação de leitores**. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), UERJ, São Gonçalo, 2021

ARAÚJO, Raqueline Chaves de. **O uso de estratégias na minimização das dificuldades de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental**. Repositório CAPES. Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras-PB, 2018

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 279-326.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 26, p. 1, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Lei nº 5.692/71 de 11 de ago. de 1971. Reforma do ensino: 1º e 2º Graus**. Brasília. 1971a. Disponível em: <https://bityli.com/cLLqwpkx>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BORMANN, Maria Aliete Cavalcante; CASADO ALVES, Maria da Penha **A leitura em todas as áreas de conhecimento: Desafio na contemporaneidade**. S ISBN 978-85-7946-353-2. 2019

CASSONI, C., Penna-de-Carvalho, A., Leme, V. B. R., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. (2021). **Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa da literatura**. Psicologia Escolar e Educacional, 25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021225301>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GIRARDI, Kamila. **O desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora: um olhar para livros didáticos do ensino fundamental – Anos Finais e para a Base Nacional Comum curricular/2017**. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), UCS Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. 192 p. ISBN 978-8585725501

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

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Ana Patricia. **Concepções de leitura sob a ótica de docentes de Língua Portuguesa do ensino fundamental - Anos Finais**. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2021

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4a ed. Autêntica, 2007

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

SILVA, Maria Vitória da. **Dificuldades de leitura de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola de zona rural baiana: representações de professores de diferentes disciplinas**. Repositório CAPES. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2017.