



EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA: UM BREVE PANORAMA DE AÇÕES DAS CIDADES EDUCADORAS NO BRASIL

EDUCATION AND PUBLIC POLICIES FOR READING: A BRIEF OVERVIEW OF ACTIONS BY EDUCATIONAL CITIES IN BRAZIL

EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA LECTURA: UN BREVE PANORAMA DE LAS ACCIONES DE LAS CIUDADES EDUCATIVAS EN BRASIL

DOI: 10.5281/zenodo.19581997



Frederico Cutty Teixeira¹

Luana Teixeira Porto²

RESUMO

Este artigo analisa a consolidação do paradigma das Cidades Educadoras como estratégia político-pedagógica orientada à promoção da educação integral e ao fortalecimento do direito à cidade em contextos marcados por crises socioeconômicas, ambientais e institucionais. Fundamentado em pesquisa bibliográfica e na concepção de direito à cidade, formulada por Henri Lefebvre, e no movimento internacional das Cidades Educadoras, o estudo examina a articulação entre políticas urbanas e educacionais, com ênfase na experiência brasileira. Adota-se abordagem teórico-analítica, apoiada em revisão bibliográfica e análise de políticas públicas, destacando-se iniciativas de Educação Integral e programas intersetoriais, como o Programa Mais Educação. O texto discute a cidade como território pedagógico e currículo vivo, ampliando a noção de formação para além da escola e reconhecendo o potencial educativo dos espaços urbanos, das práticas culturais e das dinâmicas comunitárias. Argumenta-se que a construção de Cidades Educadoras exige a superação da lógica mercantil do espaço urbano, o fortalecimento da participação social e a implementação de políticas territorializadas, comprometidas com a promoção da leitura. Conclui-se que o paradigma das Cidades Educadoras constitui horizonte democrático capaz de reconfigurar práticas de gestão e promover

1 Mestrando em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Brasil. E-mail: fredcutty@gmail.com

2 Doutora em Letras, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Brasil. E-mail: luanatporto@gmail.com



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



formação humana integral em tempos de intensificação das desigualdades.

Palavras-chave: Leitura; Políticas Públicas de Leitura; Cidades Educadoras.

ABSTRACT

This article analyzes the consolidation of the Educating Cities paradigm as a political-pedagogical strategy oriented towards promoting comprehensive education and strengthening the right to the city in contexts marked by socioeconomic, environmental, and institutional crises. Based on bibliographic research and the concept of the right to the city, formulated by Henri Lefebvre, and the international movement of Educating Cities, the study examines the articulation between urban and educational policies, with an emphasis on the Brazilian experience. A theoretical-analytical approach is adopted, supported by bibliographic review and analysis of public policies, highlighting initiatives in Comprehensive Education and intersectoral programs, such as the Mais Educação Program. The text discusses the city as a pedagogical territory and living curriculum, expanding the notion of education beyond the school and recognizing the educational potential of urban spaces, cultural practices, and community dynamics. It argues that the construction of Educating Cities requires overcoming the market logic of urban space, strengthening social participation, and implementing territorialized policies committed to promoting reading. It is concluded that the Educating Cities paradigm constitutes a democratic horizon capable of reconfiguring management practices and promoting integral human development in times of intensified inequalities.

Keywords: Reading; Public Reading Policies; Educating Cities.

RESUMEN

Este artículo analiza la consolidación del paradigma de las Ciudades Educadoras como estrategia político-pedagógica orientada a promover la educación integral y fortalecer el derecho a la ciudad en contextos marcados por crisis socioeconómicas, ambientales e institucionales. Con base en la investigación bibliográfica y el concepto de derecho a la ciudad, formulado por Henri Lefebvre, y el movimiento internacional de Ciudades Educadoras, el estudio examina la articulación entre políticas urbanas y educativas, con énfasis en la experiencia brasileña. Se adopta un enfoque teórico-analítico, apoyado en la revisión bibliográfica y el análisis de políticas públicas, destacando iniciativas en Educación Integral y programas intersectoriales, como el Programa Mais Educação. El texto discute la ciudad como territorio pedagógico y currículo vivo, expandiendo la noción de educación más allá de la escuela y reconociendo el potencial educativo de los espacios urbanos, las prácticas culturales y las dinámicas comunitarias. Argumenta que la construcción de Ciudades Educadoras requiere superar la lógica de mercado del espacio urbano, fortalecer la participación social e implementar políticas territorializadas comprometidas con la promoción de la lectura. Se concluye que el paradigma de las Ciudades Educadoras constituye un horizonte democrático capaz de reconfigurar las prácticas de gestión y promover el desarrollo humano integral en tiempos de crecientes desigualdades.

Palabras clave: Lectura; Políticas Públicas de Lectura; Cidades Educadoras.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





1. INTRODUÇÃO

Não raro, ouvimos discussões que culminam na convicção de que o brasileiro não lê. E, de fato, infelizmente, essa afirmação não é de todo equivocada, haja vista que dados da *Pesquisa Nacional Retratos da Leitura no Brasil* têm apontado diminuição no percentual de leitores no país, independentemente da escolaridade. Tanto quem estuda mais, quanto quem estuda menos, tem lido menos. A 6ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2024) mostrou uma queda no hábito de leitura, com a perda de aproximadamente 6,7 milhões de leitores nos últimos quatro anos, totalizando 47% da população leitora. Importante considerar que a pesquisa define leitor como aquele que lê, pelo menos em partes, um livro em cada ano.

Na mesma direção, deparamo-nos não só com discursos que apontam as inúmeras dificuldades de as escolas trabalharem com a formação de leitores e assim estimularem o gosto por ler, por ter contato com livros, assim como com estudos que denunciam ineficiência de políticas públicas sobre leitura no Brasil que isoladamente buscam despertar e seduzir novos leitores.

Na contramão dessas certezas, evidente que há, sim, práticas de leitura constantes no dia a dia dos brasileiros, mesmo que não sejam aprofundadas. É a leitura de *posts* em redes sociais, de textos pequenos em jornais, é a leitura de novelas da TV, de filmes no cinema... Enfim, se pensarmos no conceito de leitura, talvez o canário não seja tão desolador. Mas, quando tratamos da leitura de livros, é certo que precisamos ampliar o percentual de leitores. E, nesse sentido, há propostas interessantes que merecem atenção, como a inserção da prática de leitura no âmbito do programa das Cidades Educadoras.

Sob esse viés, é fundamental investigar o panorama de políticas públicas voltadas à leitura no Brasil e, ainda, a relação delas com a democratização do acesso ao livro, o incentivo à leitura e a promoção de cultura com os objetivos da Carta das Cidades Educadoras (CCE) para estabelecer interseções relevantes entre este programa e as políticas públicas implementadas para fomento à leitura. Nesse sentido, como para ser leitor é preciso ser alfabetizado e compreender textos, o que aponta afastamento da perspectiva do analfabetismo





funcional, estudar a relação entre índices de analfabetismo funcional e projetos de incentivo à leitura se torna salutar também em uma investigação sobre políticas de leitura, sobretudo em locais nos quais há aderência ao projeto das Cidades Educadoras.

Sabemos que os municípios brasileiros, ao adotarem o selo de Cidades Educadoras (CE), adquirem consigo um compromisso público com sua população, mas, para isso se efetivar, é necessário que haja ações direcionadas para o cumprimento destes objetivos. Uma delas está relacionada ao combate ao analfabetismo funcional, pois a leitura requer a formação de um leitor competente, capaz de interagir com os textos que lê.

Considerando isso, para o desenvolvimento deste artigo, buscamos identificar estas nuances, analisando, por meio de indicadores de analfabetismo funcional dos municípios aderentes à CCE, indícios de engajamento e efetivação das políticas públicas relacionadas à leitura. Para isso, foram estabelecidos critérios de análise de dados públicos da Rede Leitura e Escrita de Qualidade para Todos (LEQT), e do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Ambas as organizações desenvolvem pesquisas sobre a temática do livro e da leitura, com destaque entre as correlações entre os índices de analfabetismo funcional e as práticas de leitura nas diversas regiões geográficas brasileiras. Mas, antes desta análise, apresentamos um breve panorama acerca da importância da leitura para a formação humana e um retrato de políticas públicas de leitura no Brasil.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A importância da leitura na formação humana

Ser proficiente em leitura, além de ser um dos objetivos da Educação Básica e Superior, é uma necessidade humana, haja vista que muitas competências exigidas no mundo de trabalho são resultado da habilidade leitora, assim como a interação social é decorrente das possibilidades de leitura do mundo e compreensão das relações pessoais e profissionais que são ampliadas à medida que “lemos” o outro e seu meio. Além disso, a prática de ler





possibilita maiores chances de interação social e desenvolvimento humano, pois ler implica aprender, conhecer, experienciar outras culturas, situações e realidades, o que garante também um melhor exercício da cidadania e atuação no contexto social.

Contudo, por um lado, reconhecemos o valor da leitura na formação do sujeito, por outro, temos ciência da precariedade de atividades de formação leitura em diferentes níveis educacionais. Nesta, evidenciam-se lacunas no processo de compreensão e interpretação de textos, já que pesquisa realizada pela Instituto Pró-livro, publicada na obra Retratos da leitura no Brasil (2024), mostra que: a) em situações de lazer, a leitura de jornais, revistas e notícias ocupa a nona posição, enquanto a leitura de livros impressos ou e-books a décima, enquanto a principal atividade de lazer é assistir à televisão; b) a principal motivação para a leitura é gosto, seguida de leitura por busca de atualização e conhecimento geral enquanto a leitura por obrigação no contexto escolar/acadêmico ocupa a sexta posição; c) embora seja o leitor com formação no Ensino Superior o que detém a maior média de leitura de livros por ano, este lê especialmente por indicação da mãe ou do professor. Esses dados do estudo nos permitem identificar ser urgente a adoção de estratégias formativas que possam despertar não só o interesse pela leitura e a compreensão de seu papel na trajetória de preparo para o exercício profissional nos cursos de graduação, mas também a ampliação dos atores e espaços de mediação de leitura, que não podem ficar sob a, quase exclusividade, do professor. A leitura deve ser uma prática cotidiana na vida de estudantes e não-estudantes, e a universidade pode ser um meio para essa abertura de horizonte em relação à leitura.

Sabendo ainda que o desempenho em leitura no Ensino Superior está aquém do mínimo necessário, uma vez que pesquisas mostram existência de analfabetos funcionais no meio universitário, e que é também papel da universidade oferecer meios de acesso a bens culturais e desenvolvimento da cidadania em seus diferentes cursos de graduação, torna-se fundamental desenvolver ações que incitem o gosto, o hábito de leitura e a proficiência na habilidade de ler, envolvendo os mais diversos gêneros textuais que compõem as práticas sociais e cujas leituras podem incitar a revelação de letramentos em sentido amplo,





compreendendo letramento como o domínio de práticas de leitura e escrita que podem oportunizar ao sujeito condições de interação social (Soares, 2012).

Acrescentamos ainda a esses apontamentos a crença no fato de que é imperativo propor leituras de diferentes objetos, como textos verbais artísticos e não artísticos (texto literário, texto jornalístico, texto instrucional), textos audiovisuais (texto cinematográfico, texto televisivo, texto radiofônico) e textos digitais, o que amplia o próprio conceito de texto e leitura, como de textos provenientes de diferentes culturas. Isso proporciona uma educação intercultural e um letramento cultural, tão necessários quando defendemos que a produção e o acesso ao conhecimento e aos textos devem ser realizados sem fronteiras linguísticas e culturais.

Tendo essas observações como pressupostos contextuais, discutimos a necessidade de promover o acesso à leitura aos múltiplos letramentos, bem como a mecanismos para compreensão e interpretação de textos de diferentes gêneros e natureza composicional, ampliando a competência leitura daqueles que fazem parte da comunidade escolar ou acadêmica. Dessa forma, para dinamizar os processos de letramento, avaliamos a proposição de execução de atividades de leitura em diversos locais, desde espaços formativos, como a biblioteca, ao espaço de convivência e as salas de aula.

Sabemos que, antes de chegar à escola, o primeiro contato da criança com a leitura deve acontecer no seio familiar, por meio do estímulo de pais e familiares ao ato de ler, entendendo que a leitura não está atrelada apenas à decodificação de textos escritos. O desenvolvimento da habilidade de ler é uma função atribuída à escola, que deve ampliar as competências de leitura de seus alunos. Nessa perspectiva, cabe mencionar a observação de Ana Cláudia de Souza (2006, p. 30):

[...] além da família, é inegável o papel da escola como instância de formação do leitor. É ela, espaço socialmente reconhecido como o local onde se dá o acesso ao conhecimento produzido pelo homem, que se torna *lócus* privilegiado para a formação leitora, principalmente para aqueles a quem não foram oferecidas pela família as condições necessárias para tal formação. Para muitos, a escola (e principalmente a escola pública) é o único local onde poderão ter acesso ao livro,



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



compartilhar vivências de leitura, enfim, enriquecer-se pela experiência humana da leitura. Além disso, numa sociedade empobrecida como a que vivemos, não pode a escola prescindir de seu papel de divulgar e possibilitar o acesso aos bens simbólicos e culturais que circulam nesse espaço social.

Todavia, não cabe apenas à escola a tarefa de formar leitores, especialmente quando é evidenciado que o Ensino Superior está repleto de estudantes que pouco ou nada leem. Universidades e centros universitários, por exemplo, precisam ser colaborativos no processo de formação do gosto e do hábito da leitura, além de promover ações para acesso a materiais para ler que não fiquem, de forma exclusiva, na biblioteca, ou que sejam leituras indicadas apenas como obrigatórias para cumprimento de planos de ensino de disciplinas. É preciso incentivar a leitura por prazer, oportunizando aos estudantes o contato com o texto e práticas leitoras que destaquem a importância de se compreender um texto e do texto como forma de conhecimento e saber. Para isso, é preciso que os espaços formativos disponham de professores leitores e não apenas de professores de leitura, haja vista que o estímulo à leitura como objeto de prazer depende da possibilidade de encantamento pelos textos, cujas leituras só podem ser compartilhadas se houver de fato leitura.

Se, por um lado, acreditamos na ideia de que o professor precisa ser leitor para formar leitores, por outro, temos de estar cientes de que nem todos os docentes se assumem como leitores assíduos. Em referência ao hábito de professores quanto à leitura, um primeiro dado alarmante foi exposto nos resultados do questionário da Prova Brasil 2011, os quais apontaram que 21% dos professores dizem que leem às vezes, e 34% nunca entram em contato com um livro, conforme salienta reportagem de 2013, da Gazeta do Povo. Tais questionários ainda apontam que o uso frequente da biblioteca não é um hábito sequer para metade do corpo docente e que a leitura preferida é a de textos de jornais e revistas que, em geral, trazem textos mais concisos e menos complexos e, portanto, menos exigentes para o leitor. O quadro abaixo ilustra tais dados.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)

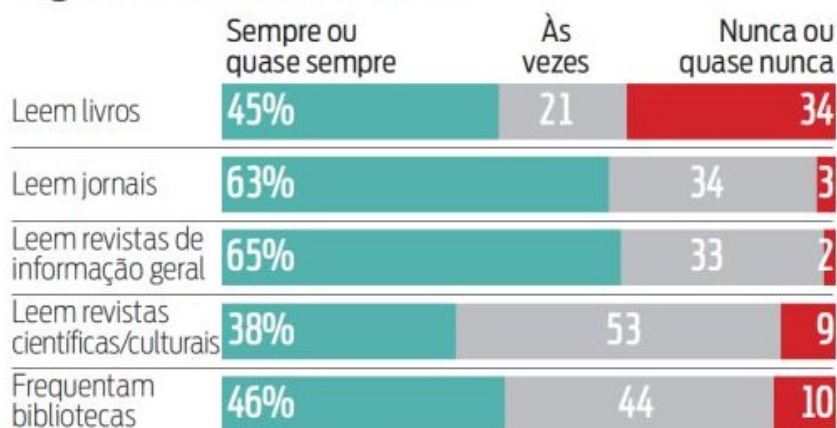




Quadro 01 – O que os professores leem

PRÁTICA DE LEITURA

Os professores brasileiros gostam de ler jornais e revistas com mais frequência do que livros, segundo o Prova Brasil 2011.



Fonte: Inep. **Infografia:** Gazeta do Povo.

Fonte: Gazeta do Povo (2013).

Os dados do quadro mostram claramente que livros e bibliotecas são os objetos mais distantes da apreciação dos professores que compuseram o corpus de investigação da pesquisa. Isso é sinal claro de que, mesmo tendo a tarefa de formar leitores, professores são se assumem como sujeitos-leitores efetivos de obras e frequentadores de espaços que deveriam ser destinados à leitura e ao contato com livros e textos. Ler jornais e revistas é extremamente importante, pois seus textos manifestam visões de mundo, apresentam-nos os fatos recentes de nossa história, levam-nos a refletir e nos conduzem a possibilidades de prazer com a leitura. Contudo, limitar a leitura a jornais e revistas é um meio de restringir também a formação, haja vista que livros tendem a apresentar, de forma mais aprofundada, saberes e histórias que textos de periódicos tangenciam. Em outras palavras, é preciso também que professores leiam livros, assim como é preciso que visitem bibliotecas, estimulando, assim, que seus pupilos também entrem em contato com as obras e bibliotecas.



Em direção semelhante aos dados da pesquisa, Lajolo (apud Almeida, s.d.) salienta que nem todos os professores têm prazer em ler e que nem todos têm acesso à leitura. Se nem todos os docentes têm o prazer de ler, podemos esperar que eles desenvolvam tal gosto nos seus alunos, instigando o interesse destes pela leitura? Como o professor pode mostrar que ler é importante e prazeroso se ele não acredita nessa função? Ensina-mos aquilo que vivenciamos e disseminamos experiências nas quais acreditamos, logo, se a leitura não for uma experiência de prazer e habitual dificilmente será apresentada como tal e, dessa forma, o aluno não poderá ser culpado sozinho por não ler.

Diante desse cenário, consideramos a necessidade de envolver professores em ações de leitura e instituir o ato de ler como prazer e não apenas como obrigação. Nessa perspectiva, é também oportuno ampliar a concepção de leitura e, especialmente, a equivocada percepção de que ler é apenas ler literatura. Defendemos que é preciso oportunizar à comunidade escolar e acadêmica o contato com textos de gêneros diversos, e não apenas os literários, pois:

[...] a familiaridade com outros gêneros discursivos, que circulam numa sociedade letrada, também é fundamental para a formação do leitor, tendo em vista que a todo o momento ele é solicitado a ler com diferentes finalidades, para fazer frente a todos os desafios que a vida moderna lhe impõe (Armelin; Godoy, 2011, p. 70)

Essa perspectiva se associa ao interesse, urgente e conectado com o contexto social atual no qual se exige, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular, a formação escolar voltada a letramentos. Nesse sentido, procurando-se alinhar a prerrogativas que norteiam a educação de um modo geral, apoiamo-nos na concepção de educação cultural, entendida como uma integração entre diferentes culturas, que possibilita uma construção de conhecimento mais amplo e voltado ao diálogo entre povos, países e sociedades, reconhecendo grupos sociais distintos. Para López (2013, p. 151),

[...] *la interculturalidad en la educación se refiere a un aprendizaje enraizado en la cultura propia de un grupo histórico-social determinado, en su lengua, valores, visión del mundo, y sistema de conocimientos; y, al mismo tiempo, a un aprendizaje abierto hacia otros conocimientos, valores, culturas e idiomas. Estos otros*





elementos culturales, en relación de distribución complementaria con los de la propia cultura, contribuirán al logro de mejores condiciones de vida.

Ao destacarmos uma prática leitora amparada em letramento intercultural, estamos propondo também uma compreensão da diversidade cultural característica de nosso país e que é um tema transversal definido nos documentos que regem a educação brasileira. Além disso, ao incitarmos a leitura de textos nessa perspectiva formativa, estamos oportunizando uma educação da linguagem em perspectiva intercultural e valorizando as diferenças étnicas e culturais de nossa sociedade, o que também garante um diálogo entre disciplinas e um trabalho de leitura que transcende os limites de cada disciplina e grade curricular dos currículos de escolas e de cursos de graduação ofertados em centros de Ensino Superior. Esse diálogo entre culturas e disciplinas, a nosso ver, garante uma maior interação do sujeito leitor-aluno da universidade em diferentes práticas sociais, uma vez que tais ações de leitura podem inseri-lo na condição de sujeito letrado, o que ampliará suas condições de ascensão social.

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (Soares, 2012, p. 37).

Diante dessa necessidade de uma prática cultural que promova a leitura em diferentes espaços de formação, é necessário também vislumbrar como a leitura tem sido estimulada por meio de políticas públicas.

2.2 Políticas públicas de leitura no Brasil

A política de leitura e formação de leitor constitui instrumento essencial para a consolidação da cidadania e para a redução das desigualdades sociais, uma vez que o acesso qualificado ao livro e a práticas leitoras sistemáticas amplia o repertório cultural, fortalece o



pensamento crítico e promove a participação consciente na vida pública. Nesse sentido, não basta garantir a distribuição de obras literárias; é imprescindível investir na formação continuada de professores, na dinamização de bibliotecas escolares e comunitárias, e na implementação de projetos permanentes de mediação de leitura, capazes de despertar o interesse e o vínculo afetivo com o texto escrito. Assim, uma política pública de leitura pode reunir tais elementos de modo a assegurar o acesso ao livro e a construção de sujeitos leitores autônomos, críticos e socialmente engajados. Contudo, será que isso tem ocorrido no contexto brasileiro? Como as políticas de leitura têm se constituído no país? Para responder a estas perguntas, fazemos um breve panorama de políticas públicas sobre leitura com base em estudos sobre o tema.

Maisa Barbosa da Silva Cordeiro (2018) analisa a trajetória das políticas públicas federais de fomento à leitura e à literatura no Brasil, no período de 1930 a 2014, com ênfase nos programas voltados à formação de leitores e à distribuição de livros às escolas públicas. A autora parte da compreensão de que o livro não é um objeto neutro, apoiando-se em Roger Chartier e Michel Foucault para sustentar que sua circulação, restrição ou democratização revelam disputas de poder e interesses ideológicos. Assim, o estudo da história das políticas de leitura no Brasil permite compreender iniciativas educacionais, projetos de nação e mecanismos de controle cultural.

A autora problematiza o discurso recorrente de que “o brasileiro não lê”, contrapondo-o a pesquisas recentes que demonstram a existência de práticas leitoras no cotidiano da população. O problema central não seria uma suposta ausência cultural de leitura, mas as profundas desigualdades socioeconômicas que limitam o acesso ao livro. Além disso, destaca-se que a formação de hábitos leitores é um processo lento e histórico, que exige continuidade de políticas públicas e investimento sistemático, especialmente em um país com tradição tardia de literatura infantojuvenil.

O texto também revisita a formação da literatura infantil e juvenil no Brasil, evidenciando sua emergência tardia, apenas no final do século XIX. Inicialmente marcada por forte teor nacionalista e por objetivos pedagógicos, essa literatura esteve, historicamente,





vinculada à escola. Autores como Monteiro Lobato, no início do século XX, reinventaram o gênero ao incorporar temas mais críticos e reflexivos. Essa associação estrutural entre literatura, escola e projeto de modernização do país é central para compreender as políticas públicas voltadas ao livro.

No campo legislativo, a pesquisadora destaca dispositivos fundamentais que favorecem o livro como bem cultural e econômico. A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) assegura imunidade tributária ao livro e leis posteriores reforçam a desoneração fiscal e a valorização da cadeia produtiva editorial. A Política Nacional do Livro (Lei n. 10.753/2003) e o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) consolidam diretrizes voltadas à democratização do acesso, à formação de mediadores, à valorização simbólica da leitura e ao fortalecimento da economia do livro. Contudo, a existência de legislação favorável não garante, por si só, a formação efetiva de leitores.

Conforme a estudiosa, no período entre 1930 e 1980, as ações governamentais voltadas à leitura estiveram profundamente vinculadas a projetos políticos de modernização e, em diversos momentos, de controle ideológico. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, marcou o início de políticas estruturadas para o setor. Embora tenha promovido a expansão de bibliotecas, o INL também exerceu forte censura, selecionando obras de acordo com interesses governamentais e restringindo a circulação de ideias consideradas subversivas.

Durante o Estado Novo e, posteriormente, na ditadura militar, o livro foi simultaneamente promovido e controlado. A ampliação da rede escolar e a distribuição de acervos ocorreram paralelamente à censura e à repressão editorial. Órgãos como a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) distribuíram milhões de exemplares, mas sob rigorosa vigilância ideológica. Esse período evidencia como políticas de leitura podem servir tanto à democratização quanto ao cerceamento cultural.

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização, a leitura literária passa a ocupar espaço mais consistente na agenda pública. Surgem programas como o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL) e o Pró-Leitura, voltados à criação de bibliotecas





escolares e à formação de professores. Entretanto, muitos desses programas tiveram curta duração e baixa articulação política, o que comprometeu sua continuidade e eficácia. A ausência de políticas estruturadas de longo prazo revela fragilidade no compromisso estatal com a formação leitora.

Entre as iniciativas mais duradouras, destaca-se o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), criado em 1992 e ainda em vigência. Vinculado à Fundação Biblioteca Nacional, o programa prioriza a formação de mediadores e a articulação de redes de promoção da leitura em todo o país. Diferentemente de políticas centradas apenas na distribuição de livros, o PROLER enfatiza a leitura como prática cultural ampla, que ultrapassa os muros escolares e envolve múltiplos atores sociais.

O programa de maior abrangência e impacto financeiro foi o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997. Ao longo de sua trajetória, o PNBE distribuiu milhões de livros às escolas públicas brasileiras, atendendo à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Apesar de sua amplitude e do rigor na seleção das obras, avaliações realizadas pelo Tribunal de Contas da União revelaram problemas na implementação, como desconhecimento do programa por parte de gestores e subutilização dos acervos, frequentemente mantidos trancados nas bibliotecas escolares.

A autora conclui que, embora o Brasil tenha desenvolvido ampla legislação e programas de grande porte para fomentar a leitura, persistem desafios estruturais, especialmente no que se refere à formação de mediadores e à efetiva apropriação dos livros pelos estudantes. A simples distribuição de acervos não garante práticas leitoras significativas. É necessário articular políticas de acesso, formação docente e valorização simbólica da leitura como prática social emancipatória. Dessa forma, a história das políticas públicas de leitura no Brasil revela avanços importantes, mas também discontinuidades, contradições e permanências que ainda limitam a democratização plena do livro no país.

Ampliando esse debate, é oportuno também observar o lugar das bibliotecas no fomento à leitura no Brasil. Silva et al. (2019) refletem sobre as políticas públicas voltadas à leitura no âmbito das bibliotecas escolares, sob a perspectiva da Ciência da Informação,





considerando produções nacionais e internacionais. As autoras partem da compreensão de que a biblioteca escolar é um espaço estratégico para a democratização do acesso à leitura, à informação e ao conhecimento, sendo elemento estruturante do processo educativo. A análise busca compreender como a literatura científica aborda a relação entre políticas públicas, leitura e bibliotecas escolares, evidenciando tendências temáticas e lacunas investigativas.

As autoras fundamentam o estudo na concepção de leitura como prática social transformadora. Autores como Paulo Freire, Antonio Candido, Bakhtin e Castrillón são mobilizados para sustentar que a leitura ultrapassa o domínio técnico da decodificação, configurando-se como instrumento de emancipação, construção da cidadania e desenvolvimento crítico. A literatura é entendida como dimensão humanizadora, capaz de formar sujeitos reflexivos e autônomos, o que reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem acesso democrático ao livro e à informação.

Sob esse viés, as pesquisadoras defendem a leitura como direito social, vinculando-a à cidadania e à redução das desigualdades. Destacam que, historicamente, a leitura foi instrumento de poder e exclusão, e sua democratização depende de ação estatal planejada e contínua. Nesse contexto, iniciativas como o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e a Política Nacional de Leitura e Escrita (Lei n. 13.696/2018) são mencionadas como marcos legais importantes, embora as autoras ressaltem a insuficiência de investimentos, infraestrutura e profissionais capacitados para garantir sua plena efetivação.

No estudo, as autoras identificaram 20 artigos sobre políticas públicas e bibliotecas escolares, concentrados, majoritariamente, entre 2007 e 2017, com destaque para publicações dos Estados Unidos, Brasil e Reino Unido, para analisar políticas públicas de leitura e biblioteca escolar. Observaram um movimento de consolidação teórica e investigativa sobre o papel das bibliotecas escolares nas políticas educacionais contemporâneas e o eixo mais recorrente foi a promoção da leitura, seguido pelas políticas educacionais. Esse dado evidencia que a literatura acadêmica reconhece a biblioteca escolar como espaço prioritário para o incentivo à leitura e para o fortalecimento do processo pedagógico.





No eixo da promoção da leitura, os estudos analisados pelas autoras ressaltam a importância da biblioteca como ambiente de formação leitora ao longo da vida, defendendo liberdade de escolha, pluralidade de acervos e integração entre professores e bibliotecários. Pesquisas internacionais demonstram associação positiva entre uso frequente da biblioteca escolar e melhor desempenho acadêmico dos estudantes. Tais evidências reforçam a necessidade de políticas públicas que garantam acesso efetivo e uso qualificado desses espaços. Ademais, as políticas públicas devem considerar a adaptação das bibliotecas às novas tecnologias, ampliando o acesso a múltiplas linguagens e suportes informacionais. A biblioteca deixa de ser apenas espaço físico de armazenamento de livros para se tornar ambiente dinâmico de produção, mediação e circulação de conhecimento em diferentes formatos.

Outro ponto relevante alude às políticas de desenvolvimento organizacional e à infraestrutura das bibliotecas escolares. Os estudos brasileiros identificados pelas autoras evidenciam precariedade estrutural, especialmente em escolas do campo, nas quais, muitas vezes, a biblioteca inexistente ou funciona de maneira improvisada. Além disso, a atuação do Estado é apontada como insuficiente na consolidação da Lei n. 12.244/2010, que determina a universalização das bibliotecas escolares. A ausência de investimentos, segundo as pesquisadoras, compromete a efetividade das políticas educacionais e culturais. Desse modo, para elas, as políticas públicas voltadas às bibliotecas escolares precisam ser compreendidas de forma integrada, envolvendo dimensões educacionais, culturais, informacionais e tecnológicas. A biblioteca escolar deve ser concebida como unidade estratégica de informação e formação cidadã, capaz de promover inclusão social, desenvolvimento crítico e aprendizagem ao longo da vida. Para tanto, não basta a existência de marcos legais; é imprescindível a implementação efetiva das políticas, com orçamento adequado, profissionais qualificados e reconhecimento institucional da biblioteca como protagonista no cenário educacional contemporâneo.

Nessa perspectiva, conceber a biblioteca e o livro como elementos-chaves para a promoção de leitura é um passo importante em um cenário que visa a formar leitores bem-



preparados para o ato de ler, o que é indispensável hoje para a construção da cidadania, pois a capacidade de leitura, da escrita e do acesso ao livro e à cultura se constituem como direitos fundamentais vinculados à promoção da cidadania. Assim, vemos, no Brasil do século XXI, apesar das desigualdades sociais e regionais, um esforço crescente para a institucionalização de políticas nacionais que direcionam para a democratização do acesso e da valorização do livro, da leitura e da cultura. A partir da compreensão dos avanços das políticas públicas nesta área, destacam-se principalmente a Política Nacional do Livro (PNL), o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE).

A PNL foi instituída por meio da Lei n. 10.753/2003, representando um avanço considerável na formação de uma base legal. Ela define o livro como “toda obra intelectual publicada” (Brasil, 2003, s/p) em qualquer suporte, e estrutura seus objetivos em torno de cinco eixos centrais: a garantia do acesso à leitura como um direito social; a democratização da produção, distribuição e comercialização; o incentivo à criação literária nacional; o fortalecimento das bibliotecas públicas e escolares; e o desenvolvimento do mercado editorial. Ao tratar a leitura como um bem público e ao prever mecanismos de estímulo e democratização, a lei consolidou as diretrizes fundamentais e concebeu os pilares legais que, posteriormente, permitiriam a criação e o desenvolvimento de políticas mais amplas, como o PNLL e PNLE.

O PNLL nasce de debates realizados a partir de 2004, dos quais participaram diversos segmentos de profissionais e entidades ligadas à cadeia produtiva do livro. O PNLL foi formalizado por meio da Portaria Interministerial n. 1.442/2006, sendo estruturado em quatro eixos principais: democratização do acesso; fomento à leitura e formação de mediadores; valorização institucional da leitura; e desenvolvimento da economia do livro. Apesar de ter sido consolidado como uma política pública de Estado pelo Decreto n. 7.559/2011, o PNLL foi regulamentado pelo Decreto n. 12.166/2024, no qual foram atualizadas algumas de suas concepções, alinhando-o à PNLE, sendo acrescentado em sua redação ciclos decenais, como a consulta pública de 2025, marcando o início da elaboração do novo ciclo do Plano para o período 2025-2035, reafirmando seu caráter participativo e de longo prazo (MinC, 2025).



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



A PNLE foi instituída por meio da Lei n. 13.696/2018, representando um marco normativo ao elevar o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas à condição de direitos fundamentais, assegurando continuidade às ações antes coordenadas pelo PNLL. As principais diretrizes do PNLE tratam da universalização do acesso, do fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP) e da articulação com outras políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Cultura (PNC). Ao ser regulamentada pelo Decreto n. 12.166/2024, esta política estabelece responsabilidades compartilhadas entre Ministério da Cultura (MinC), Ministério da Educação (MEC), entes federados e sociedade civil, bem como oferece como base de orientação para os planos municipais e estaduais, integrando a leitura como um direito social e um bem público essencial para o exercício da cidadania (Minc, 2025).

Apesar de haver uma base normativa legal norteadora na esfera federal para que as políticas das Unidades Federadas (UF) sejam desenvolvidas e efetivas, nem todas as UF contém em suas estruturas legislativas Planos Estaduais do Livro e Leitura (PELLs). Enquanto alguns estados federativos avançam na criação de diversas normativas em prol da leitura e do livro, outras ainda caminham vagarosamente na formulação de leis em prol da cultura, do livro e da leitura.

Para identificarmos o quantitativo de leis estaduais que existem em relação às políticas do livro e da leitura, foram utilizados os descritores livro, leitura e livro e leitura em consulta às casas legislativas estaduais, as assembleias legislativas. O gráfico a seguir indica haver discrepâncias em relação as políticas de livro e leitura no contexto brasileiro, o que reforça a perspectiva de discussão acerca da promoção da leitura no país, cujos dados sobre o tema mostram declínio em leitura.

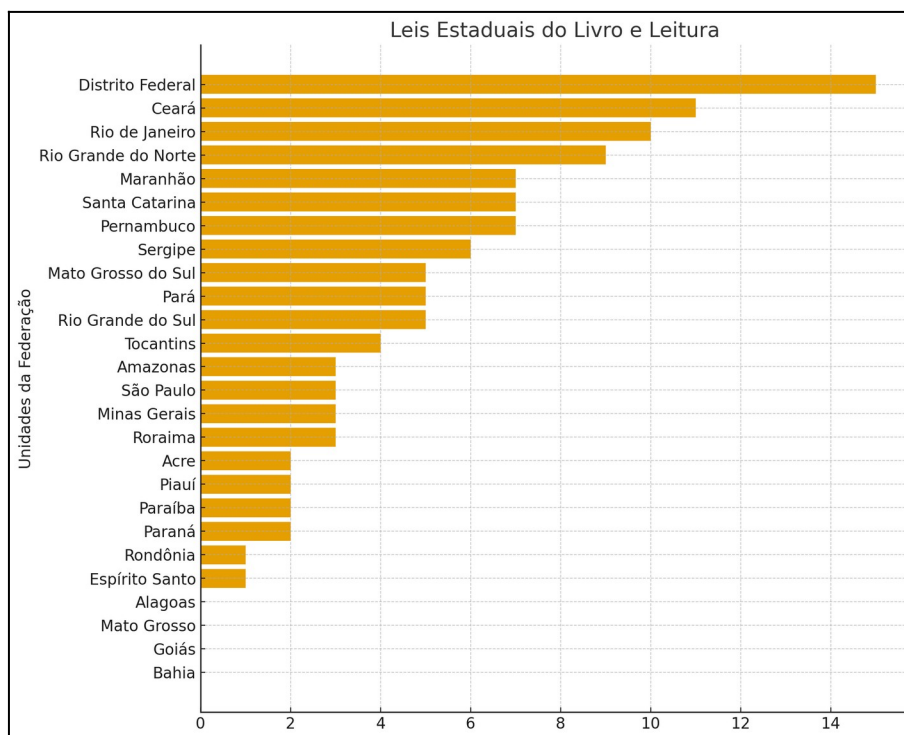
Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





Gráfico 1: Leis Estaduais do Livro e Leitura



Fonte: Elaborado pelos Autores (2026), com base em consulta às casas legislativas estaduais

Os dados do levantamento das legislações estaduais relacionadas ao livro e à leitura, acessados nos portais de suas respectivas assembleias legislativas, revelam que os Estados da Região Nordeste, como Ceará, Rio Grande do Norte e Maranhão configuram entre aqueles com maior número de dispositivos nas legislações estaduais relacionadas ao livro e à leitura, ao lado de estados do Sudeste e do Distrito Federal. Apesar disso, não é possível interpretar que o volume de dispositivos normativos garante, isoladamente, melhores resultados educacionais. Isso apenas destaca o empenho das Unidades da Federação em relação às políticas públicas do livro e da leitura, e na reparação histórica dos índices de analfabetismo.

Nesse sentido, pode ficar com cada município o papel de fomentar políticas de leitura que sejam mais assertivas. Podemos considerar os Planos Municipais do Livro e Leitura como extensões dos dispositivos legais, nos níveis estaduais e federais, estando diretamente





conectados localmente ao cenário nacional quando o assunto é promoção da leitura, do livro e da cultura, na busca pela erradicação do analfabetismo e analfabetismo funcional. Para melhor entendimento do atual cenário do desenvolvimento de planos de leitura em municípios, verificamos, por meio da publicação em 2020 da Rede Leitura e Escrita de Qualidade para Todos (LEQT), que os resultados mapeados da pesquisa apontam que apenas 153 municípios possuem planos de leitura ou estão em fase de construção. Esse dado é um estímulo para que seja analisada a inserção dos municípios do Programa das Cidades Educadoras, no qual a leitura é elemento essencial.

2.3 Cidades Educadoras

As Cidades Educadoras constituem um movimento internacional de caráter não governamental, mas orientado por princípios de interesse público, que compreende o território urbano como ecossistema educador, no qual os espaços comunitários, instituições e políticas se unem para promover o acesso à cultura e a participação cidadã por meio de uma formação integral. A Carta das Cidades Educadoras surge na cidade de Barcelona, no ano de 1990, e reúne os fundamentos que orientam a função formativa das cidades educadoras. Desde sua formulação inicial o documento passou por diversas revisões, com o objetivo de atualizá-lo diante dos novos contextos, demandas sociais e transformações urbanas. A CCE parte do princípio de que as cidades são uma extensão do currículo, pois nelas se estabelecem experiências de participação social, convivência democrática, apropriação cultural e construção de identidades comunitárias.

Para aderir à CCEE, os municípios devem estar de acordo com seus objetivos, preencher a documentação de adesão, ter esta intenção aprovada pelo órgão legislativo municipal e efetuar/garantir o pagamento de uma cota anual junto à Associação Internacional de Cidades Educadoras.

Segundo Jaqueline Moll, Márcio Tascheto da Silva e Elsie Corá (2022), é preciso tecer uma reflexão sobre a cidade como espaço pedagógico e político, articulando os conceitos de





direito à cidade, educação integral e resistência democrática em um contexto contemporâneo, marcado por crises múltiplas. No campo da educação integral, a leitura é elemento para despertar para a emancipação humana e a formação crítica, tão necessárias para o exercício da cidadania. O texto dos autores ainda amplia o debate ao tratar o tema das Cidades Educadoras como horizonte teórico-prático, capaz de enfrentar retrocessos sociais e educacionais.

O ponto de partida teórico é o conceito de “direito à cidade”, formulado por Henri Lefebvre, entendido como direito à vida urbana plena e à produção coletiva do espaço. A cidade é concebida como infraestrutura física e como espaço de criação de novas formas de sociabilidade, de exercício democrático e de construção do comum. Essa compreensão amplia o debate educacional ao deslocá-lo para além da escola.

A noção de cidade educativa ganha densidade histórica com o Relatório “Aprender a Ser”, coordenado por Edgar Faure, que introduziu a ideia de educação ao longo da vida e da ampliação dos territórios de aprendizagem. Posteriormente consolidado pela Carta das Cidades Educadoras (1994), o movimento afirma a cidade como território pedagógico, defendendo a integração entre políticas urbanas e educacionais.

No contexto brasileiro, o artigo destaca a centralidade das contribuições de Jaqueline Moll e a implementação do Programa Mais Educação como marcos institucionais da Educação Integral. O referido programa fortaleceu a articulação entre escola e território, ampliou tempos e espaços educativos e incentivou agendas intersetoriais, promovendo a integração de equipamentos culturais, sociais e ambientais ao processo formativo.

Os autores identificam três ciclos das experiências de Cidades Educadoras no Brasil: o ciclo da redemocratização dos anos 1980; o ciclo de resistência frente ao desmonte de direitos; e o ciclo impulsionado pelas políticas de Educação Integral. Em cada momento, a cidade aparece como espaço de disputa e de reinvenção democrática, reafirmando seu papel histórico como locus de mobilização social.

Em diálogo com pensadores como David Harvey e Raquel Rolnik, o artigo analisa a produção capitalista do espaço urbano, marcada pela financeirização e pela exclusão social. A



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



crítica à mercantilização da cidade fundamenta a defesa de um paradigma alternativo, que priorize as pessoas, a justiça social e a sustentabilidade.

Nesse cenário de “tripla asfixia”, ambiental, socioeconômica e sanitária, os autores compreendem a retomada da pauta das Cidades Educadoras como resposta qualificada às distopias contemporâneas. Inspirados também em Michel Foucault, argumentam que o espaço urbano é campo de disputas simbólicas e materiais, exigindo ativação de sujeitos coletivos capazes de produzir novas formas de convivência.

A escola (e a universidade), nessa perspectiva, deixa de ser centro exclusivo do processo educativo. A cidade se converte em “currículo vivo”, aberto à experiência, à participação e à construção compartilhada de saberes. Equipamentos urbanos, políticas públicas e movimentos sociais se tornam agentes formadores, ampliando a noção de educação formal para incluir dimensões informais e não formais.

Desse modo, a Cidade Educadora representa uma utopia concreta, fundada na resistência à produção capitalista do espaço e na afirmação de uma sociedade democrática. Em tempos distópicos, educar para o direito à cidade significa reconstruir o comum, fortalecer vínculos sociais e reafirmar a centralidade da vida humana no planejamento urbano e nas políticas educacionais.

No contexto brasileiro, sua adoção implica reconhecer que a democratização da leitura não pode se restringir à escola, devendo envolver bibliotecas públicas, centros culturais, espaços comunitários, políticas territoriais de inclusão e redes sociais de mediação leitora. Não por acaso, municípios brasileiros com maior adesão às Cidades Educadoras, concentrados principalmente nas regiões Sul e Sudeste, apresentam, em geral, maior infraestrutura cultural. Assim, o paradigma das Cidades Educadoras oferece um horizonte estratégico para pensar políticas de leitura como políticas urbanas e sociais, capazes de articular educação, cultura e território e de contribuir para a redução das desigualdades de letramento no país.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e analítico, desenvolvida a partir de procedimentos bibliográficos e documentais. A investigação fundamenta-se na análise teórica de produções acadêmicas e na consulta a documentos institucionais e bases de dados públicas que tratam da relação entre políticas públicas de leitura, indicadores de alfabetismo funcional e iniciativas vinculadas ao movimento das Cidades Educadoras no contexto brasileiro.

A pesquisa bibliográfica foi realizada com o objetivo de construir o referencial teórico que sustenta a análise proposta. Para tanto, foram consultados livros, artigos científicos, relatórios de pesquisa e documentos oficiais que abordam a formação de leitores, políticas públicas voltadas ao livro e à leitura e o paradigma das Cidades Educadoras. Entre os principais referenciais mobilizados destacam-se estudos sobre letramento e formação leitora, políticas públicas de leitura no Brasil e a concepção de direito à cidade formulada por Henri Lefebvre, bem como produções que discutem a articulação entre educação, território e cidadania.

Além da revisão bibliográfica, procedeu-se à análise documental de políticas públicas e marcos normativos relacionados à promoção da leitura no Brasil, como a Política Nacional do Livro (Lei nº 10.753/2003), o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e a Política Nacional de Leitura e Escrita (Lei nº 13.696/2018). Esses documentos foram examinados com o objetivo de compreender a evolução das políticas voltadas ao acesso ao livro, à formação de mediadores de leitura e à democratização das práticas leitoras no país.

Como estratégia complementar de investigação, foram analisados dados secundários provenientes de instituições que monitoram o cenário da leitura e do alfabetismo no Brasil. Nesse sentido, foram utilizados indicadores divulgados pela Rede Leitura e Escrita de Qualidade para Todos (LEQT) e pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), organizações reconhecidas pela produção de estudos sobre práticas leitoras e níveis de letramento da população brasileira. A partir dessas bases, buscou-se identificar possíveis





relações entre os índices de alfabetismo funcional e a presença de iniciativas voltadas à promoção da leitura em municípios vinculados ao movimento das Cidades Educadoras.

Para fins analíticos, foram adotados critérios de seleção que consideraram: (a) municípios brasileiros aderentes à Carta das Cidades Educadoras; (b) disponibilidade de dados públicos sobre alfabetismo funcional e práticas de leitura; e (c) existência de iniciativas institucionais voltadas ao incentivo à leitura e à ampliação do acesso ao livro. A análise dos dados ocorreu por meio de interpretação qualitativa e comparativa, buscando identificar tendências, convergências e possíveis indícios de articulação entre políticas urbanas, políticas educacionais e estratégias de promoção da leitura.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados disponíveis em relatórios produzidos por instituições como a Rede Leitura e Escrita de Qualidade para Todos (LEQT) e o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) evidencia que o cenário brasileiro de formação leitora ainda apresenta desafios estruturais importantes. Apesar de avanços institucionais na formulação de políticas públicas voltadas ao livro e à leitura, os índices de alfabetismo funcional revelam que uma parcela significativa da população adulta enfrenta dificuldades para compreender, interpretar e utilizar informações escritas em diferentes contextos sociais. Esse quadro aponta para a necessidade de ampliar estratégias de promoção da leitura que ultrapassem o espaço escolar e se articulem com políticas culturais, urbanas e sociais mais amplas.

Os dados do INAF demonstram que o alfabetismo funcional no Brasil permanece marcado por profundas desigualdades educacionais e regionais. Mesmo entre indivíduos que passaram por diferentes níveis de escolarização, persistem limitações no domínio de competências de leitura e escrita necessárias para a participação plena na vida social. Esse cenário reforça a compreensão de que a alfabetização formal, por si só, não garante a formação de leitores proficientes, sendo necessário investir em políticas permanentes de





letramento e em práticas culturais que estimulem o contato cotidiano com textos e materiais de leitura.

Nesse contexto, a análise das iniciativas de políticas públicas voltadas à leitura revela que o Brasil construiu, ao longo das últimas décadas, um conjunto significativo de programas e instrumentos normativos destinados à democratização do acesso ao livro. Entre essas iniciativas destacam-se a Política Nacional do Livro, o Plano Nacional do Livro e Leitura e a Política Nacional de Leitura e Escrita, que estabeleceram diretrizes voltadas à ampliação do acesso aos acervos literários, à formação de mediadores de leitura e ao fortalecimento das bibliotecas públicas e escolares. Contudo, diversos estudos apontam que a simples existência de marcos legais e programas governamentais não garante, por si só, a consolidação de práticas leitoras significativas, uma vez que sua efetividade depende da continuidade das políticas e da articulação entre diferentes esferas de gestão.

Nesse sentido, observa-se que muitas das dificuldades relacionadas à formação de leitores no país estão associadas à descontinuidade administrativa de programas, à insuficiência de investimentos em infraestrutura cultural e à ausência de políticas territoriais que integrem educação, cultura e participação comunitária. Em diversas localidades, bibliotecas escolares e públicas ainda enfrentam precariedade estrutural, escassez de profissionais qualificados e limitações no acesso a acervos diversificados, fatores que restringem o potencial desses espaços como ambientes de formação leitora.

É nesse cenário que o paradigma das Cidades Educadoras se apresenta como possibilidade teórica e política para ampliar o alcance das políticas de leitura. Ao compreender o território urbano como espaço educativo e formador, essa perspectiva propõe uma articulação entre diferentes instituições sociais — escolas, bibliotecas, centros culturais, organizações comunitárias e equipamentos públicos — com o objetivo de construir uma rede de promoção da leitura integrada à vida da cidade. Assim, a leitura deixa de ser uma prática restrita ao ambiente escolar e passa a ser compreendida como prática social compartilhada em múltiplos espaços urbanos.



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



A análise do movimento das Cidades Educadoras no Brasil indica que municípios que aderem à Carta das Cidades Educadoras tendem a desenvolver iniciativas voltadas à valorização da cultura, à ampliação do acesso à educação e à promoção de práticas participativas na gestão urbana. Embora a adesão ao movimento não garanta automaticamente a implementação de políticas estruturadas de leitura, observa-se que diversas cidades educadoras investem em projetos culturais, bibliotecas comunitárias, feiras literárias, programas de mediação de leitura e ações educativas em espaços públicos, contribuindo para ampliar as oportunidades de contato da população com o universo do livro.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão territorial das políticas de leitura. Ao considerar a cidade como espaço pedagógico, o paradigma das Cidades Educadoras permite integrar políticas culturais, educacionais e urbanas em estratégias voltadas à redução das desigualdades de acesso à leitura. Equipamentos urbanos, como praças, centros culturais, bibliotecas públicas e museus, passam a ser reconhecidos como ambientes formativos capazes de promover experiências educativas significativas, fortalecendo vínculos comunitários e ampliando o repertório cultural da população.

A articulação entre políticas públicas de leitura e a proposta das Cidades Educadoras revela, portanto, um caminho promissor para enfrentar desafios históricos relacionados ao analfabetismo funcional e à formação de leitores no Brasil. Ao reconhecer o potencial educativo dos territórios urbanos e estimular a participação social na construção das políticas culturais e educacionais, esse paradigma contribui para a consolidação de práticas leitoras mais democráticas e socialmente distribuídas.

Desse modo, os resultados analisados indicam que a promoção da leitura no país não depende apenas da distribuição de livros ou da implementação de programas isolados, mas exige uma abordagem integrada que envolva políticas públicas permanentes, investimentos em infraestrutura cultural, formação de mediadores de leitura e valorização dos espaços urbanos como ambientes de aprendizagem. Nesse sentido, as Cidades Educadoras oferecem um horizonte estratégico para repensar a relação entre educação, cultura e território, contribuindo para a construção de sociedades mais letradas, participativas e democráticas.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





5. CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo do artigo evidencia que o paradigma das Cidades Educadoras se configura como Projeto Político-Pedagógico comprometido com a democratização do espaço urbano e com a ampliação das possibilidades formativas para além dos limites institucionais da escola, o que se aproxima das propostas necessárias para ações concretas, com vistas à promoção da leitura. Ao articular educação integral e direito à cidade, nos termos propostos por Henri Lefebvre, o estudo reafirma o território como dimensão constitutiva da formação humana e como campo de disputas sociais, econômicas e culturais.

No contexto brasileiro, as experiências analisadas demonstram que a consolidação desse paradigma depende da integração intersetorial de políticas públicas, da valorização das iniciativas comunitárias e da reconstrução de vínculos entre escola, cidade e sociedade civil. A cidade, compreendida como currículo vivo, amplia os horizontes pedagógicos ao reconhecer os espaços públicos, as práticas culturais e as relações sociais como instâncias formativas legítimas. Conclui-se, portanto, que as Cidades Educadoras representam horizonte crítico e propositivo para a construção de sociedades mais justas, solidárias e democráticas, reafirmando a educação como prática social indissociável do território e da cidadania, e de horizonte para a promoção de políticas públicas de leitura que possam contribuir para o combate ao analfabetismo e visando à formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ARMELIN, Maria Alice Mendes de Oliveira; GODOY, Maria Cecília Felix de. Formação de mediadores de leitura: sistematização de duas experiências. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 59–85, dez. 2011. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/39/41>. Acesso em: 21 nov. 2025



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



ALMEIDA, Ráfania. A importância de ser um professor leitor. [S.l.]: [s.n.], s.d. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1153>. Acesso em: 21 nov. 2025.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org>. Acesso em: 4 out. 2025.

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Relatório INAF Brasil 2024: alfabetismo do analógico ao digital**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2024. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/relatorio-inaf-brasil-2024-alfabetismo-do-analogico-ao-digital/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política Nacional de Leitura e Escrita**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/sistema-nacional-de-bibliotecas-publicas-snbp/noticias-1/politica-nacional-de-leitura-e-escrita-pnle>. Acesso em: 5 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e Leitura**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/pnll>. Acesso em: 5 dez. 2025.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Políticas públicas de fomento à leitura no Brasil: uma análise (1930–2014). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477–1497, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/WbBCbJNVTSp4jqT8P4T5c9f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 dez. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. Brasília, DF: Instituto Pró-Livro, 2024.

LÓPEZ, Luis Enrique. Desconexiones entre retórica y práctica en la educación intercultural bilingüe indígena en Latinoamérica. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (org.). **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 135–180.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)



REVISTA OWL (*OWL Journal*)

www.revistaowl.com.br – ISSN: 2965-2634



REDE LEQT: leitura e escrita de qualidade para todos. **Mapeamento nacional dos planos estaduais e municipais do livro e leitura**. São Paulo: Rede LEQT, 2021. Disponível em: <https://redeleqt.org.br>. Acesso em: 1 dez. 2025.

SILVA, Rafaela Carolina da; CAMILLO, Everton da Silva; ARAÚJO, Leda Maria; SPERANDIO, Daniele Spadotto; JESUS, Miriam Fernandes de; CASTRO FILHO, Claudio Marcondes de. Políticas públicas de leitura e biblioteca escolar: percebendo os cenários nacional e internacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 15, n. 3, set./dez. 2019. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/download/1238/1149/4648>. Acesso em: 30 dez. 2025.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUZA, Ana Cláudia de. **A formação de professores-leitores: as marcas de um caminho e suas relações com uma educação para a leitura**. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Presidente Prudente, 2006.

UM TERÇO dos professores não lê livros. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 10 fev. 2013. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1343906&tit=Um-terco-dos-professores-nao-le-livros>. Acesso em: 30 dez. 2025.

Recebido em: 28/02/2026

Aprovado em: 16/03/2026

Publicado em: 14/04/2026

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v.4 n.4 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)

