



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS**

**COORDENAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA**

**O PAPEL DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE
BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL A PARTIR DA BNCC E DOCUMENTOS
DA ESCOLA FANY MACEDO DE OLIVEIRA**

**PORTO NACIONAL - TO
2025**

RUTH CARVALHO DE SOUZA

**O PAPEL DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE
BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL A PARTIR DA BNCC E DOCUMENTOS
DA ESCOLA FANY MACEDO DE OLIVEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Porto Nacional, como exigência à obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Albano Dias Pereira Filho.

**PORTO NACIONAL - TO
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins

D278p de Souza, Ruth Carvalho
O papel da leitura no ensino fundamental: uma análise bibliográfica e documental a partir da BNCC e documentos da Escola Fany Macedo de Oliveira : O papel da leitura no ensino fundamental: uma análise bibliográfica e documental a partir da BNCC e documentos da Escola Fany Macedo de Oliveira / Ruth Carvalho de Souza, Albano Dias Pereira Filho. – Porto Nacional, TO, 2025.
31 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Porto Nacional, Porto Nacional, TO, 2025.

Orientador: Dr. Albano Dias Pereira Filho

1. Desenvolvimento infantil. 2. Prática Pedagógica. 3. Leitura e escrita; Primeira infância. I. Pereira Filho, Albano Dias. II. Dias Pereira Filho, Albano III. ,. IV. Título.

CDD 370

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.
Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Programa de Integração da Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN's	Parametros Curriculares Nacional
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLE	Política Nacional de Leitura e Escrita
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPP	Projeto Político Pedagógico

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Decretos e Lei sobre a evolução do cenário educacional no Brasil.....	15
Quadro 2 – Avanços da Educação, Leitura e Escrita no Brasil Pós-Constituição Federal de 1988.....	16
Quadro 3 - Categorias de análise do PPP (2025) relacionada à leitura.....	32
Figura 01 - As dez competências da Base Nacional Comum Curricular.....	22

RUTH CARVALHO DE SOUZA

**O PAPEL DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE
BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL A PARTIR DA BNCC E DOCUMENTOS
DA ESCOLA FANY MACEDO DE OLIVEIRA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação
do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Porto
Nacional, como exigência à obtenção do grau de licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Albano Dias Pereira Filho.

Aprovada em 05/12/2025.

Documento assinado digitalmente
 **ALBANO DIAS PEREIRA FILHO**
Data: 22/12/2025 15:05:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Albano Dias Pereira Filho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

Documento assinado digitalmente
 **CYNTHIA SOUZA OLIVEIRA**
Data: 20/12/2025 15:56:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª. Cynthia Souza Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

Documento assinado digitalmente
 **PAULO CESAR DE SOUSA PATRÍCIO**
Data: 21/12/2025 07:44:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Paulo Cesar de Sousa Patrício

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

CONCEITO FINAL: 9,7

AGRADECIMENTOS

A construção desse trabalho de conclusão de curso, representa não apenas uma conquista pessoal, mas também o resultado do apoio de várias pessoas que estiveram presentes na minha trajetória, me acolhendo e incentivando a não desistir dos meus sonhos.

Agradeço em primeiro lugar, à Deus por nunca me abandonar e por ele me fortalecer todos os dias nessa caminhada, pois sem ele nada podemos fazer.

Em segundo lugar, quero agradecer meu orientador Professor Dr. Albano dias Pereira Filho pela dedicação, paciência e ajuda em todo esse processo com valiosas contribuições ao longo de todo esse trabalho. Sua orientação foi de extrema importância para a minha formação acadêmica e profissional.

Quero também agradecer ao meu pai Supriano Gomes de Souza, por me abraçar e pelos conselhos durante todo esse processo, pela paciência e orações, pois tenho certeza que sem sua ajuda eu não teria conseguido.

Agradeço também minhas amigas, Luyane Castro de Sousa, pelos conselhos e orações e por sempre acreditar no meu potencial até mesmo quando eu não acreditei.

Samara Ferreira de Souza, por também acreditar em mim, orar por mim. Guardo comigo até hoje uma frase que ela me disse quando eu ainda estava no 4º período: " Ruth não se preocupe, se Deus te colocou nessa faculdade, o Senhor vai te sustentar até o último dia e vai te ajudar até o final desse curso".

Leilane Sousa Duarte pela paciência e empatia ao ouvir meus desabafos, por ter segurado na minha mão e me impulsionar a seguir em frente e não ter deixado eu desistir.

Agradeço também Juliana Sousa Duarte que em todos os momentos me ajudou a continuar, quando eu pensava em desistir ela falava para eu respirar fundo que essa fase iria passar e no final ia valer a pena.

Aos colegas de turma agradeço pela troca de ideias, parceria e companheirismo ao longo de todos esses anos. Foi essencial para mim compartilhar cada momento ao lado de vocês e eu desejo que sejamos excelentes profissionais.

Agradeço também o Professor Edilson Leite pelo incentivo em fazer o curso de pedagogia, pois foi ele que me informou sobre o curso e me motivou a fazer o vestibular.

Agradeço também em especial a minha psicóloga Nathanne Ribeiro Saraiva Barbosa pelas palavras de orientação e conselho em fazer o curso de pedagogia, pois a princípio não era um curso dos sonhos, mas ela me ajudou nesse processo me incentivando a agarrar essa oportunidade.

Aos professores, minha eterna gratidão por todos aprendizado e conhecimento transmitido, pela responsabilidade e comprometimento com o ensino aprendizagem e por nos motivar irmos em busca dos nossos sonhos.

À banca avaliadora, minha sincera gratidão por terem aceitado o convite, muito obrigada por fazerem parte desse momento de construção do conhecimento.

Por fim, agradeço aos meus pastores Valdenilson Negreiros dos Santos e à missionária Sandra Regina Marques da Silva Santos, pelos conselhos, orações e por terem me ajudado em muitas situações difíceis que enfrentei até aqui, por terem me ensinado a ter domínio próprio e entender que os propósitos de Deus na minha vida são maiores e melhores para mim. Por terem me ajudado a compreender que tudo acontece no tempo certo, que devemos apenas confiar no Senhor e no final dará tudo certo.

A todos que, de alguma maneira contribuíram para realização desse sonho, o meu muito obrigada e que Deus abençoe cada um e recompense de forma extraordinária.

RESUMO

A leitura constitui uma prática social fundamental para a consolidação da cidadania crítica e da autonomia intelectual. Seu alcance perpassa a aquisição de habilidades linguísticas e incide nas dimensões cognitiva, social e emocional do indivíduo. Contudo, a permanência de práticas pedagógicas restritas à decodificação textual, em detrimento de sua função emancipatória e formadora de sentido, associada à intersecção das desigualdades socioeconômicas com o desempenho escolar, configura uma problemática na efetivação do letramento no contexto educacional brasileiro. Nessa conjuntura, a presente pesquisa propôs-se, como objetivo geral, analisar o papel da leitura no desenvolvimento integral das crianças no Ensino Fundamental I, com base na BNCC e em documentos institucionais da Escola Fany Macedo de Oliveira, a partir de uma abordagem bibliográfica e documental. O delineamento metodológico caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. O *corpus* analítico foi constituído pela BNCC e por documentos oficiais da Escola Fany Macedo de Oliveira. Os principais resultados evidenciam uma dicotomia entre o arcabouço normativo e a concretização da práxis pedagógica. A análise revela o reconhecimento formal da leitura como instrumento de desenvolvimento integral e prática social nos documentos oficiais. O estudo sublinha a imperatividade de se fortalecer a articulação entre as prescrições curriculares e as práticas docentes, preconizando uma abordagem da leitura contextualizada e dialógica, capaz de promover o exercício da percepção e da análise transformadora do sujeito e de sua realidade.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Prática Pedagógica; Leitura e escrita; Primeira infância.

ABSTRACT

Reading is a fundamental social practice for the consolidation of critical citizenship and intellectual autonomy. Its scope goes beyond the acquisition of linguistic skills and impacts the cognitive, social, and emotional dimensions of the individual. However, the persistence of pedagogical practices restricted to textual decoding, to the detriment of their emancipatory and meaning-making function, coupled with the intersection of socioeconomic inequalities and school performance, constitutes a problem in the effective implementation of literacy in the Brazilian educational context. In this context, the present research aimed, as its general objective, to analyze the role of reading in the integral development of children in Elementary School I, based on the BNCC (National Common Core Curriculum) and institutional documents from the Fany Macedo de Oliveira School, using a bibliographic and documentary approach. The methodological design is characterized as qualitative research, of a bibliographic and documentary nature. The analytical corpus consisted of the BNCC (National Common Core Curriculum) and official documents from the Fany Macedo de Oliveira School. The main results highlight a dichotomy between the normative framework and the implementation of pedagogical practice. The analysis reveals the formal recognition of reading as an instrument for integral development and social practice in official documents. The study underscores the imperative need to strengthen the link between curricular prescriptions and teaching practices, advocating a contextualized and dialogical approach to reading, capable of promoting the exercise of perception and transformative analysis of the subject and their reality.

Keywords: Child development; Pedagogical practice; Reading and writing; Early childhood.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LEITURA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EDUCACIONAIS	15
2.1 A leitura enquanto instrumento de formação humana.....	15
<i>2.1.1 A leitura no contexto social.....</i>	<i>19</i>
2.2 A leitura na Base Nacional Comum Curricular	23
2.3 A leitura como instrumento de desenvolvimento cognitivo, social e emocional	24
2.4 O Papel da Família, da Escola e dos Professores na Formação do Leitor	26
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	29
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

A leitura, enquanto prática social estabelece-se como um recurso essencial para a formação de cidadãos críticos e autônomos. No contexto educacional, essa prática assume um papel central no desenvolvimento integral da criança no Ensino Fundamental I, influenciando diretamente as dimensões cognitivas, sociais e emocionais. A capacidade de ler e interpretar o mundo permite ao indivíduo não apenas assimilar informações, mas também estabelecer diálogos com diferentes tradições culturais, expandir perspectivas e construir uma interação mais consciente com o meio ao seu redor.

No âmbito do processo de leitura, é fundamental reconhecer que o sistema de alfabetização apresenta limitações estruturais. Essas fragilidades podem estar associadas a fatores de ordem social, como os índices de pobreza, que exerce influência direta sobre o desempenho educacional. A desigualdade socioeconômica ocasiona impactos significativos, refletidos em elevadas taxas de mortalidade infantil, condições precárias de vida, acesso restrito aos serviços de saúde e aumento da criminalidade, entre outros efeitos decorrentes da vulnerabilidade social.

Nesse cenário, em minhas observações de estágios, e atuação no PIBID, tenho percebido que, muitas vezes, o ensino da leitura no Ensino Fundamental I limita-se à decodificação de textos, negligenciando sua função formadora e emancipatória e seu papel na construção ativa do sentido. Ancorada e em concordância com Garcia (2005) e Vygotsky (2001), essa limitação impede que a leitura se manifeste como um exercício de percepção e análise que transforma o leitor.

Para tanto, a presente investigação se concentra na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos documentos institucionais da Escola Fany Macedo de Oliveira, localizada no município de Porto Nacional - Tocantins. A escolha por este tema e por esta instituição específica justifica-se pela necessidade de compreender e fortalecer o papel da leitura na educação pública, verificando se as diretrizes curriculares se traduzem em práticas pedagógicas que favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes.

A partir desta problemática, erige-se a seguinte questão norteadora: De que maneira a leitura é abordada como instrumento para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças no Ensino Fundamental I, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os documentos institucionais da Escola Fany Macedo de Oliveira, no município de Porto Nacional – Tocantins?

A partir desta questão, propôs-se como objetivo geral analisar o papel da leitura no desenvolvimento integral das crianças no Ensino Fundamental I, com base na BNCC e em documentos institucionais da Escola Fany Macedo de Oliveira, a partir de uma abordagem bibliográfica e documental. E, como objetivos específicos: examinar como a BNCC orienta o desenvolvimento da leitura no Ensino Fundamental I, analisar documentos pedagógicos da Escola Fany Macedo de Oliveira relacionados à leitura e suas práticas, compreender, à luz da literatura, como a leitura contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças e investigar como as diretrizes curriculares dialogam com a prática escolar no que se refere à leitura no ensino fundamental.

Em relação a apresentação do conteúdo da pesquisa, o presente trabalho está estruturado em quatro seções principais. A introdução, que antecede as seções analíticas, apresenta a contextualização do tema, a problemática investigada, a justificativa, os objetivos do estudo e a delimitação teórico-metodológica. Nela, discute-se a relevância da leitura no Ensino Fundamental I e a necessidade de analisar sua presença na BNCC e nos documentos pedagógicos da Escola Fany Macedo de Oliveira.

A seção dois, intitulada “Leitura e desenvolvimento infantil: fundamentos teóricos e educacionais”, reúne o referencial teórico que sustenta a análise proposta. Nessa parte, discute-se o papel da leitura no desenvolvimento infantil, contemplando suas dimensões cognitiva, social e emocional, bem como os aspectos históricos, pedagógicos e socioculturais que permeiam a formação do leitor. São apresentados autores clássicos e contemporâneos que fundamentam a compreensão da leitura como prática social e instrumento de desenvolvimento integral.

A seção três descreve a metodologia da pesquisa, com ênfase na abordagem qualitativa adotada e nos procedimentos bibliográficos e documentais que orientaram a coleta e o tratamento dos dados. Explicita-se o percurso metodológico, o corpus analisado, especialmente a BNCC, os documentos institucionais da Escola Fany Macedo de Oliveira, e os critérios de análise utilizados.

A seção quatro apresenta a análise e discussão dos resultados, articulando o conteúdo dos documentos oficiais e institucionais com o referencial teórico. Essa seção evidencia de que maneira as diretrizes da BNCC e as orientações da escola se materializam, ou não, nas práticas pedagógicas relacionadas à leitura, permitindo compreender avanços, desafios e perspectivas no desenvolvimento das habilidades leitoras no Ensino Fundamental.

Por fim, a pesquisa é concluída com as Considerações Finais, que retomam os objetivos propostos, sintetizam os principais achados e apresentam as contribuições do estudo. A partir

da análise realizada, destacam-se implicações para a prática docente, além de sugerir caminhos para pesquisas futuras, especialmente aquelas que possam incluir a observação das práticas pedagógicas e a escuta de professores e alunos sobre a leitura no cotidiano escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura pode ser compreendida como um processo que não se restringe à decodificação de palavras, além do envolvimento de dimensões cognitivas, sociais e emocionais no desenvolvimento infantil. Nesse cenário, o contato com narrativas possibilita o acesso a diferentes mundos, sentimentos e perspectivas, ampliando percepções sobre a realidade e sobre si próprio. Essa experiência favorece a construção de vínculos com o conhecimento, com repercussões na trajetória educacional e pessoal.

À luz dessa discussão introdutória, é interessante mencionar que a interação com os livros mobiliza distintas áreas do cérebro em desenvolvimento. Quando inserida em contextos pedagógicos planejados, a leitura assume caráter lúdico e prazeroso, estimulando o engajamento da criança e a formação gradual de significados.

2.1 A leitura enquanto instrumento de formação humana

Conforme Garcia (2005), o processo de escolarização no Brasil teve início com a chegada dos padres jesuítas em 1549, logo após a colonização portuguesa. A ação educativa promovida pelos jesuítas estava orientada pela intenção de catequizar as populações indígenas, buscando integrá-las aos princípios da fé cristã. Essa prática pedagógica, desenvolvida durante o período colonial, possuía caráter religioso, voltado à formação moral e espiritual, tanto dos jovens destinados à vida eclesiástica quanto da elite colonial. Nesse contexto, a atuação dos jesuítas exerceu influência decisiva na organização das práticas educativas, uma vez que foram responsáveis pela criação das primeiras instituições de ensino no Brasil.

No entendimento de Rodrigues (2023), no período da República Oligárquica, entre os anos de 1894 e 1930, a educação foi direcionada à formação de uma elite dirigente, responsável por conduzir os rumos políticos e administrativos do país. Esse cenário educacional revelou desigualdades sociais e econômicas, marcadas pela limitação de recursos destinados à instrução pública e gratuita. Somente a partir de 1934 ocorreram mudanças significativas na estrutura educacional brasileira, quando o sistema passou a ser reorganizado em quatro níveis de ensino, refletindo novas concepções sobre o papel da educação na sociedade.

Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2020), a trajetória da educação brasileira passou por diversas transformações desde a década de 1930. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Conselho Nacional de Educação marcou o início da organização administrativa do ensino. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, defendeu uma escola pública, gratuita e laica, influenciando a Constituição de 1934, que reconheceu a

educação como direito de todos. Reformas posteriores, entre 1937 e 1961, ampliaram o acesso à formação profissional, criaram instituições de pesquisa e consolidaram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nas décadas seguintes, campanhas de alfabetização e programas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) fortaleceram a democratização do ensino, refletindo a crescente compreensão da educação como instrumento de transformação social e desenvolvimento nacional. Desse modo, apresenta-se no Quadro 1, o panorama da evolução educacional.

Quadro I – Decretos e Lei sobre a evolução do cenário educacional no Brasil

Ano	Marco Teórico	
1930	Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública	Decreto nº 19.402 instituiu o ministério responsável por ensino, saúde, esportes e meio ambiente. Francisco Campos foi o primeiro ministro.
1931	Criação do Conselho Nacional de Educação (CNE)	Decreto nº 19.850 instituiu o CNE como órgão consultivo. O atual CNE foi reestruturado pela Lei nº 9.131/1995, com funções normativas e deliberativas.
1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	Documento liderado por Fernando de Azevedo e outros educadores propôs educação pública, gratuita, obrigatória e laica até os 18 anos.
1934	Constituição de 1934	Estabeleceu a educação como direito de brasileiros e estrangeiros residentes, responsabilidade da família e do poder público.
1937	Reforma educacional e criação da Universidade do Brasil	Lei nº 378 alterou o nome do ministério, criou o INEP, o SPHAN, o Instituto Nacional de Cinema Educativo e o Instituto Nacional do Livro.
1951	Criação da Capes	Instituição voltada ao aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.
1955	Criação do PNAE e do CBPE	Implantação do Programa Nacional de Alimentação Escolar e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.
1959	Campanhas de Educação e Erradicação do Analfabetismo	Decreto nº 47.251 criou campanhas para educação de

		adolescentes, adultos, educação rural e combate ao analfabetismo.
1961/1962	1º Plano Nacional de Educação	Lei nº 4.024/1961 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; em 1962 foi aprovado o primeiro PNE.

Fonte: Brasil (2020), organizado por Souza (2025).

Após a exposição desses marcos, é necessário enfatizar que a contextualização histórica da educação e o desenvolvimento das teorias educacionais exerceram influência significativa sobre o campo educacional. Um dos elementos marcantes foi a ampliação desse processo e a consolidação da escolarização ao longo do século XX. Com base nessa discussão, expõe-se no Quadro 2 essa evolução Pós Constituição Federal de 1988.

Quadro 2 – Avanços da Educação, Leitura e Escrita no Brasil Pós-Constituição Federal de 1988

Ano	Marco Teórico	
1988	Constituição Federal (CF)	Reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Garante ensino fundamental obrigatório e gratuito e garante a gestão democrática do ensino público.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Reforça o direito à educação, cultura e lazer como parte da proteção integral da criança e do adolescente.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Regulamenta o sistema educacional conforme a CF/88. Define princípios da igualdade de condições de acesso e permanência, da liberdade de aprender e ensinar, e da valorização dos profissionais da educação. Consolida a alfabetização nos anos iniciais e estabelece bases para a educação inclusiva.
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais	Regulamenta diretrizes para educação no Brasil
2004	Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	Criado para combater o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos. Incentiva práticas de leitura e escrita articuladas à cidadania.

2005	Programa de Integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Fortalece políticas de alfabetização e continuidade de estudos para jovens e adultos.
2006	Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)	Define diretrizes para democratização do acesso aos livros e fomento à leitura.
2007	Programa Mais Educação e PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação)	Incentiva a educação integral e a ampliação do tempo escolar, incluindo atividades de leitura, escrita, artes e cultura.
2010	Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE)	Institucionaliza ações de promoção do livro, leitura e bibliotecas.
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Define competências e habilidades para leitura e escrita, além de reforçar a alfabetização na perspectiva do letramento.
2019	Política Nacional de Alfabetização (PNA)	Ênfase nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento da escrita e letramento.

Fonte: Brasil (1988, 1990, 1996, 1997, 2004, 2005, 2006, 2007, 2010, 2017, 2019), organizado por Souza (2025).

Os Parametros Curriculares Nacionais/PCNs (Brasil, 1997, p.47) deixa em evidência que “A capacidade cognitiva tem grande influência na postura do indivíduo em relação às metas que quer atingir nas mais diversas situações da vida”, ou seja, ela está diretamente ligada à forma como a pessoa percebe, interpreta e reage aos desafios do cotidiano.

Apesar dos avanços alcançados em termos legislativos, as iniciativas governamentais destinadas a promover a leitura ainda não atendem plenamente às necessidades quando comparadas a outras áreas da educação. A Lei nº 13.695, promulgada em 12 de julho de 2018, busca minimizar essas deficiências ao estabelecer a Política Nacional de Incentivo à Leitura e Produção Escrita (Brasil, 2018). Esse instrumento normativo propõe ações contínuas para ampliar o acesso aos livros, incentivar o hábito de leitura e a escrita criativa, valorizar a literatura e fortalecer as bibliotecas públicas em âmbito nacional. Dessa forma, essa política complementa as orientações da Lei de Diretrizes e Base da Educação, destacando a relevância de medidas que assegurem o direito ao conhecimento, fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária e autônoma.

No âmbito da educação, compreender o papel da leitura no aprendizado é essencial para os educadores. A prática de uma leitura analítica e reflexiva amplia os horizontes dos estudantes, motivando-os a revisar suas crenças e a desenvolver uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor. Assim, a leitura vai além de ser apenas um meio de adquirir dados; ela se torna uma via para converter essas informações em saber. A prática da leitura no ambiente escolar tem se tornado menos comum, influenciada por diversos fatores, como o uso excessivo da tecnologia e questões econômicas, sociais ou políticas. Contudo, devido à sua importância para o aprendizado e para o aperfeiçoamento da escrita, a leitura é vista como essencial. Portanto, "[...] é responsabilidade da escola promover a formação e o fortalecimento do hábito de leitura [...]" (Aguilar, 1985, p. 24).

Nas palavras de Sargiani e Maluf (2018), o enriquecimento do vocabulário nos primeiros anos da educação infantil é crucial, pois antecede o processo de alfabetização. Durante essa fase inicial, as competências cognitivas e linguísticas desempenham um papel central na formação do conhecimento. Os estímulos relacionados à linguagem são fundamentais para ativar regiões cerebrais específicas, responsáveis por essa habilidade. Nessa etapa, o cérebro das crianças opera com uma capacidade de trabalho significativamente maior do que o de um adulto, utilizando cerca de 75% da energia corporal para sustentar as funções neurológicas.

Salom *et al.* (2016) evidenciam fragilidades nas políticas públicas de leitura, com ênfase nas lacunas estruturais e operacionais do PNLL (2006). Apesar dos progressos alcançados, persistem entraves relacionados ao financiamento, à efetividade das ações e à falta de clareza nos objetivos, o que dificulta a implementação das políticas nas escolas.

2.1.1 A leitura no contexto social

Em um contexto social marcado pela competitividade e pela exclusão, uma das opções para a melhoria das condições sociais das camadas mais desfavorecidas é a busca por meios que favoreçam o crescimento cultural. Embora essa oportunidade varie em termos de proximidade para diferentes grupos, ela continua a ser uma das principais alternativas. E qual seria o caminho mais eficiente para alcançar esse avanço cultural, senão através do hábito da leitura?

Inicia-se essa discussão com a seguinte reflexão:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto (Freire, 1984, p. 11-

12).

Conforme a passagem proposta por Freire (1984), a leitura do mundo é fundamental para o desenvolvimento da habilidade de ler. O ato de ler vai além do aspecto cognitivo pessoal, englobando também as experiências sociais, ou seja, a interpretação do contexto histórico e social.

De acordo observações de Freire (2001), a leitura representa a afirmação da identidade do indivíduo, de sua trajetória como criador de linguagem e de sua individualidade enquanto intérprete do ambiente ao seu redor. A promoção do ato de ler é estimulada por políticas governamentais, iniciativas e locais voltados para bibliotecas, entre outros. Isso torna a escola um espaço essencial para fomentar o hábito da leitura, sendo relevante para o desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipadora.

A leitura possibilita às pessoas compreenderem suas próprias reflexões, despertando sua identidade única. Esse processo tem início com o estímulo vindo da família e da educação, que constituem os alicerces da aprendizagem. Nos primeiros estágios da alfabetização, ocorrem as descobertas iniciais e o desenvolvimento das habilidades de leitura, marcando o momento em que a criança começa a explorar os livros.

Conforme Souza Neto e Oliveira (2023), a escola é fundamental para o processo de alfabetização, enquanto a promoção da leitura, apesar de acontecer prioritariamente nesse ambiente, depende do envolvimento ativo de toda a sociedade. As habilidades de leitura e escrita são essenciais, pois permitem que as crianças iniciem o desenvolvimento de suas competências e exercitem a criatividade. Nesse contexto, a família tem uma função indispensável no aprendizado infantil, sendo responsável por motivar e despertar o interesse das crianças em descobrir o mundo das palavras e da escrita.

Ao criar condições que conectem a leitura e a escrita às práticas sociais, essas iniciativas ajudam a transformar o aprendizado em um meio de promover a autonomia intelectual. Dessa maneira, o desenvolvimento das competências linguísticas se relaciona diretamente com a habilidade de cada indivíduo de participar de forma ativa nas interações e contextos culturais da sociedade.

Para Gabriotti e Zomignan (2020), a aquisição da linguagem ocorre durante a infância, fase em que as aptidões para o aprendizado estão em seu ápice. Nesse período, as crianças apresentam maior capacidade e facilidade para compreender o mundo ao seu redor. Assim, o aprendizado e o crescimento cognitivo das crianças acontecem através da interação entre elas e seus mediadores.

Berninger *et al.*, (2002) realizaram uma série de investigações ao longo de dez anos sobre os sistemas relacionados à linguagem, concentrando-se nos mecanismos de leitura e escrita. Apesar de serem processos distintos, os autores ressaltaram que eles estão conectados no cérebro, operando de maneira conjunta para propiciar o desenvolvimento e a evolução das competências linguísticas. Em sua pesquisa, intitulada “*Escrita e leitura: conexões entre linguagem à mão e linguagem a olho*”, os pesquisadores evidenciam que as interações entre esses sistemas ocorrem de forma integrada, beneficiando o progresso simultâneo dessas habilidades.

Essa relação é especialmente relevante no contexto de dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, permitindo estratégias de intervenção mais eficientes. Ao explorar essas conexões, fica claro que o aprendizado da linguagem é um processo dinâmico e interdependente, demandando abordagens que considerem a integração dos diversos aspectos do processamento linguístico.

No que concerne à leitura como ferramenta de alfabetização na escola, Silva e Bueno (2023, p.13) sintetizam que:

A leitura como objeto de ensino dentro da escola também tem seus desafios, os professores como mediadores no processo da prática da leitura também têm dificuldades de incentivar e estimular as crianças. A leitura como prática social não está sendo aprendido na escola, ainda está muito focado com o processo de decodificação do código do linguístico e não a preparar a criança para interpretar, criticar e refletir os diferentes tipos de textos, gêneros e suas funções na sociedade.

O processo exige que haja uma necessidade de repensar o papel dos professores como facilitadores no desenvolvimento de habilidades leitoras mais amplas. Muitas vezes, a prática ainda está limitada à decodificação mecânica das palavras, deixando em segundo plano aspectos fundamentais como a formação de leitores críticos, capazes de interpretar os variados tipos de textos e compreender suas múltiplas funções no contexto social.

À vista dessa discussão, o sucesso ou o insucesso no ensino-aprendizagem da linguagem escrita é influenciado por diversos fatores biológicos, neuropsicológicos, psicossociais e, sobretudo, pedagógicos. Conforme Salles, Parente e Freitas (2010), um dos principais entraves reside na variabilidade de desempenho observada entre os estudantes, mesmo em escolas públicas que atendem a perfis socioeconômicos e culturais semelhantes. Os autores salientam que a aquisição da leitura e da escrita é um processo heterogêneo, no qual fatores como a consciência fonológica e o uso de estratégias de leitura (rotas fonológica e lexical) apresentam-se em diferentes níveis de precisão entre os alunos. Adicionalmente, o sistema de escrita do português brasileiro impõe maiores irregularidades à escrita do que à leitura, o que se manifesta

em uma variabilidade de desempenho mais expressiva na escrita de palavras e na compreensão de leitura textual, em comparação com a leitura de palavras isoladas.

Nesse cenário, é essencial que tanto a escola quanto as famílias disponibilizem materiais adequados e envolventes, tornando o ato de ler algo prazeroso. Os livros devem ser escolhidos de acordo com a faixa etária das crianças, com textos de linguagem acessível e que despertem interesse, como histórias infantis e fábulas que transmitam ensinamentos, valores éticos e educativos. Os responsáveis podem incentivar a leitura ao manter uma variedade de livros em casa, organizados em estantes acessíveis às crianças, permitindo que elas explorem os exemplares livremente e desenvolvam o hábito de ler, inclusive em voz alta (Silva; Bueno, 2023).

Silva e Bueno (2023) elencam que na primeira fase, a criança ainda não faz a associação entre as letras e os sons, e sua leitura é mais baseada em uma percepção visual do texto. Ela "lê" o conteúdo de forma semelhante a um desenho, reconhecendo apenas as palavras que sua memória visual consegue identificar, sem entender completamente o significado de cada uma.

Na segunda fase, ocorre uma evolução significativa. A criança começa a associar as letras aos sons correspondentes, o que marca o início de uma fase fonológica. Ela passa a juntar a escrita à fala, realizando uma leitura mais complexa, onde não apenas palavras isoladas são decodificadas, mas também frases e orações, permitindo uma maior compreensão do código linguístico.

Na terceira fase, a criança desenvolve uma maior fluidez tanto na escrita quanto na leitura. Ela começa a identificar e corrigir erros, compreendendo as regras ortográficas. Nesse ponto, há um amadurecimento do processo de leitura, com uma busca por uma pronúncia mais precisa das palavras. Além disso, ela passa a acessar o significado das palavras de forma mais consciente, estabelecendo uma conexão entre o vocabulário e seus respectivos sentidos no contexto.

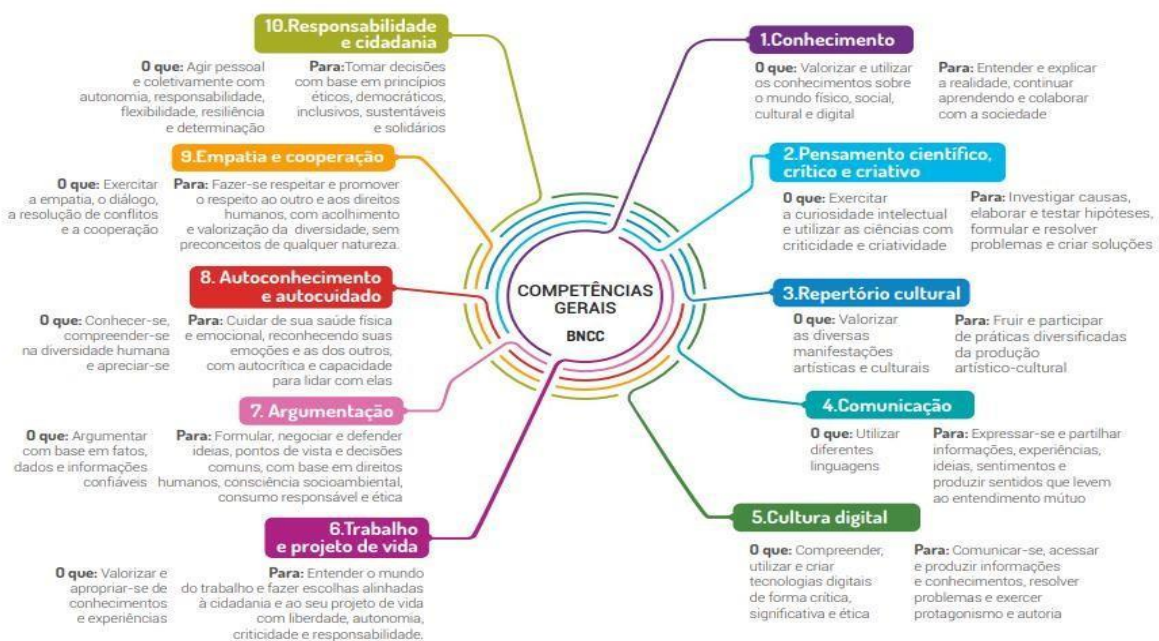
Nessa via, é fundamental propiciar espaços de aconchego para a prática da leitura na escola. Considerando a variedade de formatos e contextos possíveis para trabalhar essa habilidade, torna-se indispensável analisar as características e necessidades da turma. Dessa forma, é possível criar momentos propícios para a interação e discussão sobre os textos, alinhados às demandas dos estudantes e conectados às suas vivências cotidianas (Montemor, 2020).

2.2 A leitura na Base Nacional Comum Curricular

Nesse contexto, torna-se relevante analisar como os princípios da BNCC podem contribuir para superar esses desafios. O documento (BNCC, 2018) define competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver situações complexas da vida cotidiana, da cidadania e do trabalho. Essa concepção se articula a abordagens pedagógicas que valorizam o “aprender a fazer” e o “aprender a ser”, orientando a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente participativos.

Primeiramente, a BNCC estabelece dez competências gerais que norteiam a formação integral dos estudantes da Educação Básica que atuam na articulação entre saberes, habilidades, atitudes e valores. Essas competências abrangem: (1) domínio do conhecimento; (2) pensamento científico, crítico e criativo; (3) ampliação do repertório cultural; (4) capacidade de comunicação; (5) uso consciente da cultura digital; (6) planejamento do trabalho e do projeto de vida; (7) argumentação fundamentada; (8) autoconhecimento e práticas de autocuidado; (9) empatia, cooperação e respeito; e (10) exercício da responsabilidade e da cidadania (BNCC, 2018). A Figura 01 traz essa ilustração:

Figura 01: As dez competências da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Brasil (2018).

Determinadas competências gerais previstas na BNCC estabelecem interfaces diretas com o campo das políticas públicas de leitura, constituindo-se como instrumentos de mediação entre a formação educacional e os direitos culturais. A primeira competência, ao propor a

mobilização de saberes para a compreensão crítica da realidade, insere a leitura em uma perspectiva epistemológica. Nessa direção, políticas estruturantes como o PNLD e o PNBE operam como mecanismos de garantia do direito à leitura. Contudo, a interseção entre a BNCC e as políticas de leitura revela tensões de ordem conceitual e operacional, uma vez que a abordagem da leitura na BNCC, embora discursivamente voltada à formação integral, ainda reproduz concepções instrumentais e tecnicistas.

A ênfase conferida pela BNCC às competências e habilidades de caráter mensurável tem sido alvo de críticas por seu potencial de reduzir a leitura a uma prática instrumental, esvaziando-a de sua dimensão sociocultural e formativa. Essa orientação normativa tende a subordinar o processo educativo a parâmetros de avaliação e desempenho, distanciando-o de uma perspectiva humanizadora e crítica do conhecimento. Conforme analisam Motta, Silva e Barbosa (2022), a dissociação entre competência e conteúdo promove um empobrecimento epistemológico das disciplinas, ao priorizar aquilo que pode ser quantificado e aplicado às demandas do mercado de trabalho. Essa racionalidade tecnocrática, segundo os autores, reflete a influência de grupos empresariais e fundações privadas na formulação da BNCC, o que revela um alinhamento com agendas neoliberais que instrumentalizam a educação em detrimento de sua função social e emancipatória.

2.3 A leitura como instrumento de desenvolvimento cognitivo, social e emocional

Ao se engajar com narrativas e personagens, os leitores são convidados a explorar diferentes perspectivas, emoções e dilemas que permeiam a leitura. Conforme Oliveira, Silva e Silva (2023), por meio das histórias, as crianças aprendem a processar emoções, a desenvolver a linguagem e a expandir seu repertório cultural.

Nessa perspectiva, a leitura configura-se como um instrumento fundamental para o desenvolvimento humano em suas dimensões cognitiva, social e emocional. Desde os primeiros anos de vida, o contato com o universo literário molda a capacidade de interpretar o mundo ao expandir horizontes e facilitar uma interação mais profunda entre o indivíduo e o conhecimento.

O processo de desenvolvimento cognitivo, conforme abordado por teóricos como Piaget, envolve a construção e desconstrução de esquemas mentais. Piaget (1999) postula que as crianças progridem por meio de uma sequência de quatro estágios distintos, nos quais seu pensamento se torna progressivamente mais avançado e complexo. Nesse cenário, Piaget argumenta que o desenvolvimento intelectual é uma série de mudanças qualitativas na forma como as crianças pensam e compreendem o mundo. Essa abordagem construtivista sugere que

as crianças constroem seu conhecimento através da interação com o ambiente, impulsionadas por fatores como maturação biológica, experiências sociais e um processo de equilíbrio.

O primeiro estágio, denominado Estágio Sensório-Motor, abrange o período do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade. Durante esta fase, os bebês aprendem sobre o mundo principalmente através de seus sentidos e ações motoras. Eles exploram o ambiente, desenvolvem habilidades motoras e adquirem conceitos fundamentais, como a permanência do objeto, a compreensão de que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão visíveis. No início deste estágio, os bebês vivem no presente, sem uma representação mental do mundo, mas ao final, começam a desenvolver a função simbólica geral, utilizando um objeto para representar outro e iniciando a linguagem (Piaget, 1999).

Conforme Piaget (1999), em seguida, o Estágio Pré-Operatório ocorre dos dois aos sete anos. Nesta etapa, as crianças começam a usar símbolos e a desenvolver a linguagem, o que lhes permite representar o mundo internamente. No entanto, seu pensamento ainda é caracterizado pelo egocentrismo, ou seja, a dificuldade em ver as coisas da perspectiva de outras pessoas, e pela intuição, baseada na aparência das coisas em vez de um raciocínio lógico.

O terceiro estágio é o Estágio Operatório Concreto, que se estende dos sete aos onze anos. Durante este período, as crianças desenvolvem a capacidade de pensar de forma mais lógica sobre eventos e objetos concretos. Elas adquirem a compreensão da conservação (número, massa e peso), a reversibilidade (a capacidade de reverter mentalmente uma ação) e a classificação. E, o Estágio Operatório Formal inicia-se por volta dos doze anos e continua até a idade adulta. Nesta fase, os adolescentes desenvolvem a habilidade de pensar abstratamente, raciocinar hipoteticamente e engajar-se no pensamento dedutivo (Piaget, 1999).

A influência da leitura no desenvolvimento cognitivo também é mediada por fatores sociais e ambientais. A teoria de Vygotsky (2001) enfatiza que o progresso cognitivo emerge da interação social e do ambiente circundante. Nesse contexto, a leitura, especialmente quando compartilhada ou discutida, torna-se uma ponte para a internalização de interações ambientais.

O desenvolvimento emocional é igualmente impactado pela prática da leitura. Por meio das narrativas, as crianças e adultos podem explorar e compreender emoções e sentimentos, tanto os seus quanto os dos outros. A identificação com personagens e suas jornadas emocionais oferece um espaço seguro para processar experiências, desenvolver a inteligência emocional e encontrar maneiras de lidar com desafios. Ao proporcionar um universo imaginário e criativo, a leitura estimula a imaginação e a criatividade, que são fundamentais para a elaboração da consciência infantil e a compreensão intuitiva do mundo.

Nas palavras de Correia (2024), na dimensão cognitiva, a leitura precoce demonstra um impacto duradouro, enriquecendo as habilidades linguísticas, a compreensão textual e o pensamento crítico. O processo de decodificação e interpretação textual ativa simultaneamente diversas áreas cerebrais e atua na melhoria das funções executivas e da memória de trabalho. À vista disso, a esfera social do desenvolvimento é influenciada pela capacidade da leitura de fomentar a empatia e a Teoria da Mente (ToM). Estudos de revisão integrativa como o de Roza e Guimarães (2022) sugerem que a leitura frequente de textos ficcionais atua como uma simulação de experiências sociais e permite que o leitor se coloque no lugar dos personagens.

No que tange à dimensão emocional, a leitura contribui para o fortalecimento dos laços afetivos entre pais e filhos, especialmente quando praticada na primeira infância. A exploração de narrativas permite que a criança entre em contato com repertório de emoções humanas em um ambiente seguro. Portanto, discutir-se-á com mais ênfase esse assunto no subtópico a seguir.

2.4 O Papel da Família, da Escola e dos Professores na Formação do Leitor

A família constitui o primeiro espaço de socialização e aprendizagem, configurando-se como o ambiente em que a mediação da leitura se desenvolve de forma mais significativa. Esse processo tem início no período gestacional, quando o diálogo entre os pais e o bebê favorece os primeiros vínculos comunicativos. No contexto familiar, a criança forma suas referências identitárias e adquire modos de agir, pensar e sentir (Barros *et al*, 2021).

Mediante isso, Domingues (2023) advoga por uma relação holística entre escola, família e professor, visando a formação do leitor-cidadão. O sucesso na formação do leitor depende da sinergia entre o capital cultural e afetivo mobilizado pela família, a intencionalidade pedagógica da escola e a competência mediadora do professor. A intervenção eficaz requer, portanto, a implementação de ações de formação continuada que conscientizem todos os envolvidos sobre a importância da literatura como instrumento de cidadania e de desenvolvimento integral.

A presença do hábito de leitura prazeroso no lar, conforme apontado por Santos (2024) e Botini e Farago (2014), estabelece as bases para o desenvolvimento do gosto pela leitura, influenciando a atitude da criança em relação ao livro, ou seja, a colaboração parental, por meio de um procedimento de "leitura conjunta", resulta em uma melhora significativa na proficiência em leitura de alunos das séries iniciais.

A escola, por sua vez, assume o papel de principal agência de letramento formal, responsável por sistematizar o acesso a diversos gêneros textuais e por mediar a compreensão leitora. Contudo, a eficácia dessa mediação está diretamente condicionada à qualidade da

formação do professor-leitor e à natureza das práticas pedagógicas adotadas. A pesquisa de Kramer (1999) revela uma tensão histórica, na qual a imposição de leituras e a ênfase excessiva na avaliação formal, por vezes, conferiram à escola um papel negativo na trajetória leitora de muitos docentes. Essa constatação ressalta a necessidade de que a instituição escolar propicie o ato de ler.

Neste contexto, o professor é o agente mediador, cuja atuação é decisiva para a transposição didática das diretrizes curriculares em práticas de letramento. A sua própria história como leitor impacta diretamente a sua prática. Ferreira e Santos (2010) investigam a constituição do professor-leitor na formação inicial e apontam para uma dicotomia: enquanto a universidade introduz o futuro docente a gêneros acadêmicos essenciais (como o artigo científico), ela pode, paradoxalmente, afastá-lo da leitura de deleite. Esta lacuna na formação levanta um questionamento crítico sobre o tipo de profissional que está sendo preparado para formar leitores críticos.

A pesquisa de Lima (2023) foca na relação contínua entre família e escola para a formação do aluno leitor, reconhecendo a responsabilidade compartilhada entre família, escola e professores no processo de formação de leitores. O estudo enfatiza que a participação familiar é importante na fase inicial de compreensão e conhecimento da leitura, pois a criança realiza o entendimento desse universo a partir dos hábitos e expressões cotidianas dos que a rodeiam. O trabalho conclui que a sintonia entre os dois ambientes possibilita a ampliação do desenvolvimento e do processo de aprendizagem, e que o leitor iniciado no âmbito familiar demonstra maior facilidade em lidar com os signos e desenvolver um senso crítico.

Em sentido semelhante, Cunha, Puffal e Lenzi (2023) analisam as práticas de leitura nos três principais espaços de formação: escola, família e vida. O estudo reforça que a leitura é uma prática social e cultural que deve ser incentivada em todos esses ambientes. A pesquisa destaca que a escola tem o papel de mediadora, oferecendo o contato com diversos gêneros textuais e promovendo o letramento, enquanto a família é a base para a formação inicial do leitor, transmitindo valores e o gosto pela leitura. O artigo sublinha que a articulação dessas práticas é fundamental para que o indivíduo se torne um leitor ativo e crítico, capaz de utilizar a leitura como ferramenta para a vida.

Nesse advento, Domingues (2025) investiga o protagonismo da família na formação leitora, apesar de reconhecer a importância da sinergia com a escola e o professor. A autora parte da hipótese de que o leitor literário é formado por ações promovidas por essa tríade, mas defende que o papel da família precisa ser fortalecido para formar leitores para a vida. O estudo, de cunho bibliográfico e qualitativo, propõe ações que contribuam para a mudança de alguns

panoramas no campo educacional (como resultados insatisfatórios do PISA e Retratos da Leitura), sugerindo a implementação de políticas públicas que atuem na formação de professores, gestão escolar e na conscientização e formação das famílias como mediadoras de leitura.

Diante desse contexto, evidencia-se que a formação do leitor exige uma abordagem integradora capaz de reconhecer a leitura como fenômeno complexo, envolvido por dimensões afetivas, socioculturais e pedagógicas. A articulação entre os diferentes espaços formativos demanda a construção de ambientes que legitimem a leitura como prática. Nesse cenário, torna-se imprescindível consolidar práticas e políticas que assegurem condições materiais, pedagógicas e culturais para que a mediação da leitura seja contínua e contextualizada.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta investigação é de abordagem qualitativa. Conforme a definição apresentada por Creswell e Clark (2014), o estudo possui as seguintes particularidades: ênfase no objeto de análise e na produção de conhecimento tanto específico quanto abrangente, permitindo sua aplicação em contextos gerais e específicos.

Quanto aos objetivos, caracteriza-se como descritiva e exploratória. A dimensão descritiva consiste em explicitar como a leitura é concebida, organizada e orientada tanto pela BNCC quanto pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola investigada. Já o caráter exploratório possibilita ampliar a compreensão das contribuições da leitura no processo formativo da criança.

Esta pesquisa, do ponto de vista de levantamento de informações, caracteriza-se como bibliográfica e documental. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica envolve a análise de toda a bibliografia já tornada pública referente ao tema estudado, incluindo livros, artigos, teses e outros materiais disponíveis ao público. Por outro lado, a pesquisa documental refere-se à coleta de dados em fontes primárias, pertencentes a arquivos públicos ou privados.

A pesquisa documental concentrou-se em leitura e análise da BNCC bem como de Documentos institucionais da Escola Fany Macedo de Oliveira: Incluindo o Projeto Político Pedagógico (PPP). Estes documentos foram essenciais para compreender a aplicação das diretrizes curriculares no contexto escolar específico.

A análise dos dados, tanto da pesquisa bibliográfica quanto da documental, foi realizado por meio da análise de conteúdo, seguindo os princípios de Bardin (2011). Esse método possibilita a sistematização, categorização e interpretação dos materiais, favorecendo a identificação de sentidos, regularidades e contradições presentes nas fontes examinadas.

A análise ocorreu em três etapas complementares:

1. Pré-análise - consistiu na organização do *corpus*, na leitura flutuante dos documentos e na definição das unidades de registro relevantes para responder ao problema da pesquisa.
2. Exploração do material - etapas de codificação e categorização, nas quais foram identificados temas, recorrências e elementos estruturantes relacionados ao papel da leitura na formação da criança e na organização curricular.

3. Tratamento dos resultados e interpretação - momento de articulação entre os achados documentais e o referencial teórico, permitindo construir inferências, relacionar conceitos e produzir significados capazes de sustentar a discussão final da pesquisa.

Esse percurso metodológico garantiu a consistência analítica necessária para compreender como a leitura é delineada nas políticas curriculares e nos documentos institucionais

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentam-se os resultados da análise documental e bibliográfica, articulando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e os documentos da Escola Municipal Professora Fany de Oliveira Macedo com o referencial teórico sobre o papel da leitura no desenvolvimento infantil. A análise busca responder à questão norteadora desta pesquisa.

A BNCC estabelece a leitura como eixo estruturante da formação linguística dos estudantes, organizando o componente de Língua Portuguesa nos eixos Leitura/Escuta, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica (Brasil, 2018). Essa organização não se limita a definir conteúdos, mas orienta processos formativos, práticas pedagógicas e modos de interação com os textos, compreendendo a leitura como ato de compreensão, interpretação e construção ativa de sentidos.

À luz dessa discussão, a análise do PPP (2025) evidencia que a instituição tem como finalidade formar cidadãos “autônomos, conscientes, críticos e participativos”, o que eleva a leitura à condição de ferramenta epistêmica fundamental. É por meio dela que as crianças acessam saberes, elaboram conceitos, desenvolvem pensamento crítico e se instrumentalizam para atuar na realidade social. Nessa perspectiva, a leitura é apresentada como via privilegiada para ampliar repertórios culturais, deslocar fronteiras cognitivas e sustentar operações mentais superiores, como a inferência e a abstração.

No campo teórico, observa-se que o PPP (2025) adere à matriz sociointeracionista de Vygotsky, compreendendo o desenvolvimento humano como processo mediado socialmente. Segundo essa abordagem, a leitura não emerge de forma espontânea, ela é uma função psicológica superior construída na relação com mediadores experientes, professores, colegas e família, e no contato sistematizado com práticas culturais letradas. A escola, nesse entendimento, é espaço decisivo para organizar essas interações e ampliar as possibilidades de participação da criança em práticas sociais de leitura (PPP, 2025).

Essa concepção encontra respaldo nas 10 Competências Gerais da BNCC (2018), que orientam a educação básica para o desenvolvimento pleno do estudante. A BNCC, ao enfatizar a necessidade de o aluno "utilizar diferentes linguagens" (Competência 4) e "exercitar a curiosidade intelectual" (Competência 2), valida a abordagem da escola. A leitura, nesse sentido, é o principal instrumento cultural que permite ao aluno "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e

ética" (Competência 5), demonstrando sua função como mediadora entre o indivíduo e o conhecimento.

No que se refere ao papel docente, tanto o PPP (2025) quanto a BNCC (2025) convergem ao compreendê-lo como mediador do processo leitor. A mediação docente, segundo a perspectiva sociointeracionista, deve ser intencional, sistemática e articulada a objetivos formativos claros. Nessa direção, o professor deve atuar como modelo de comportamento leitor, criando condições para que a leitura se torne prática cotidiana, prazerosa e intelectualmente estimulante. Essa mediação não se restringe ao professor de Língua Portuguesa, pois todos os docentes têm responsabilidade na construção do leitor crítico, uma vez que a leitura é ferramenta epistemológica em todas as áreas.

Para Sousa (2021), a BNCC marca um avanço ao tratar a leitura como prática enunciativo-discursiva, reafirmando que ler implica interpretar, analisar e dialogar com múltiplos textos e contextos. Essa concepção, entretanto, exige práticas pedagógicas que valorizem a construção de sentido e não apenas o domínio mecânico do código. A literatura mostra que, sem essa intencionalidade, a formação do leitor tende a se reduzir à decodificação, afastando-se da leitura como experiência estética, crítica e social.

Apesar disso, a BNCC tem sido alvo de críticas no campo acadêmico. Para Pietri (2021), o documento apresenta contradições ao defender formação integral, mas adotar estrutura prescritiva e uniformizante. Bernardy e Jacques (2020) enfatizam que, ao universalizar saberes e centrar-se em “competências essenciais”, a BNCC (2018) pode esvaziar a riqueza cultural local, produzindo tensões entre currículo prescrito e contextos escolares reais.

Sob essa mesma égide de perspectiva, Michetti (2020) acrescenta preocupações quanto à influência de instituições privadas em sua elaboração, o que pode comprometer seu caráter público e democrático. Tais críticas são essenciais para compreender o desafio enfrentado pelas escolas ao implementar a BNCC de forma crítica, contextualizada e humanizadora.

Ao analisar a BNCC (2018) sob o prisma do desenvolvimento infantil, encontram-se contribuições importantes. Para Silva e Bueno (2023), a leitura impulsiona o desenvolvimento cognitivo, ampliando vocabulário, organizando estruturas sintáticas e favorecendo processos neuropsicológicos como memória de trabalho, atenção e funções executivas. A leitura atua como ferramenta de estruturação do pensamento, sendo fundamental para o aprendizado nas diferentes áreas do conhecimento. Essa perspectiva é reforçada pelo PPP (2025), que destaca como objetivo ampliar a percepção de mundo da criança, permitindo-lhe adentrar mundos ficcionais e reais, culturas e temporalidades distintas.

Nessa perspectiva, a leitura do mundo amplia a leitura da palavra, concepção Freireana que orienta tanto a BNCC (2018) quanto o PPP (2025). Ao processar narrativas diversas, a criança amplia repertório cultural, desenvolve senso crítico e aprende a situar-se historicamente no mundo (Souza Neto; Oliveira, 2023). Assim, a leitura não é apenas habilidade escolar, mas prática formativa que permite ao estudante construir modelos mentais mais complexos e interpretar realidades plurais.

Ao retornar ao documento da BNCC, observa-se que a leitura é organizada em quatro eixos inter-relacionados: leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Essa estrutura revela uma concepção holística da linguagem, rompendo com visões fragmentadas. A leitura é, portanto, processo contínuo que envolve compreensão, reflexão e ação. Entretanto, a presença de interesses privados em sua formulação, conforme Michetti (2020), exige que escolas e professores adotem postura crítica, assegurando que a leitura seja tratada como direito de formação e não como instrumento de padronização.

Na análise do PPP (2025), destaca-se o reconhecimento do programa “Tempo de Aprender” como parte das ações voltadas à alfabetização. Embora o programa seja relevante na etapa inicial de apropriação do código, cabe à escola garantir que essa apropriação evolua para práticas de letramento, ou seja, para usos sociais da leitura e da escrita. O PPP (2025) indica abertura para esse movimento, mas carece de explicitação metodológica que articule alfabetização, letramento e leitura crítica.

À vista disso, elenca-se no Quadro 3, alguns achados sobre o processo de leitura no PPP (2025) da Escola Fany Macedo.

Quadro 3: Categorias de análise do PPP (2025) relacionada à leitura

Categoria de Análise	Conteúdo do PPP	Relacionamento com a BNCC
Infraestrutura Física para Leitura	A biblioteca é classificada como “inadequada”, com necessidade de renovação do acervo e ampliação do espaço físico. A escola também aponta a falta de sala de informática, vídeo, refeitório e quadra (p. 11-12).	Essa limitação compromete a Competência Geral 3 (Repertório Cultural), pois restringe o acesso a diferentes portadores textuais e ambientes de leitura diversificados, essenciais para a formação de leitores críticos e para a construção de repertório cultural.
Multiletramentos e Realidade Tecnológica	Embora mencione o uso de tecnologias como o Grafo Game, o PPP aponta que a sala de informática é inadequada e está sendo usada como sala de reforço escolar, não como espaço de tecnologia educacional (p. 12, 16)	A disparidade entre o discurso tecnológico e a infraestrutura disponível dificulta o desenvolvimento da Competência Geral 5 (Cultura Digital), essencial para a leitura crítica em diferentes mídias e linguagens.
Avaliação Focada em Resultados Externos (IDEB)	O PPP destaca que o “Projeto Leitura em Família” contribuiu para a melhoria dos resultados do	Essa abordagem pode reduzir a leitura a uma ferramenta de desempenho quantitativo, em

	IDEB (p. 15), evidenciando uma visão instrumental da leitura como meio para elevar índices educacionais.	detrimento de uma concepção mais formativa, humanizadora e crítica, alinhada às competências gerais da BNCC, como a empatia, a criticidade e o repertório cultural.
A Natureza dos Projetos de Leitura	O “Projeto Soletando no Fany” tem como objetivo incentivar a leitura e a escrita ortográfica correta, com foco na correção linguística (p. 18). Também são citados o “Cantinho da Leitura” (FNDE) e o “Play na Leitura” (p. 24).	A ênfase na decodificação e correção ortográfica revela uma concepção técnica da leitura, que pode não atender plenamente às dimensões socioculturais, críticas e estéticas previstas na BNCC, especialmente nas competências de comunicação, repertório cultural e argumentação.
Transversalidade da Leitura no Currículo	O PPP não explicita a integração da leitura como prática transversal em todas as áreas do conhecimento, limitando-se a listar as disciplinas curriculares (p. 6).	A ausência de orientações para a leitura nas diferentes áreas fragiliza o desenvolvimento da Competência Geral 2 (Pensamento Científico, Crítico e Criativo) e da Competência 7 (Argumentação), que dependem do acesso e da análise crítica de textos em diversos contextos disciplinares.
Leitura e Inclusão no AEE	Embora descreva a Sala de AEE e os alunos atendidos (p. 10), o PPP não detalha estratégias de leitura adaptadas ou recursos pedagógicos inclusivos para estudantes com deficiência ou transtornos.	Essa lacuna contraria o princípio de equidade e inclusão da BNCC, que prevê o acesso universal à leitura e à cultura escrita, adaptando práticas e materiais para atender à diversidade dos estudantes.

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2025), Base Nacional Comum Curricular (2018), organizado por Souza (2025).

A análise das condições materiais da escola revela uma contradição fundamental entre o discurso pedagógico e a realidade concreta. O PPP (2025, p. 12) reconhece que a biblioteca é “inadequada”, com acervo reduzido e espaço físico insuficiente, além de apontar a carência de outros ambientes como sala de informática e quadra. Essa precariedade material compromete diretamente a Competência Geral 3 da BNCC (Repertório Cultural), que pressupõe o acesso a bens culturais diversos para a formação de sujeitos críticos. Como afirma Colomer (2003), a biblioteca escolar é um espaço de democratização do acesso à literatura e à informação, e sua fragilização restringe as oportunidades de leitura a um repertório limitado, reforçando desigualdades simbólicas. A insuficiência de acervo e de espaços letrados configura, assim, um ambiente empobrecido de letramento, que dificulta a imersão das crianças em práticas de leitura variadas e significativas.

Embora o PPP (2025, p. 16) mencione o uso de tecnologias como o Grafo Game como estratégia para engajar os alunos, a infraestrutura disponível é descrita como inadequada, com a sala de informática sendo utilizada para reforço escolar (PPP, 2025, p. 12). Essa disparidade

entre intenção e realidade material inviabiliza o desenvolvimento da Competência 5 da BNCC (Cultura Digital), que requer o domínio crítico e criativo de linguagens midiáticas. Soares (2014) alerta que os multiletramentos dependem não apenas do acesso a dispositivos tecnológicos, mas de um ambiente pedagógico que integre diferentes linguagens. A ausência de um espaço dedicado à cultura digital reduz a leitura a uma prática centrada no suporte impresso, limitando a formação de leitores capazes de navegar criticamente em ambientes digitais – habilidade essencial no século XXI.

O destaque dado pelo PPP ao “Projeto Leitura em Família” como fator de melhoria do IDEB (2025, p. 15) expõe uma visão instrumental da leitura, subordinada à lógica de resultados externos. Embora a BNCC proponha uma concepção mais ampla da leitura como prática social e formativa, o documento institucional a reduz a uma ferramenta para elevar indicadores quantitativos. Lerner (2002) critica essa abordagem, defendendo que a leitura não deve ser ensinada como meio para um fim externo, mas como uma experiência constitutiva da subjetividade. Ao vincular explicitamente os projetos de leitura ao IDEB, a escola corre o risco de esvaziar o sentido autêntico da prática leitora, transformando-a em mais uma tarefa escolar voltada para a performance.

O “Projeto Soletrando no Fany”, com foco na “escrita ortográfica correta” (PPP, 2025, p. 18), revela uma concepção de leitura ainda centrada na decodificação e na correção linguística. Embora esses aspectos sejam importantes, a BNCC avança ao propor a leitura como prática de compreensão, interpretação e produção de sentidos. Colomer (2003) argumenta que a escola precisa superar a visão tecnicista da leitura para formar leitores competentes e críticos. A ênfase na ortografia, sem uma abordagem paralela de leitura como fruição e crítica, pode limitar o desenvolvimento das competências de comunicação e argumentação previstas na BNCC, especialmente se não forem oferecidas oportunidades de leitura literária e de textos de diferentes gêneros.

O PPP (2025) não detalha como a leitura será integrada às diferentes áreas do conhecimento, limitando-se a listar as disciplinas curriculares (p. 6). Essa lacuna é grave, pois a BNCC defende a leitura como competência transversal, essencial para o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo (Competência 2) e da argumentação (Competência 7). Soares (2014) enfatiza que a leitura deve permear todas as áreas, permitindo que os alunos construam conhecimento a partir de textos científicos, históricos, matemáticos e artísticos. A ausência de orientações nesse sentido no PPP reforça uma fragmentação curricular e perde a oportunidade de consolidar a leitura como ferramenta de aprendizagem em todos os campos do saber.

Embora o PPP descreva a Sala de AEE e os alunos atendidos (2025, p. 10), não há menção a estratégias de leitura adaptadas ou recursos pedagógicos inclusivos. Essa omissão contraria o princípio de equidade da BNCC, que garante o direito à aprendizagem a todos, independentemente de suas condições. Lerner (2002) defende que a diversidade dos alunos exige práticas de leitura diferenciadas e materiais acessíveis. A falta de diretrizes para leitura inclusiva no PPP revela uma visão homogeneizadora da formação leitora, que pode excluir estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem, aprofundando desigualdades educacionais.

A análise das categorias evidencia que, apesar de o PPP (2025) reconhecer a centralidade da leitura, persistem desafios estruturais e pedagógicos significativos. A biblioteca inadequada e o acervo reduzido comprometem a diversidade textual; a fragilidade tecnológica limita os multiletramentos; a ênfase em indicadores como o IDEB tende a reduzir as práticas leitoras à lógica do desempenho; e a ausência de detalhamento sobre a transversalidade da leitura dificulta sua consolidação como eixo integrador do currículo.

Embora tanto o PPP quanto a BNCC sustentem uma concepção de leitura ancorada na mediação social e no desenvolvimento de operações cognitivas superiores, o conjunto de evidências revela que esse horizonte teórico não se sustenta integralmente no cotidiano escolar. A insuficiência de espaços letrados, o acervo restrito e a fragilidade tecnológica configuram um ambiente que limita o trânsito das crianças por práticas culturais diversificadas – condição indispensável para que o ato de ler produza deslocamentos cognitivos e interpretações mais complexas.

Portanto, essa inconsistência entre o discurso institucional e as condições objetivas de funcionamento não é apenas um problema operacional; ela compromete o estatuto epistemológico da leitura enquanto prática constitutiva da formação humana. Ao reduzir o alcance da experiência leitora a ações esporádicas, dependentes de projetos ou iniciativas isoladas, a escola restringe a leitura a uma função instrumental, distanciando-se do ideal de formação de leitores críticos, autônomos e engajados – objetivo maior tanto da BNCC quanto de uma educação verdadeiramente transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, de natureza documental e bibliográfica, analisou como a leitura é abordada como instrumento para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças no Ensino Fundamental I, conforme apresentado no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professora Fany de Oliveira Macedo, à luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular. A análise permitiu identificar um cenário de intenções pedagógicas alinhadas à perspectiva sociointeracionista e à BNCC, mas também revelou desafios materiais, curriculares e conceituais que podem limitar a plena realização da formação leitora pretendida.

Em síntese, o PPP reconhece a centralidade da leitura e a vincula a projetos como “Play na Leitura”, “Soletrando no Fany” e “Cantinho da Leitura”. No entanto, evidencia-se uma lacuna significativa entre o discurso pedagógico e as condições objetivas de sua implementação. A infraestrutura disponível é descrita como inadequada: a biblioteca possui acervo insuficiente e espaço físico limitado, e a sala de informática, mencionada como potencial ambiente para multiletramentos, é usada para outras finalidades devido à falta de recursos tecnológicos. Essa precariedade material compromete diretamente a construção do repertório cultural e o desenvolvimento da cultura digital, competências fundamentais previstas na BNCC.

Ademais, a análise apontou uma tensão conceitual na abordagem da leitura. Por um lado, o documento baseia-se em teóricos como Vygotsky e Wallon, que enfatizam a dimensão social, afetiva e dialógica da linguagem. Por outro, os projetos descritos, como o “Soletrando”, tendem a enfatizar a correção ortográfica e a decodificação, aproximando-se de uma concepção mais técnica e instrumental da leitura. Essa orientação é reforçada quando o PPP associa explicitamente práticas leitoras, como o “Projeto Leitura em Família”, à melhoria de índices externos como o IDEB. Tal instrumentalização pode reduzir a leitura a uma ferramenta de desempenho, distanciando-se de sua função humanizadora, crítica e de fruição estética, essenciais para a formação integral defendida pela BNCC.

Outro ponto crítico identificado foi a ausência de diretrizes para a transversalidade da leitura no currículo e para a leitura inclusiva no Atendimento Educacional Especializado. O PPP lista as disciplinas, mas não detalha como a leitura será integrada às diferentes áreas do conhecimento como eixo articulador do pensamento científico e da argumentação. Da mesma forma, a descrição da Sala de AEE não avança para estratégias pedagógicas ou recursos adaptados que garantam o direito à leitura para todos os estudantes. Essas omissões fragilizam os princípios de equidade e interdisciplinaridade que alicerçam a BNCC.

Diante desses achados, e com o intuito de contribuir para a qualificação da prática educativa na unidade escolar estudada, emergem algumas recomendações. Primeiramente, é urgente que a escola, em articulação com a Secretaria Municipal de Educação, busque ampliar e diversificar o acervo da biblioteca, incorporando livros em formatos acessíveis e obras que representem a diversidade cultural, transformando-a em um espaço vivo de mediação. Paralelamente, sugere-se a implementação de um programa de formação continuada para os professores, focando na mediação tecnológica da leitura e em estratégias de multiletramentos, de modo a superar a barreira imposta pela infraestrutura limitada. Em nível curricular, recomenda-se uma revisão do PPP para explicitar a integração da leitura em todas as áreas do conhecimento, por meio de projetos interdisciplinares e sequências didáticas que utilizem gêneros textuais variados. Por fim, é fundamental que a escola desenvolva e documente estratégias específicas de leitura inclusiva no AEE, assegurando que as práticas leitoras contemplem a diversidade de necessidades e potencialidades de seus estudantes.

Para além da escola em foco, este estudo abre caminho para investigações futuras. Pesquisas de campo poderiam observar como as concepções documentadas no PPP se materializam — ou não — nas salas de aula e nas interações entre professores e alunos. Estudos com as crianças poderiam ouvir suas percepções e interesses em relação à leitura, conferindo-lhes voz no processo. Investigações do tipo pesquisa-ação poderiam ser desenvolvidas para criar e testar modelos de formação docente em mediação literária digital ou em leitura inclusiva. Por fim, análises comparativas entre PPPs de diferentes escolas da rede municipal poderiam mapear boas práticas e desafios comuns, fortalecendo políticas públicas locais para a formação de leitores.

Conclui-se, portanto, que a leitura, na perspectiva defendida pela BNCC e pela literatura especializada, é uma prática complexa, social e transformadora. O PPP da Escola Fany Macedo demonstra a intenção de abraçar essa complexidade, mas seu potencial pleno de realização esbarra em desafios que são, em grande medida, estruturais e históricos da educação pública. Superá-los exigirá não apenas vontade pedagógica, mas investimento, formação crítica e ação coletiva. Que esta análise documental sirva, então, não como uma crítica estéril, mas como um ponto de partida para reflexões e ações que efetivamente coloquem a leitura no centro do projeto de uma escola mais crítica, acolhedora e formadora de sujeitos leitores do mundo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. **Leitura em crise na escola: As alternativas do professor**. 4ª Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

BARROS, D. C; et al. Pais, professores e bibliotecários: mediadores da leitura no processo da formação do leitor. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.8, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/33724/pdf>. Acesso em: 06 out. 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDY, F. R; JACQUES, J. S. A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1-25, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/ZsNys7nSftgStLgVQjR4CvH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2025.

BOTINI, G. A. L; FARAGO, A. C. Formação do leitor: papel da família e da escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro - SP, 1 (1): 44-57, 2014. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014073856.pdf>. Acesso em: 06 out. 2025.

BRANDÃO, H. H. N; MICHELETTI, G. **Teoria e prática da leitura**. In: Coletânea de textos didáticos. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande:uepb, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao-paginas-unicas/conheca-a-historia-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto Nº 11.556, de 12 de junho de 2023** - Institui o compromisso Nacional da Criança Alfabetizada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm#art37. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. **Lei 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/114407.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao-paginas-unicas/conheca-a-historia-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 01 ago. 2025.

CORREIA, L. V. **A importância da leitura na primeira infância: efeitos duradouros na educação**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/prefix/17537>. Acesso em: 25 out. 2025.

CUNHA, D. dos S; PUFFAL, H. D; LENZI, L. de. A formação do leitor: as práticas de leitura na escola, na família e na vida. **Revista Educação**, 1(1), 2023. Disponível em: <https://revista.doctum.edu.br/index.php/EDU/article/download/479/406>. Acesso em: 01 ago. 2025.

DOMINGUES, T. C. A. F. O papel da escola, família e professor na formação do leitor literário. **Ensino em Perspectivas**, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11489>. Acesso em: 25 out. 2025.

DOMINGUES, T. C. A. F. **O papel da família na formação leitora: desafios e perspectivas**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4444>. Acesso em: 25 out. 2025.

FERREIRA, S. P.A; SANTOS, E de M. Constituição do professor-leitor: condições e compreensão de leitura em alunos universitários. **Psicologia: teoria e prática**, v. 12, n. 2, p. 85-98, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872010000200007. Acesso em: 25 out. 2025.

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

FREIRE, A. M. Paulo Freire: Sua vida, sua obra. **Educação em Revista**, 2001, 2(1), 1-12. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/663/546>. Acesso em: 04 jan. 2025.

GARCIA, R. L. **História da educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GABRIOTTI, R. B; ZOMIGNAN, R. O Cérebro Bilingue: Processos cerebrais durante a aquisição de linguagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 08, Vol. 16, p. 68-96. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cerebro-bilingue>. Acesso em: 31 dez. 2024.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 119-144, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5Ld3QDNsbZPBxpcWtSVvNNt/>. Acesso em: 25 out. 2025.

LIMA, M. J. T. de. A relação da família e escola: um processo contínuo para formação do aluno leitor. **Revista Mais Educação**, 6(9), 2023. Disponível em:

<https://www.revistamaiseducacao.com/en/artigosv6-n9-novembro-2023/23>. Acesso em: 25 out. 2025.

MARCONI, M de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 35(102), 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA, L.C; SILVA, M. R; BARBOSA, R. P. A BNCC do Ensino Médio: das controvérsias no processo de elaboração ao texto aprovado. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-19, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v31/2238-2097-REPUB-31-e12745.pdf>. Acesso em: 02 out. 2025.

OLIVEIRA, K. Y. A; SILVA, N. C; SILVA, M. F. da. A importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. **Revista Communitas**, v. 7 n. 16, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/download/7122/4341/25604> Acesso em: 01 ago. 2025.

PIETRI, E de . O ensino de língua portuguesa: das propostas e parâmetros à Base Nacional Comum Curricular. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v46/2177-6059-roteiro-46-e23935.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

PORTO NACIONAL. Secretaria Municipal de Educação – **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professora Fany Macedo de Oliveira**. 2025, 48p.

SALLES, J. F; PARENTE, M. A. M. P; FREITAS, L. B. L. Leitura/escrita de crianças: comparações entre grupos de diferentes escolas públicas. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 20(47), 321-331, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/GgvYhbyZJdWqBWT385ZWcHb/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2025.

RODRIGUES, M. E.P. **Aspectos da História da Educação no Brasil**: da Colônia a Era Vargas. 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6115/1/TCC%20Maria%20Eduarda.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

ROZA, S. A.; GUIMARÃES, S. R. K. Relações entre leitura e empatia: Uma revisão integrativa da literatura. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 24, n. 2, e14051, 2022. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872022000200600&lng=pt&nrm=i&tlng=pt. Acesso em: 25 out. 2025.

SANTOS, K. C. **O Incentivo da Leitura no Âmbito Familiar e Escolar**. Editora Humanize, 2024. Disponível em:
<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/748609/2/O%20Incentivo%20da%20Leitura%20%C3%82mbito%20Familiar%20e%20Escolar.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

SARGIANI, R. de A; MALUF, M.R. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22, Número 3, setembro/dezembro de 2018: 477-484. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/RC9yqjQXGG9qVGzJScqYnvN/?format=pdf>. Acesso em: 02 out. 2025.

SILVA, T. M da; BUENO, H. P.V. **Contribuição da leitura para o desenvolvimento cognitivo da criança**. UFMS, 2023.

SOUSA, A. V. C. de. O ensino da leitura e a nova BNCC: as implicações na formação de leitores. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 61408-61421, 2021. Disponível em:
<https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?task=detalhes&source=all&id=W4210348203>. Acesso em: 02 out. 2025.

SOUZA, L. M. de; CARVALHO, S.W. **Compreensão e produção de textos**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOUZA NETO, M. G de; OLIVEIRA, D. B. A. Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil. **Id on Line Rev. Psic.**, dezembro/2023, vol.17, n.69, p.384-394. Disponível em:
<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/39004>. Acesso em: 02 out. 2025.

XAVIER, Gabriela Barbosa Souza; SILVA, Ezequiel Theodoro da. T da. Estratégias pedagógicas para a promoção da leitura no ensino fundamental. **Educação**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-13, jan.-abr. 2021 | e-33420. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v44n1/1981-2582-reveduc-44-01-e33420.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2001.