

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS - UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA CABRAL DA SILVA

**A FORMAÇÃO DE LEITOR E O MODELO DE EDUCAÇÃO NEOLIBERAL
Desafios Socioculturais Contemporâneos**

**INHUMAS-GO
2025**

ALESSANDRA CABRAL DA SILVA

A FORMAÇÃO DE LEITOR E O MODELO DE EDUCAÇÃO NEOLIBERAL
Desafios Socioculturais Contemporâneos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário Mais - UniMais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Dr.(a) Cristyane Batista Leal.

INHUMAS-GO
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA – UniMais

S586f

SILVA, Alessandra Cabral da

A formação de leitor e o modelo de educação neoliberal: Desafios Socioculturais Contemporâneos – Inhumas: UniMais, 2025.

101 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas – UniMais, Mestrado em Educação, 2025.

“Orientação: Dr.(a) Cristyane Batista Leal.”.

1. Leitor crítico; 2. Educação e neoliberalismo; 3. Políticas educacionais; 4. Formação do leitor; 5. Resistência pedagógica. I. Título.

CDU: 37

ALESSANDRA CABRAL DA SILVA

A FORMAÇÃO DE LEITOR E O MODELO DE EDUCAÇÃO NEOLIBERAL
Desafios Socioculturais Contemporâneos

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais - UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr.(a) Cristyane Batista Leal (Orientadora)
Centro Universitário Mais – UNIMAIS

Dr.(a) Ludmila Santos Andrade
Universidade Federal do Piauí

Dr. Daniel Junior de Oliveira
Centro Universitário Mais – UNIMAIS

Dedico este trabalho a Deus e à Nossa Senhora, pela força, proteção e por guiarem meus passos; ao meu esposo, Rogério Santos Silva, pelo amor e apoio incondicional; aos meus filhos, Felipe Cabral Sobral, Pedro Cabral Sobral e Maria Eduarda Cabral Sobral, minha maior inspiração; à minha mãe, Maria da Silva Cabral, exemplo de fé e força, e à memória do meu pai, Francisco José Cabral, que permanece vivo em meu coração; e a todos que caminharam comigo e acreditaram na realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar até aqui, reconheço que nenhuma conquista é fruto de um caminho solitário. Esta etapa da minha vida foi construída com esforço, dedicação, fé e, sobretudo, com o apoio de pessoas essenciais em cada passo.

Minha gratidão maior e mais profunda é a Deus e à Nossa Senhora, que iluminaram meus caminhos, fortaleceram minha fé, sustentaram minhas forças e me abençoaram diante de cada desafio. Sem a proteção divina, esta vitória não seria possível.

Ao meu esposo, Rogério Santos Silva, meu companheiro de vida, lutas e sonhos, agradeço pelo apoio, incentivo, paciência e compreensão. Obrigada por estar ao meu lado nos dias mais difíceis, por me fortalecer quando pensei em desistir e por celebrar comigo cada pequena conquista deste percurso.

Aos meus filhos, Felipe Cabral Sobral, Pedro Cabral Sobral e Maria Eduarda Cabral Sobral, minha razão de vida, minha inspiração e minha força diária. Que este exemplo de superação e resiliência também os fortaleça e os inspire a acreditar nos próprios sonhos.

À minha mãe, Maria da Silva Cabral, minha base e fortaleza, referência de amor, fé e coragem, e ao meu pai, Francisco José Cabral (in memoriam), que permanece vivo nas memórias, no coração e na força que me impulsiona a seguir.

Agradeço aos amigos e colegas de trabalho, de caminhada acadêmica e de vida. Cada palavra de incentivo, gesto de apoio e demonstração de carinho fez enorme diferença neste processo.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Cristyane Batista Leal, pela escuta generosa, orientação firme, competência acadêmica e confiança depositada neste trabalho. Sua presença foi fundamental tanto na construção científica quanto no fortalecimento pessoal ao longo do percurso.

Estendo, igualmente, meu sincero reconhecimento aos professores que integraram a banca examinadora. Suas críticas precisas, sugestões construtivas e questionamentos ampliaram a qualidade deste estudo e contribuíram decisivamente para meu crescimento acadêmico.

Por fim, minha gratidão eterna a Deus, à Nossa Senhora e aos santos e anjos que me acompanham, protegem e intercedem por mim. Que este caminho seja testemunho da força da fé, da graça divina e da certeza de que, com Deus, nenhuma luta é em vão.

“Ler não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação. Ler é tomar consciência. A leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não só ler. É também representá-lo pela linguagem escrita. Falar sobre ele, interpretá-lo, escrevê-lo. Ler e escrever, dentro desta perspectiva, é também libertar-se. Leitura e escrita como prática de liberdade.” Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa se vincula à linha de pesquisa “Educação, Sociedade e Cultura” e investiga as implicações do modelo educacional neoliberal sobre a formação do leitor crítico no contexto brasileiro contemporâneo. A problemática que orienta o estudo é: como as políticas educacionais de matriz neoliberal têm impactado a formação do leitor crítico na escola pública brasileira? O objetivo geral da pesquisa é analisar em que medida o avanço da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais compromete a formação do leitor crítico. Como objetivos específicos, propõe-se: identificar os marcos normativos que sustentam a leitura como prática social e cidadã; examinar as contradições entre tais diretrizes e as práticas pedagógicas condicionadas por avaliações externas; e identificar experiências pedagógicas de resistência que promovam a formação do leitor crítico e emancipado. Fundamentada nos aportes teóricos de Paulo Freire (2005), Henry Giroux (2003), Michael Apple (2001), Dardot e Laval (2016), a investigação adota abordagem qualitativa, com análise documental e análise de conteúdo aplicada a políticas educacionais, programas institucionais e projetos de leitura. O estudo demonstra que, embora os discursos oficiais reconheçam a leitura como prática social essencial à cidadania, a implementação das políticas educacionais tem sido capturada por uma lógica de performatividade e controle, fragilizando a autonomia docente, esvaziando o espaço pedagógico e submetendo a leitura a funções tecnicistas. Apesar desse cenário, a pesquisa identifica práticas de resistência, tanto no interior das escolas quanto em projetos comunitários, que resgatam a formação do leitor crítico como instrumento de reflexão, análise e transformação social. Conclui-se que a formação do leitor crítico constitui não apenas uma prática pedagógica, mas uma estratégia política fundamental para o enfrentamento das assimetrias produzidas pelo neoliberalismo na educação, exigindo investimentos estruturantes na formação docente, fortalecimento de práticas colaborativas e reorientação das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Leitor crítico; Educação e neoliberalismo; Políticas educacionais; Formação do leitor; Resistência pedagógica.

ABSTRACT

This research is linked to the research line Educational Policies, Management, and Pedagogical Practices and investigates the implications of the neoliberal educational model on the formation of the critical reader in the contemporary Brazilian context. The central problem that guides the study is: how have neoliberal educational policies impacted the formation of the critical reader in Brazilian public schools? The general objective of the research is to analyze to what extent the advancement of neoliberal rationality in educational policies undermines the formation of the critical reader. The specific objectives are: to identify the normative frameworks that sustain reading as a social and civic practice; to examine the contradictions between such guidelines and the pedagogical practices conditioned by external evaluations; and to identify pedagogical experiences of resistance that promote the formation of an emancipated critical reader. Grounded in the theoretical contributions of Paulo Freire (2005), Henry Giroux (2003), Michael Apple (2001), and Dardot and Laval (2016), the investigation adopts a qualitative approach, with documentary analysis and content analysis applied to educational policies, institutional programs, and reading projects. The study demonstrates that, although official discourses recognize reading as a social practice essential to citizenship, the implementation of educational policies has been captured by a logic of performativity and control, weakening teacher autonomy, emptying pedagogical space, and subjecting reading to technicist functions. Despite this scenario, the research identifies practices of resistance, both within schools and in community projects, that restore the formation of the critical reader as an instrument of reflection, analysis, and social transformation. It concludes that the formation of the critical reader constitutes not only a pedagogical practice but also a political strategy fundamental to confronting the asymmetries produced by neoliberalism in education, requiring structural investments in teacher training, the strengthening of collaborative practices, and the reorientation of public educational policies.

Keywords: Critical reading; Education and neoliberalism; Educational policies; Reader formation; Pedagogical resistance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Penetração de Livros nos Últimos 3 Meses no Brasil - Comparação entre 2015 e 2019	19
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fases do delineamento metodológico	50
Quadro 2: Composição do universo documental	54
Quadro 3: Etapas e ferramentas de coleta	56
Quadro 4: Análise dos Documentos Normativos Nacionais sobre Leitura e Letramento Crítico	62
Quadro 5: Programas e Políticas de Leitura e Alfabetização no Brasil	63
Quadro 6: Indicadores do PNAIC entre 2012 e 2018	67
Quadro 7: Níveis de Proficiência em Leitura no PISA	71
Quadro 8: Análise dos Programas e Indicadores sobre Alfabetização e Leitura no Brasil (2012–2024)	75
Quadro 9: Livros Distribuídos	77
Quadro 10: Estudos de Caso de Iniciativas Pedagógicas de Leitor crítico no Brasil	80
Quadro 11: Lacunas Estruturais, Potencialidades e Recomendações para o Letramento Crítico no Brasil	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução do Indicador Nacional de Alfabetização (Crianças aos 7 anos)	70
Tabela 2: Nível de Proficiência	71
Tabela 3: Níveis de Proficiência em Leitura no Brasil e na OCDE segundo os Resultados do PISA (2018 e 2022)	73
Tabela 4: Nível de Proficiência INEP (2023)	74
Tabela 5: Percentual de Crianças Incapazes de Ler e Compreender um Texto Simples no Brasil (2019 e 2022)	74

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	17
1.1 A EDUCAÇÃO E O NEOLIBERALISMO: IMPACTOS E TRANSFORMAÇÕES	28
1.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR SOB A LÓGICA NEOLIBERAL DOS MODELOS EDUCACIONAIS	32
1.2.1 Letramento: fundamentos conceituais e sua centralidade na formação crítica do leitor.....	32
1.2.2 Das práticas de leitura ao letramento crítico	39
1.3 LEITOR CRÍTICO COMO RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA	43
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	49
2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA	49
2.2 RECORTE E AMOSTRA DOCUMENTAL	51
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA	54
2.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	56
3. CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITOR CRÍTICO	59
3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LETRAMENTO CRÍTICO	60
3.2 RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL	65
3.3 EXEMPLOS DE INICIATIVAS PEDAGÓGICAS DE LEITOR CRÍTICO	77
3.4 LACUNAS ESTRUTURAIS DAS POLÍTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO NO BRASIL	80
3.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONTRADIÇÕES EVIDENCIADAS	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96

INTRODUÇÃO

Compreendo a leitura como um ato político e formativo, que ultrapassa em muito a decodificação de signos linguísticos. Ao longo da minha trajetória como educadora, percebi que a leitura, quando tratada como prática social, ganha potência na formação cidadã e no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. O leitor crítico, em especial, permite que sujeitos historicamente silenciados compreendam os discursos aos quais são expostos, questionem seus efeitos e, sobretudo, reconheçam-se como agentes de transformação. Ao concordar com Freire (1997, p. 9), quando afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, reafirmo que alfabetizar não é apenas ensinar letras, mas abrir caminhos para que os sujeitos possam interpretar a realidade com autonomia e consciência. Nesse sentido, defendo o leitor crítico como uma ferramenta pedagógica imprescindível à construção de sujeitos autônomos, capazes de intervir democraticamente em sua realidade.

A escolha por esse objeto de pesquisa não é aleatória, pois ao longo de minha trajetória como educadora na rede pública, em especial na Escola Estadual Arquilino Alves de Brito, em Mineiros – GO, enfrentei os desafios cotidianos impostos por uma política educacional que frequentemente distancia os sujeitos da escola de uma formação verdadeiramente emancipatória. Vivenciei o tensionamento entre o discurso oficial de uma educação para a cidadania e a realidade das salas de aula pressionadas por metas, índices e avaliações. Foi a partir dessas inquietações e da necessidade de compreender com mais profundidade essas contradições que esta dissertação foi concebida.

Entretanto, Silva et al. (2023) destacam que as políticas educacionais contemporâneas, fortemente influenciadas pelo neoliberalismo, impõem uma visão tecnicista da educação, enfatizando a padronização curricular e a mensuração de desempenho por meio de avaliações de larga escala, como o *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*, o *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)* e a *Prova Brasil*. Esses instrumentos, ainda que tenham sido concebidos para avaliar a qualidade da educação, acabam por restringir as práticas pedagógicas a conteúdos passíveis de mensuração, limitando o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão social no ambiente escolar (Dardot e Laval, 2016; Gobesso, 2023). A lógica mercadológica subjacente a essas políticas reforça um modelo

educacional voltado à formação de mão de obra para o mercado, relegando a segundo plano a formação cidadã e a capacidade dos estudantes de interpretar e transformar a realidade social em que estão inseridos.

Motivada pelas inquietações que emergem da minha prática docente, proponho nesta pesquisa uma investigação sobre o leitor crítico como prática pedagógica de resistência ao modelo educacional neoliberal. Parto da hipótese de que a integração sistemática do leitor crítico ao currículo escolar pode não apenas fortalecer a formação cidadã dos estudantes, mas também provocar transformações significativas no processo educacional. Minha vivência em sala de aula revela o quanto a leitura, quando orientada por uma perspectiva crítica, amplia a consciência dos alunos sobre a realidade que os cerca e fortalece sua autonomia intelectual. Assim, busco compreender de que maneira essa abordagem pode se contrapor à lógica da padronização, da performatividade e da mercantilização que hoje permeia muitas políticas públicas. A proposta é analisar as lacunas existentes entre o discurso oficial de desenvolvimento integral e as práticas pedagógicas concretamente adotadas nas escolas, a fim de identificar estratégias viáveis para incorporar o leitor crítico de modo efetivo no cotidiano escolar e resgatar a escola como espaço de formação integral, ética e emancipatória.

Justifico esta pesquisa pela inquietação que carrego como educadora diante das reformas educacionais que, orientadas pela lógica da Nova Gestão Pública, que têm reconfigurado os processos formativos em direção à eficiência técnica e à performatividade, em detrimento da formação integral. É urgente compreender como tais reformas afetam o cotidiano escolar, limitando o papel da leitura a uma habilidade instrumental. Nesse cenário, defendo que práticas pedagógicas fundamentadas no leitor crítico não apenas resistem a esse modelo, mas abrem caminhos para uma educação mais comprometida com a justiça social. Ao tensionar os discursos normativos que prometem uma educação emancipatória com as práticas escolares concretas, este estudo se propõe a contribuir não apenas para o debate acadêmico, mas também para subsidiar políticas públicas, fortalecer a prática docente e promover projetos educativos que coloquem a formação cidadã, crítica e ética no centro da experiência escolar.

O problema que orienta esta investigação está formulado nos seguintes termos: como as políticas educacionais de matriz neoliberal têm impactado a formação do

leitor crítico na escola pública brasileira? A partir desse problema, o objetivo geral é analisar em que medida o avanço da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais compromete a formação do leitor crítico. Derivam-se, ainda, os objetivos específicos: identificar os marcos normativos que sustentam a leitura como prática social e cidadã; examinar as contradições entre tais diretrizes e as práticas pedagógicas condicionadas por avaliações externas; identificar experiências pedagógicas de resistência que promovam o leitor crítico e emancipada.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, entendida como um caminho investigativo que busca interpretar os fenômenos educacionais a partir do significado que os sujeitos e os documentos atribuem às suas experiências e práticas sociais. Conforme esclarecem Minayo (2001) e Denzin e Lincoln (2006), trata-se de um enfoque que valoriza a complexidade do real, priorizando o aprofundamento analítico em detrimento da generalização estatística. A pesquisa qualitativa parte do princípio de que o conhecimento não é neutro nem objetivo, mas construído historicamente, sendo necessário compreender os sentidos produzidos nos contextos educacionais a partir de múltiplas vozes e perspectivas.

Nesse marco, optou-se por realizar uma análise documental, definida por Cellard (2008) como a técnica que consiste em examinar, criticar e interpretar registros escritos, oficiais ou não, com o objetivo de compreender práticas, discursos e normativas em determinado campo social. Essa estratégia é particularmente útil quando se deseja estudar os processos históricos, institucionais e políticos que moldam as políticas educacionais e os sentidos atribuídos à leitura no currículo escolar. Assim, foram selecionados documentos oficiais e normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997–1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/2018), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014–2024) e resoluções do Conselho Nacional de Educação (2010 e 2018). Também foram incluídos programas governamentais como o PNAIC, PNBE, Tempo de Aprender e Mais Educação, além de relatórios internacionais de avaliação, como o PISA, PIRLS, documentos da OCDE e da UNESCO.

A interpretação desses documentos foi conduzida por meio da análise de conteúdo, técnica sistematizada por Bardin (2011), que visa à categorização dos dados em unidades de sentido tematicamente relevantes, permitindo extrair

inferências a partir de um corpus textual previamente delimitado. Essa abordagem permite compreender não apenas o que está explicitado nos documentos, mas também os silêncios, as contradições e as disputas simbólicas que permeiam os discursos sobre leitura, letramento e formação cidadã. O material selecionado também incluiu produções acadêmicas recentes sobre leitor crítico e políticas educacionais, as quais contribuíram para a construção de categorias analíticas em diálogo com o referencial teórico adotado. A partir desse conjunto de fontes, foi possível identificar padrões discursivos e práticas que revelam tanto os entraves quanto as possibilidades da implementação do leitor crítico no ambiente escolar.

O percurso da pesquisa está organizado em três capítulos, além desta introdução. O Capítulo 1 apresenta o marco teórico, discutindo os fundamentos da pedagogia crítica, as características do neoliberalismo aplicado à educação e as concepções de letramento crítico como prática social. O Capítulo 2 detalha os procedimentos metodológicos, o *corpus* documental, os critérios de seleção das práticas analisadas e os fundamentos que orientaram a análise. O Capítulo 3 apresenta a análise dos dados, revelando as contradições estruturantes das políticas educacionais, os impactos das avaliações de larga escala na formação do leitor e, sobretudo, identificando experiências concretas de resistência pedagógica. Por fim, apresentam-se as considerações finais, que sintetizam os achados da pesquisa, discutem seus limites e indicam possibilidades para estudos futuros.

A pesquisa pretende contribuir para o debate sobre a importância de práticas pedagógicas que transcendem a lógica da padronização e promovam uma educação comprometida com a justiça social e a democracia. Ao propor o leitor crítico como estratégia de resistência, a pesquisa busca não apenas dialogar com os estudos que evidenciam a influência das políticas neoliberais na educação, mas também apontar caminhos para uma formação do leitor crítico que valorize a autonomia, o pensamento reflexivo e o protagonismo dos estudantes na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que orientam e contextualizam a presente pesquisa, partindo de três conceitos centrais interdependentes: a educação como prática social e política; o neoliberalismo como racionalidade de mercado aplicada à escola; e a formação crítica do leitor como estratégia pedagógica de resistência. Ao refletir sobre essas dimensões, procuro compreender os impactos do neoliberalismo nas políticas educacionais, especialmente no campo da leitura e do letramento crítico, reconhecendo que esse é um dos principais tensionamentos que atravessam o fazer docente hoje.

Nesse percurso, delineiam-se três movimentos analíticos que estruturam a argumentação. No primeiro, discute-se a concepção de educação em sua dimensão cidadã, evidenciando o papel da escola na construção de sujeitos críticos, em seguida, examinam-se as implicações das políticas neoliberais sobre as instituições escolares, com ênfase na redução da educação a parâmetros técnicos e performativos e por fim, discute-se o leitor crítico como prática de resistência, capaz de reconfigurar sentidos e reposicionar a escola como espaço de formação integral.

O neoliberalismo se configura como uma racionalidade que transfere à escola a lógica de mercado, promovendo “a mercantilização de bens sociais” e impondo critérios de eficiência e produtividade (Dardot; Laval, 2016, p. 45). Nessas condições, as instituições educacionais deixam de ser espaços de debate político e de formação cidadã para se tornarem centros de produção técnica, voltados apenas ao desenvolvimento de competências mensuráveis. Giroux (2003) complementa ao afirmar que, sob essa lógica, a educação converte-se em mercadoria: o currículo passa a ser avaliado por resultados numéricos e posições em rankings, em vez de favorecer a reflexão social e cultural.

A BNCC (2018) ilustra esse viés técnico: segundo Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021), ela enfatiza competências voltadas ao mercado, relegando práticas de análise crítica e de consciência cidadã. Para Silva (2014), esse enfoque instrumental fragiliza o poder da escola de fomentar a reflexão sobre questões sociais.

Essa ênfase na eficiência, ao reduzir o espaço para o questionamento, revela a urgência de se articular o leitor crítico como resistência pedagógica.

O modelo neoliberal, ao impor metas de eficiência e padronização, redireciona tempo letivo e recursos antes voltados a projetos literários, bibliotecas e rodas de leitura para treinamentos que visam desempenho em avaliações padronizadas (Dardot; Laval, 2016). Esse engessamento curricular reduz as oportunidades de leitura aprofundada em sala de aula, tais como projetos interdisciplinares de leitura literária, círculos dialógicos, clubes de leitura mediados por professores, análise crítica de textos jornalísticos ou literários, e atividades baseadas em projetos temáticos vinculados à realidade social dos estudantes.

A limitação orçamentária e a ausência de uma estratégia nacional coordenada agravam esse quadro, especialmente no que diz respeito ao estímulo à leitura em contextos de maior vulnerabilidade. Segundo relatório da UNESCO (2006), em muitos países em desenvolvimento os programas de alfabetização representam apenas 1% dos orçamentos nacionais de educação, e o investimento médio por aluno bem-sucedido chega a US\$ 83 na América Latina, valor equivalente ao de um ano de ensino primário. Esses dados indicam não apenas um subfinanciamento crônico, mas também a baixa prioridade política atribuída à formação leitora como eixo estruturante da cidadania.

Essas práticas, que promovem o desenvolvimento da autonomia interpretativa e do pensamento crítico, têm sido substituídas por treinamentos voltados à resolução de questões objetivas e ao domínio de gêneros textuais presentes em avaliações padronizadas. Como consequência, estudantes buscam na televisão, na internet e nas redes sociais estímulos imediatos e fragmentados, uma vez que a escola, sob a lógica de mercado, passa a priorizar conteúdos facilmente mensuráveis em detrimento de experiências leitoras significativas e reflexivas.

O modelo neoliberal, ao impor metas de eficiência e padronização, redireciona o tempo letivo e os recursos antes destinados a bibliotecas escolares, rodas de leitura e projetos literários para atividades voltadas à preparação de alunos para avaliações externas, como o SAEB e a Prova Brasil. Em especial nas redes públicas de Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio, os professores de Língua Portuguesa apresentam crescente dificuldade em manter práticas pedagógicas voltadas para a leitura literária, seja em razão da pressão por resultados mensuráveis, seja pela

redução do tempo pedagógico destinado ao trabalho com textos ficcionais.

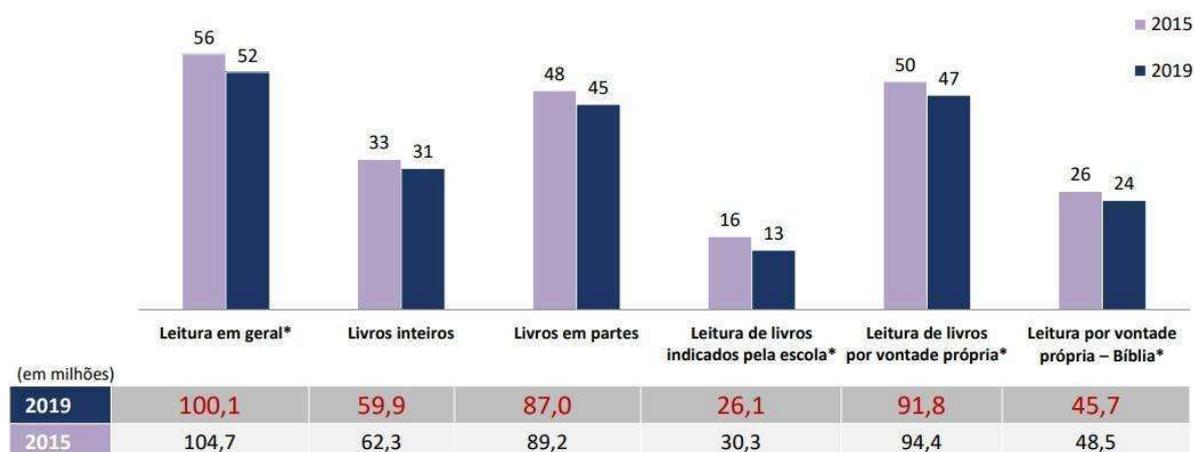
Como observa Rojo (2006), esse deslocamento curricular empobrece a experiência leitora ao limitar o livro à função instrumental, negligenciando sua dimensão simbólica, afetiva e formativa. Em contraste, observa-se em algumas escolas privadas um movimento inverso: ampliação de clubes de leitura, inserção de obras literárias contemporâneas e criação de ambientes pedagógicos voltados à fruição estética. Essa assimetria revela o quanto o acesso à leitura crítica entendida como prática de reflexão social, mas também de prazer, fantasia e deslocamento simbólico permanece condicionado por políticas educacionais excludentes. A desvalorização da leitura como experiência estética e política compromete não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a formação ética e cidadã dos estudantes, esvaziando o papel da escola como espaço de imaginação crítica, subjetivação e resistência.

Freire (2005) defende que o leitor crítico deve partir da vida dos estudantes, relacionando texto e experiência cotidiana para estimular o pensamento reflexivo. Para que o leitor crítico seja implementada de forma prática, é importante que as escolas integrem abordagens pedagógicas que estimulem a reflexão crítica no ambiente de sala de aula. Segundo Freire (2005), a prática de leitura deve ser contextualizada para conectar o conteúdo dos textos ao cotidiano dos estudantes, ajudando-os a relacionar informações com suas próprias experiências. Essa abordagem pode ser operacionalizada por meio de metodologias como projetos temáticos e debates dirigidos, que incentivam os estudantes a refletirem sobre questões sociais, econômicas e culturais contemporâneas (Rojo, 2006).

Rojo (2006) propõe metodologias específicas projetos temáticos e debates dirigidos que promovam a análise de questões sociais, econômicas e culturais. Essas práticas transformam a leitura em ferramenta ativa de construção de conhecimento. Assim, o contexto do leitor crítico é ampliado, transformando a experiência em um espaço para a construção de conhecimento com relevância prática e social.

Abaixo, a Figura 1 apresenta dados sobre a penetração da leitura no Brasil nos últimos três meses quando da realização da pesquisa, que compara os anos de 2015 e 2019. Essa comparação mostra a diminuição geral na prática da leitura entre a população.

Figura 1: Penetração de Livros nos Últimos 3 Meses no Brasil - Comparação entre 2015 e 2019



Fonte: Instituto Pró-Livro (2020)

A Figura 1 evidencia a queda nos índices de leitura voluntária no Brasil entre 2015 e 2019, especialmente entre adolescentes justamente no período em que se intensifica a adoção de políticas educacionais guiadas por princípios neoliberais. Ao priorizar métricas de rendimento escolar, como o SAEB e a Prova Brasil, e estabelecer sistemas comparativos de desempenho entre instituições com base em indicadores quantitativos, esse modelo compromete a centralidade da leitura literária nas redes públicas de ensino. O tempo pedagógico antes dedicado a bibliotecas escolares, círculos de leitura tem sido progressivamente deslocado para atividades voltadas à preparação para avaliações de larga escala, reconfigurando o livro em um recurso funcional subordinado à lógica da aferição.

Mais do que uma reorganização curricular, consolida-se um modelo pedagógico centrado na reprodução de respostas objetivas e na eliminação de ambivalências interpretativas, o que enfraquece a dimensão subjetiva, estética e crítica da leitura. Como analisam Dardot e Laval (2016) e Giroux (2003), a educação passa a operar sob o imperativo da eficiência, deslocando-se de sua função formadora

para uma racionalidade performativa orientada por resultados. A leitura compreendida como espaço de invenção, imaginação e diálogo com o mundo é progressivamente marginalizada, dificultando o exercício da reflexão, da sensibilidade e da consciência cidadã. Ao reduzir o contato efetivo e significativo com o livro, a escola compromete sua própria vocação de formar sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados.

Nesse vácuo simbólico, estudantes tendem a buscar nas mídias digitais, redes sociais e plataformas de streaming estímulos imediatos, fragmentados e voltados à gratificação instantânea. Essa correlação entre o avanço da racionalidade neoliberal e o enfraquecimento do hábito leitor reforça a urgência de práticas pedagógicas que devolvam à leitura sua potência formadora não apenas como competência instrumental, mas como vivência estética, experiência reflexiva e exercício de cidadania.

Essas análises sugerem que, ao contrário de uma prática que visa apenas a decodificação de palavras, a leitura deve ser compreendida como um meio de construção de sentido e de interação com o contexto social.

Esses dados empíricos demonstram não apenas uma queda geral no hábito da leitura, mas também o impacto do modelo educacional técnico sobre a capacidade de reflexão crítica dos estudantes. A correlação entre a diminuição do interesse pela leitura e a competitividade de mídias digitais aponta para uma lacuna na formação educacional, onde o leitor crítico, ao ser negligenciado, perde espaço para atividades de lazer de fácil consumo. Conforme argumenta Giroux (2003), essa tendência revela a urgência de práticas pedagógicas que reinstalem a leitura no centro da experiência escolar, não como habilidade acessória ou técnica, mas como espaço de análise crítica e resistência simbólica frente às racionalidades normativas que moldam a sociedade contemporânea.

Essa perspectiva dialoga com os fundamentos defendidos por Geraldini (1984), em *O texto na sala de aula*, ao destacar que a centralidade do texto entendido em sua pluralidade linguística, social e ideológica é condição para a formação de leitores capazes de interpretar o mundo e intervir nele de modo significativo. Promover a leitura como prática de resistência exige, portanto, devolver ao texto seu lugar de protagonismo no currículo, articulando linguagem, cultura e crítica em processos pedagógicos que favoreçam o pensamento autônomo e a consciência cidadã.

Freire (1997; 2005) afirma que a leitura, como “leitura de mundo”, permite que

os indivíduos construam uma interpretação crítica do ambiente em que vivem. Para Freire, a leitura vai além da simples aquisição de conhecimento e atua como instrumento de desenvolvimento de uma consciência capaz de questionar, compreender e transformar a realidade ao seu redor.

No âmbito pedagógico, o leitor crítico pressupõe que o ato de ler envolva análise das condições sociais, políticas e culturais que atravessam tanto o texto quanto o leitor. Freire (2005) afirma que “ler o mundo precede a leitura das palavras”, indicando que a compreensão plena de um texto passa pela interpretação do seu contexto de produção. Complementando, Rojo (2006) propõe práticas de letramento crítico que contextualizam a leitura na realidade dos estudantes, de modo que eles possam identificar intenções ideológicas, relacionar o conteúdo à sua vivência e compreender as dinâmicas sociais ao seu redor.

O leitor crítico não se coloca de maneira espontânea; cabe à escola instaurá-la como prática. Nesse sentido, ao responder às demandas do modelo neoliberal, o leitor crítico pode ser assumida como estratégia pedagógica voltada ao desenvolvimento de uma consciência crítica. Giroux (2003) argumenta que o papel da educação não deve ser reduzido à preparação para o mercado de trabalho, mas deve contemplar a formação de cidadãos conscientes, capazes de questionar e transformar a sociedade. Esse argumento é reforçado por Apple (2001), que critica a formação técnica e operacional oferecida pelo modelo neoliberal e defende a importância de uma educação que promova a análise crítica e o questionamento das estruturas sociais.

O leitor crítico, enquanto prática de resistência, possibilita que os estudantes reconheçam as influências sociais e econômicas que atravessam suas experiências, ampliando sua compreensão sobre a educação e seu papel na transformação da sociedade. A autora bell hooks (2017) ressalta que a prática do leitor crítico não é apenas uma atividade escolar, mas um recurso de conscientização e liberdade, que permite ao leitor questionar as estruturas opressoras e desenvolver uma visão crítica do mundo. Nesse sentido, a leitura assume uma função emancipadora ao incentivar o indivíduo a analisar e refletir sobre o contexto em que vive.

A implementação da leitura reflexiva na educação enfrenta desafios estruturais, sobretudo no contexto das avaliações padronizadas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb e a Prova Brasil. Essas avaliações, inseridas à lógica gerencial da política educacional brasileira, priorizam resultados mensuráveis, como

médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, convertidos em metas anuais de desempenho para cada escola e Coordenadoria Regional de Educação (CRE) como mostram os relatórios do INEP (2022). Tais metas, muitas vezes atreladas à distribuição de recursos e bonificações, induzem práticas pedagógicas voltadas à preparação para o exame, em detrimento de experiências formativas mais amplas.

As avaliações, em geral, apresentam apenas textos curtos, acompanhados de questões com comandos simplificados. Quando incluem textos literários, restringem-se a fragmentos, raramente contemplando a obra em sua integralidade. Dardot e Laval (2016) explicam que esse modelo avaliativo instaura uma cultura de controle e eficiência, sustentada pela racionalidade técnica e pela lógica da produtividade. Essa fragmentação da leitura evidencia como os exames priorizam a mensuração de resultados em detrimento da formação do leitor crítico.

O que se avalia, em grande medida, não é a capacidade de interpretar textos em sua complexidade, mas a habilidade de responder a comandos diretos e padronizados. Tal dinâmica reforça a captura da prática pedagógica por uma lógica neoliberal, na qual o conhecimento é reduzido a desempenho quantificável e a leitura perde seu potencial formativo e emancipador.

Ao impor parâmetros uniformes de desempenho, as avaliações limitam a autonomia pedagógica e restringem o currículo às competências cobradas nas provas, esvaziando o espaço destinado à formação crítica, estética e cidadã. Como consequência, a leitura deixa de configurar uma prática de investigação e liberdade, tornando-se instrumento para a obtenção de índices de desempenho, frequentemente descolados da realidade sociocultural dos estudantes.

Essa limitação imposta pelo sistema de avaliações padronizadas sugere a necessidade de uma reestruturação pedagógica que permita o desenvolvimento de práticas educativas centradas na leitura do mundo e na formação dos estudantes. Derisso e Duarte (2017) apontam que a análise das avaliações padronizadas revela uma estrutura de ensino voltada para a padronização e a adaptação a índices de desempenho, com pouco espaço para a promoção de autonomia crítica. Dessa forma, a prática leitora reflexiva surge como uma alternativa para desafiar essa estrutura ao fomentar a formação de competências sociais e políticas.

A leitura, quando concebida sob a ótica fundamentada nos estudos de

Freire(ano de publicação), Giroux (ano de publicação) e outros teóricos, propõe um modelo educacional que ultrapassa o ensino técnico, oferecendo ao estudante uma perspectiva que revela as dinâmicas de poder e as relações sociais que configuram a realidade. Freire (1997) explora essa dimensão ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura das palavras, vinculando o ato de ler ao entendimento das condições que estruturam a sociedade.

Nessa perspectiva, a leitura com consciência discursiva não se limita à compreensão textual, mas constitui um processo formativo que pode, gradualmente, estimular o questionamento das relações sociais, culturais e ideológicas presentes nos discursos escolares. Embora essa prática contribua para ampliar a consciência dos estudantes sobre desigualdades e exclusões, o reconhecimento das pressões estruturais que incidem sobre o processo educativo como as imposições curriculares, os dispositivos de controle e a lógica da performatividade requer mediação pedagógica deliberada, acesso a conhecimentos sobre políticas educacionais e um processo contínuo de reflexão crítica, nem sempre é alcançado mesmo entre profissionais da educação. Trata-se, portanto, de um caminho formativo que precisa ser construído coletivamente, em diálogo com a prática docente, com os saberes acumulados e com as experiências concretas da escola.

A formação de leitores reflexivos na escola pode ser incentivada por meio de estratégias pedagógicas efetivas que integrem o letramento crítico ao currículo, abordando temas sociais, culturais e políticos significativos para os estudantes. Rojo (2006) defende que a leitura deve ser contextualizada dentro das experiências sociais dos alunos, permitindo que a prática leitora amplie a compreensão das condições que estruturam suas vidas. Dentre essas estratégias, destaca-se o letramento literário, como propõe Cosson (2007), que envolve o trabalho com textos literários não apenas para desenvolver habilidades linguísticas, mas para promover reflexão estética, ética e sociopolítica.

O círculo de leitura, também preconizado por Cosson (2007), constitui um espaço dialógico em que leitores compartilham interpretações, interpelam sentidos e constroem coletivamente uma leitura situada, sensível ao contexto. Já o trabalho com a centralidade do texto, como propõe Geraldini (1984), devolve ao texto em suas múltiplas materialidades o lugar central na constituição do sujeito leitor, rompendo com práticas fragmentadas de ensino da língua. Outra prática relevante é o uso de gêneros

discursivos variados, conforme defendido por Bakhtin (1997) e adaptado ao contexto escolar por Dolz e Schneuwly (2004), que permite ao estudante reconhecer os diferentes modos de enunciação e posicionamento social expressos nos textos, ampliando seu repertório linguístico e crítico.

Essas estratégias se contrapõem ao enfoque tecnicista e performativo da BNCC, que, embora mencione competências críticas, frequentemente subordina a leitura a um modelo avaliativo padronizado. Ao defender um currículo voltado para a formação cidadã e o engajamento social, essas práticas deslocam o foco da leitura como decodificação para a leitura como ato político, experiencial e transformador.

Além disso, o leitor crítico fortalece a capacidade dos estudantes de analisar e compreender as dinâmicas sociais de forma ampla, permitindo que a educação desempenhe um papel de resistência às pressões neoliberais. Stiglitz (2002) argumenta que a mercantilização da educação transforma as escolas em centros de formação técnica, negligenciando a promoção de justiça social e de uma cidadania ativa. A prática do leitor crítico, ao promover a reflexão e a conscientização, oferece aos estudantes a possibilidade de compreender e questionar as condições sociais que influenciam suas realidades.

Para Safatle (2021), a cultura da competitividade e da eficiência, promovida pelo neoliberalismo, favorece o individualismo e o foco na adaptação ao mercado, em detrimento da solidariedade, da imaginação política e da reflexão social. Nesse contexto, a prática do leitor crítico oferece não apenas um espaço de análise, mas, sobretudo, um território de indagação e de suspensão das certezas, onde o estudante pode formular perguntas que não vêm previamente estabelecidas, ensaiar ideias fictícias e experimentar múltiplos sentidos. Em lugar da resposta objetiva, padronizada e mensurável, promove-se a escuta do ambíguo, do simbólico, do contraditório aspectos essenciais para a formação de sujeitos conscientes, éticos e engajados com a complexidade das questões sociais. Ao tensionar a lógica performativa e utilitarista da escola neoliberal, a leitura torna-se espaço de resistência justamente porque permite hesitar, imaginar e reescrever o mundo a partir de novas perguntas.

Vasconcelos et al. (2021) ressaltam que, ao priorizar habilidades técnicas, a BNCC orienta o currículo para o desenvolvimento de competências alinhadas às exigências do mercado, limitando a formação cidadã e reduzindo a escola a um espaço de treinamento performativo. Esse enfoque neoliberal compromete o

desenvolvimento da autonomia crítica dos estudantes e enfraquece o papel da educação na promoção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Nesse cenário, ao promover a leitura como prática interpretativa, dialógica e situada, a escola pode contribuir para uma formação integral, entendida como o processo que busca desenvolver o ser humano em sua totalidade razão, sensibilidade, ética, imaginação e consciência social. Para Perissé (2014), formar integralmente é educar para o pensamento reflexivo, para a convivência e para a responsabilidade cidadã, e não apenas para a eficiência técnica. Assim, práticas leitoras que valorizam a escuta, a dúvida e o posicionamento diante do mundo tornam-se essenciais para reorientar o projeto educativo em direção à emancipação e ao compromisso social.

Dessa forma, o leitor crítico, ao ser implementada como prática pedagógica, permite que a educação exerça seu papel na construção de uma sociedade mais equitativa e participativa. Conforme discutido por Apple (2001) e Giroux (2003), o leitor crítico amplia o propósito da educação ao incentivar um posicionamento analítico diante das estruturas sociais e econômicas, proporcionando ao estudante uma perspectiva crítica que transcende os conteúdos técnicos. A prática leitora, conforme Freire (1997) propõe, vincula o ato de ler ao entendimento das realidades que estruturam a sociedade, promovendo uma educação que não se limita à adaptação ao mercado.

Nesse contexto de tempo reduzido para a leitura aprofundada e de intensa pressão por resultados padronizados, projetos temáticos interdisciplinares configuram-se como estratégias pedagógicas de resistência, ao resgatar a dimensão reflexiva e crítica da prática leitora. Conforme Hernández (1998), esses projetos integram diferentes áreas do conhecimento, rompendo com a fragmentação curricular imposta pela lógica tecnicista e promovendo uma aprendizagem significativa, situada e socialmente engajada.

Ao trabalhar temas como desigualdade social, sustentabilidade ambiental ou direitos humanos, os estudantes são instigados a mobilizar múltiplas linguagens informativa, literária e midiática e a relacioná-las com suas próprias vivências e contextos locais. Essa abordagem, que privilegia a pesquisa, a colaboração e a construção compartilhada do saber, confronta diretamente o modelo escolar centrado na competição, na padronização e na performatividade, característico da racionalidade neoliberal. Ao integrar leitura, escuta ativa, debate e produção crítica, os

projetos interdisciplinares tornam-se ferramentas formativas fundamentais para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, éticos e socialmente conscientes.

Outra prática pedagógica relevante no enfrentamento às imposições do modelo neoliberal é a realização de debates estruturados, que contribuem para o fortalecimento do leitor crítico, da argumentação ética e da escuta ativa. De acordo com Lemke (1997), os debates fomentam o pensamento dialógico e a construção de sentidos por meio do confronto respeitoso de ideias, promovendo a participação ativa dos estudantes na produção de conhecimento. Em contraste com o ensino baseado na memorização de respostas únicas e na performatividade individual, os debates estruturados valorizam a pluralidade de perspectivas e o exercício coletivo da reflexão.

Para operacionalizar essa prática, o professor pode selecionar textos com diferentes pontos de vista sobre uma mesma temática e orientar os alunos na análise crítica dos argumentos, das linguagens e das implicações políticas envolvidas. A partir desse processo, os estudantes são convidados a elaborar posicionamentos próprios, com base em evidências, e a refletir sobre os impactos sociais, históricos e éticos das questões discutidas. Em um contexto escolar marcado pela padronização e pelo silenciamento da divergência, debater torna-se um ato pedagógico de resistência, pois devolve à escola sua função formadora, crítica e democrática.

Contudo, permanecem abertas questões cruciais: de que forma as restrições de tempo impostas por agendas de avaliação padronizada limitam esse processo? Quais recursos formação docente, acervos, apoio institucional são realmente necessários para que tais atividades ocorram de modo consistente? Como avaliar o impacto dessas dinâmicas na transformação do hábito leitor? Tais indagações podem ser parcialmente respondidas: as restrições de tempo reduzem de maneira significativa as práticas mais aprofundadas de leitura, levando muitas vezes à substituição de atividades investigativas, debates e produções coletivas por treinamentos voltados a provas.

A efetivação de projetos interdisciplinares e debates estruturados depende de recursos indispensáveis, como formação continuada dos docentes, acervos diversificados e apoio institucional consistente. Quanto ao impacto no hábito leitor, experiências que articulam leitor crítico, diálogo e produção colaborativa ampliam o engajamento dos estudantes e favorecem sua postura ativa frente aos textos e à realidade social. Entretanto, tais achados exigem confirmação por meio de estudos

empíricos que avaliem sua eficácia e viabilidade no cotidiano escolar.

No contexto do currículo brasileiro, a BNCC afirma a necessidade de desenvolver competências socioemocionais e de pensamento crítico (Brasil, 2017). Contudo, embora o documento valorize a formação integral, sua implementação costuma ser capturada por metas de desempenho avaliadas quantitativamente. Nesse cenário, projetos temáticos e debates são práticas que de fato promovem leitor crítico só se realizam quando as escolas conseguem articular essas atividades com a preparação para avaliações padronizadas. Assim, para que a BNCC cumpra seu potencial emancipador, é preciso garantir condições institucionais (formação docente, tempo e estruturas pedagógicas) que permitam transcender a mera indicação de “pensamento crítico” e efetivar processos dialógicos e transformadores em sala de aula.

Para garantir a eficácia dessas metodologias, é importante que os professores atuem como mediadores, facilitando a construção coletiva do conhecimento. Isso implica em criar um ambiente aberto à troca de ideias, onde questionamentos são valorizados e a diversidade de opiniões é respeitada. Conforme aponta Libâneo (2013), o papel do educador é fundamental na orientação do pensamento crítico, fornecendo suporte teórico e incentivando a autonomia intelectual dos alunos.

Nesse contexto, apoiamo-nos em autores críticos da educação e da leitura para investigar de que modo o leitor crítico atua como prática de resistência contra as políticas neoliberais que dominam a gestão escolar contemporânea.

A leitura emerge como prática essencial no processo de ensino e aprendizagem, com um papel fundamental na formação de sujeitos que compreendem e questionam as condições que moldam a realidade em que vivem.

O papel mediador da escola, nesse contexto, consiste em criar um ambiente pedagógico que atue como ponto de resistência às influências neoliberais, orientando-se para uma formação que prioriza o desenvolvimento da cidadania ativa. Giroux (2003) e Apple (2001) afirmam que a escola, ao promover o leitor crítico e práticas pedagógicas voltadas para a conscientização, transcende seu papel como instituição técnica e assume a função de um espaço onde os estudantes podem desenvolver uma compreensão mais ampla e reflexiva das questões sociais. A mediação da escola é, portanto, um fator crucial na formação de cidadãos capazes de interagir com a sociedade de maneira informada e crítica, resistindo às pressões de um mercado que

frequentemente coloca o sucesso individual acima do bem comum.

A justificativa para abordar a leitura como resistência decorre do entendimento de que a lógica neoliberal imposta às escolas tem levado à padronização curricular e à redução da autonomia pedagógica, afetando negativamente as práticas educativas voltadas à formação integral dos estudantes. Diante desse cenário, torna-se urgente explorar alternativas pedagógicas críticas que possam contrapor-se ao discurso dominante, buscando garantir uma formação cidadã, reflexiva e transformadora. O leitor crítico emerge, portanto, como estratégia pedagógica central para a construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos conscientes e ativos socialmente.

1.1A EDUCAÇÃO E O NEOLIBERALISMO: IMPACTOS E TRANSFORMAÇÕES

Este tópico propõe analisar criticamente os impactos e transformações ocasionadas pela inserção do neoliberalismo no campo educacional brasileiro. A reflexão parte da compreensão de que as políticas educacionais contemporâneas têm sido fortemente moldadas pelos pressupostos neoliberais, resultando em mudanças estruturais nas formas como a educação é concebida e executada no país. Inicialmente, faz-se necessário compreender o conceito de neoliberalismo. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 86) esclarecem que:

O neoliberalismo teorizado por Hayek não significa [...] uma negação de todos os fundamentos do liberalismo clássico, e sim uma nova, grande e complexa rearticulação do liberalismo, imposta pela nova ordem econômica e política mundial.

Assim, o neoliberalismo reestrutura as bases liberais, adaptando-as às novas demandas econômicas globais, como ocorre por meio da implementação de governança orientada por resultados, da mercantilização do currículo e do financiamento condicionado ao desempenho. No âmbito educacional, esse reposicionamento impõe currículos orientados a competências técnicas, introduz práticas gerenciais na gestão escolar e prioriza avaliações padronizadas, deslocando o foco da formação integral para a produção de indicadores de desempenho. A partir dos anos 2000, como ressalta Andrade (2019), ocorre um aprofundamento acadêmico

das discussões sobre o neoliberalismo, enriquecidas pelas contribuições de autores como Pierre Bourdieu (1992), Loïc Wacquant (2013) e David Harvey (2008), especialmente após a divulgação das aulas de Michel Foucault intituladas *Naissance de la biopolitique*. Essa reflexão permitiu compreender o neoliberalismo como uma racionalidade que transcende o econômico e influencia diretamente diversos aspectos sociais, incluindo a educação.

Wacquant (2013, p. 509) amplia essa perspectiva ao afirmar que

[...] não há um Neoliberalismo com 'N' maiúsculo, mas um número indefinido de neoliberalismos com 'n' minúsculos, oriundos da hibridização de práticas e ideias neoliberais em curso com as condições e formas locais.

Essa perspectiva evidencia a importância de compreender as práticas educacionais a partir dos contextos específicos em que estão inseridas, considerando as particularidades históricas, culturais e sociais. Nesse sentido, a racionalidade neoliberal tem exercido forte influência sobre a educação, promovendo sua mercantilização e submetendo-a às regras e demandas do mercado. Dardot e Laval (2016) identificam a lógica mercantil na educação como um conjunto de práticas e dispositivos que tratam o saber e o ensino como *commodities* passíveis de compra, venda e avaliação por indicadores de mercado.

Apple (2001) analisa criticamente esse fenômeno da mercantilização da educação, observando que ele representa um afastamento da concepção histórica de educação pública como um direito social garantidor da igualdade e da cidadania. A lógica neoliberal, segundo o autor, reduz o papel da escola à reprodução das desigualdades já existentes, limitando seu potencial crítico e emancipatório e ampliando as assimetrias sociais.

Complementando a análise crítica proposta por Apple, Giroux (2003) observa que as práticas educacionais moldadas pelo neoliberalismo afastam progressivamente a escola de seu compromisso com a formação cidadã. Nesse cenário de transformações, as avaliações padronizadas, tais como SAEB, PISA e Prova Brasil, desempenham uma função efetiva ao operacionalizar a lógica neoliberal no cotidiano escolar, impondo critérios uniformes e restritivos que padronizam as práticas pedagógicas (Gobesso, 2023). Esses instrumentos, embora reivindiquem objetividade na avaliação da qualidade, acabam restringindo a diversidade

metodológica e curricular, simplificando processos educativos complexos.

Gobesso (2023) complementa essa crítica ao evidenciar que a ênfase em resultados quantitativos dessas avaliações tem reduzido a autonomia pedagógica e curricular dos docentes, direcionando a prática educativa para o cumprimento de conteúdos específicos, facilmente mensuráveis e testáveis. Tal direcionamento prejudica, inevitavelmente, abordagens educacionais que buscam a formação integral, crítica e cidadã dos estudantes.

Stiglitz (2002) adiciona a esse panorama uma crítica às consequências sociais das avaliações padronizadas. Para o autor, tais instrumentos ignoram contextos regionais, culturais e socioeconômicos distintos, intensificando desigualdades preexistentes ao aplicarem parâmetros homogêneos de avaliação. Essa crítica se evidencia no caso brasileiro que segundo dados do IDEB (2021), as escolas públicas urbanas localizadas nas regiões Sul e Sudeste apresentaram, em média, notas superiores a 5,5 nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto escolas de áreas rurais e periferias urbanas do Norte e Nordeste registraram médias abaixo de 4,0 resultado que não necessariamente reflete a qualidade do trabalho docente, mas sim as profundas assimetrias no acesso a recursos, infraestrutura e condições de aprendizagem (INEP, 2022).

Ao aplicar os mesmos critérios avaliativos a realidades tão díspares, o sistema educacional reforça o ciclo de exclusão, penalizando escolas que já enfrentam desafios estruturais históricos. Dessa maneira, as avaliações padronizadas não apenas falham em promover equidade, mas acabam por legitimar as desigualdades como deficiência pedagógica, aprofundando assimetrias sociais já presentes no sistema educacional brasileiro.

Esses impactos também alcançam diretamente o trabalho docente, promovendo sua precarização estrutural e intensificação funcional. Gobesso (2023) assinala que a racionalidade neoliberal impõe aos professores uma sobrecarga burocrática e uma pressão contínua por resultados mensuráveis, convertendo práticas pedagógicas em tarefas de controle, registro e cumprimento de metas. Essa lógica altera a centralidade do trabalho docente, deslocando o foco da mediação formativa para a produção de evidências de desempenho.

Além disso, conforme analisa Antunes (2015), há uma crescente fragmentação do vínculo trabalhista, com aumento de contratos temporários, redução da

estabilidade e desvalorização salarial o que compromete a continuidade dos projetos pedagógicos e afeta a saúde mental e emocional dos profissionais. Essa degradação também se manifesta pela intensificação da jornada de trabalho, pela imposição de tarefas extracurriculares não remuneradas como o preenchimento de plataformas, elaboração de relatórios e monitoramento de índices, bem como pela diminuição do tempo destinado à reflexão, ao planejamento coletivo e à formação continuada.

Como observa Santos (2020), o docente torna-se um executor de protocolos em vez de sujeito intelectual da prática educativa, o que destrói a dimensão política, ética e criativa da docência. A degradação, portanto, não se dá apenas em termos materiais, mas sobretudo no esvaziamento simbólico e epistêmico do papel docente.

Giroux (2003) enfatiza que tais transformações educacionais reduzem o espaço para uma educação democrática, restringindo o papel da escola ao preparo técnico e imediato para o mercado. Ele defende que essa redução limita o potencial pedagógico emancipatório da educação, restringindo a formação integral do estudante.

Nesse contexto, a gestão educacional se torna influenciada pelo gerencialismo, modelo que, segundo Santos (2022), intensifica o controle externo das escolas por meio de mecanismos administrativos e financeiros alinhados às lógicas de mercado, priorizando resultados e eficiência econômica acima dos interesses sociais.

Essas transformações exigem, portanto, uma resistência ativa no âmbito educacional, pautada em práticas pedagógicas críticas capazes de confrontar a lógica neoliberal dominante. Essa resistência passa pela valorização do trabalho docente, pela ampliação da autonomia pedagógica e pela reconstrução de currículos que respeitem a diversidade cultural e social dos estudantes.

Para tanto, é necessário refletir sobre a construção de alternativas efetivas ao modelo neoliberal, alternativas que sejam capazes de promover uma educação que valorize a diversidade cultural, a igualdade social e o desenvolvimento integral dos indivíduos. Tal reflexão crítica constitui uma etapa fundamental para o enfrentamento das desigualdades estruturais aprofundadas pelo neoliberalismo.

1.2 A FORMAÇÃO DO LEITOR SOB A LÓGICA NEOLIBERAL DOS MODELOS EDUCACIONAIS

A compreensão do processo de formação do leitor exige, antes de tudo, um olhar histórico e conceitual sobre os modelos educacionais que moldaram a escola contemporânea. Esse percurso é fundamental para revelar que a escola não apenas ensina técnicas de decodificação, mas organiza formas de pensar e interpretar o mundo, sempre em diálogo com contextos políticos, sociais e econômicos específicos. Ao resgatar essas transformações, torna-se possível compreender os vínculos entre educação, leitura e poder, preparando o terreno para a análise das tensões provocadas pela lógica neoliberal na formação do leitor.

1.2.1 Letramento: fundamentos conceituais e sua centralidade na formação crítica do leitor

O conceito de letramento vai além da simples aquisição da capacidade de ler e escrever, abrangendo a apropriação das práticas sociais e culturais relacionadas ao uso da linguagem escrita (Silva, 2024). Ao compreender o letramento como prática situada, torna-se evidente que ele não é neutro, está diretamente relacionado ao modo como a leitura é concebida, ensinada e vivenciada na escola. Por isso, sua articulação com os modelos educacionais é decisiva na formação do leitor.

Segundo Gatti (2020), a reconfiguração dos modelos educacionais no contexto pós-pandemia assume três modalidades interdependentes. O modelo presencial tradicional prioriza o encontro face-a-face e as interações sensório-motoras, reconhecidas como fundamentais para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. O modelo remoto emergencial, baseado em plataformas digitais e no envio de materiais impressos, garantiu a continuidade das atividades, mas evidenciou desigualdades de acesso e fragilidades metodológicas, sobretudo na educação infantil e na alfabetização, a configuração híbrida articula as dimensões presencial e remota, demandando flexibilidade curricular e formação docente continuada voltada à integração equitativa das diferentes modalidades de ensino (Gatti, 2020).

Cada modelo de ensino seja orientado por uma lógica tecnicista ou por uma perspectiva emancipadora define quais práticas de leitura serão valorizadas e como o sujeito será formado para interagir com os textos e com o mundo. A análise dessa relação pode ser conduzida a partir de três eixos, concepção de leitura, papel do leitor e finalidades atribuídas ao ato de ler.

Primeiramente, a distinção entre alfabetização e letramento evidencia a complexidade do processo formativo do leitor. Enquanto a alfabetização é tradicionalmente compreendida como o domínio técnico da leitura e da escrita ou seja, a capacidade de codificar e decodificar palavras, o letramento amplia essa noção ao incorporar as dimensões sociais e culturais do uso da linguagem escrita (Soares, 2004). Formar um leitor, portanto, não se resume ao ensino de habilidades mecânicas, mas envolve práticas que permitam compreender, interpretar e interagir criticamente com os textos em situações reais de uso.

Nesse contexto, a contribuição de Coelho (2000) é fundamental para entender os níveis de leitura e as exigências cognitivas e formativas associadas a cada etapa. Segundo a autora, a leitura passa por diferentes fases do leitor iniciante, ainda dependente de mediação, ao leitor autônomo, capaz de elaborar inferências, identificar implícitos e construir sentidos simbólicos mais profundos. É esse leitor desenvolvido, já situado em estágios mais avançados de letramento, que pode exercer o leitor crítico: aquela que problematiza o texto, compreende seus contextos de produção, reconhece intencionalidades e relações de poder, e dialoga com o mundo a partir da palavra. Assim, a formação de leitores críticos requer tempo, mediação pedagógica qualificada e práticas sistemáticas que transcendam a leitura funcional, voltando-se à leitura como espaço de reflexão, emancipação e posicionamento ético.

Em segundo lugar, o conceito de letramento influencia diretamente a escolha dos modelos educacionais adotados pelas escolas, especialmente no que diz respeito ao currículo e às práticas pedagógicas. Modelos educacionais que restringem a leitura a uma visão instrumental e tecnicista tendem a limitar a formação do leitor a processos mecânicos e repetitivos, muitas vezes dissociados das realidades sociais dos alunos.

Nesses modelos, o ensino da leitura e da escrita é frequentemente reduzido a exercícios de memorização e treino mecânico, o que impede uma compreensão significativa da leitura. Por outro lado, abordagens educacionais que incorporam o letramento como uma prática social consideram a diversidade cultural e linguística dos estudantes, reconhecendo que a aprendizagem da leitura ocorre de maneira contextualizada. Como destacam Kleiman (1995) e Street (2006), o letramento não se dá apenas no ambiente escolar, mas em diferentes esferas da vida social, influenciando como os indivíduos interpretam e interagem com o mundo por meio da

linguagem escrita.

O letramento deve ser visto como práticas culturais situadas em contextos específicos, e não como uma habilidade técnica e neutra. Ele argumenta que 'o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia (Street, 2006, p. 467).

Essa perspectiva desconstrói a visão instrumentalizada do letramento, ao evidenciar que a leitura e a escrita não são práticas neutras, mas, ao contrário, estão imbricadas nas dinâmicas socioculturais e nas disputas simbólicas que atravessam os espaços educativos. Sob essa ótica, torna-se evidente que as práticas de letramento, quando desconectadas dos contextos socioculturais dos sujeitos, tendem a reproduzir relações desiguais de poder, invisibilizando saberes locais e restringindo a formação crítica dos estudantes.

Esse tensionamento adquire especial relevância quando analisado no contexto das políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal, nas quais a imposição de avaliações externas como o Saeb, o Pisa e a Prova Brasil reforça a padronização curricular e a subordinação dos processos de ensino-aprendizagem a parâmetros quantificáveis e homogêneos. Embora sejam apresentados como instrumentos de aferição da qualidade educacional, esses sistemas de avaliação acabam operando como dispositivos de controle, que condicionam as práticas pedagógicas à reprodução de conteúdos passíveis de mensuração, em detrimento de abordagens que valorizem a leitura como prática social e crítica.

Conseqüentemente, essa dinâmica limita não apenas a autonomia docente, mas também as possibilidades de construção de práticas de letramento comprometidas com a reflexão, a participação e a transformação social. Ao orientar o ensino da leitura para a obtenção de resultados mensuráveis, essas políticas invisibilizam os aspectos culturais, históricos e ideológicos que permeiam os atos de ler e escrever, desconsiderando que o letramento, por sua própria natureza, constitui-se em um espaço de disputa, onde se definem quais saberes são legitimados e quais são marginalizados no interior da escola.

A adoção de políticas educacionais baseadas em resultados quantitativos impacta diretamente o ensino da leitura ao restringir a autonomia docente e esvaziar o espaço pedagógico da escuta, da criação e da contextualização. Nessas condições,

professores passam a ser gestores de indicadores e implementadores de prescrições curriculares uniformes, com pouca margem para adaptar suas práticas às especificidades socioculturais de seus alunos. Como observa Stiglitz (2002), a imposição de padrões avaliativos homogêneos desconsidera as diversidades regionais, históricas e culturais, o que aprofunda as desigualdades já existentes e impõe constrangimentos à mediação pedagógica.

Apple (2005) reforça que, sob a lógica neoliberal, a escola transforma-se em ambiente de prestação de contas (accountability), onde o valor do trabalho docente é mensurado por resultados de testes padronizados, e não pela qualidade das relações formativas ou pelo desenvolvimento integral dos estudantes. Antunes (2015) acrescenta que esse modelo de regulação gerencial compromete a profissionalidade docente, pois transfere para documentos oficiais, plataformas e sistemas de avaliação a autoridade sobre o que e como ensinar. Com isso, o professor perde sua função de autor e interlocutor no processo de ensino-aprendizagem, sendo cada vez mais pressionado a seguir roteiros pedagógicos prontos, voltados à eficiência, ao controle e ao desempenho técnico. A autonomia, nesse cenário, deixa de ser uma condição estruturante da docência e passa a ser vista como desvio da norma institucional.

Regiões e comunidades economicamente vulnerabilizadas tendem a ser mais prejudicadas pela padronização imposta pelas avaliações em larga escala. Nessas escolas, que muitas vezes enfrentam carência de infraestrutura, ausência de bibliotecas ativas, rotatividade docente e baixa inserção de projetos culturais, a leitura é reduzida a um mecanismo instrumental voltado à resolução de questões objetivas. Como analisa Soares (2004), esse modelo de regulação gerencial redefine o papel da escola ao submetê-la a sistemas de metas e indicadores, desconsiderando as condições materiais, culturais e institucionais desiguais entre os territórios escolares. Tal lógica, inspirada nos modelos de accountability anglo-saxônicos, transforma a avaliação em ferramenta de controle e exclusão, penalizando justamente aqueles que mais precisariam de uma política pública inclusiva e sensível às diferenças.

Soares (2004) adverte que um ensino baseado apenas em proficiência quantitativa tende a marginalizar os estudantes que não dispõem de mediação cultural no ambiente familiar, reforçando a exclusão simbólica. Em vez de promover a leitura como direito e experiência emancipadora, a escola passa a tratá-la como técnica a ser medida. Os estudantes deixam de ser sujeitos de interpretação e criação para se

tornarem alvos de intervenção corretiva, submetidos a atividades repetitivas, simulados e roteiros mecânicos. Isso esvazia o potencial da leitura como espaço de fruição, imaginação, autoria e pertencimento.

Segundo Cury (2002), essa padronização não apenas reproduz desigualdades históricas, mas também contradiz os princípios constitucionais do direito à educação de qualidade para todos, uma vez que a equidade exige tratamento desigual dos desiguais. Ao aplicar os mesmos parâmetros a contextos tão distintos, a política de metas ignora as trajetórias formativas, os tempos de aprendizagem e os vínculos com os territórios pilares indispensáveis para o letramento crítico. Dessa forma, compromete-se a própria função social da escola como espaço de produção de sentidos e democratização do saber.

A importância de uma abordagem mais ampla do letramento pode ser ilustrada por uma perspectiva sensível e experiencial, como expressa no poema de Kate M. Chong:

O que é letramento?

Letramento não é um gancho em que se pendura cada som
enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um
martelo quebrando os blocos de gramática
Letramento é diversão,
É leitura à luz de vela
Ou lá fora, à luz do sol
São notícias sobre o presidente, o tempo, os artistas da TV, e mesmo
Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo
É uma receita de biscoito, e
Uma lista de compras, recados colados na geladeira,
Um bilhete de amor, Telegramas de parabéns e cartas de velhos
amigos.
É viajar para países desconhecidos,
Sem deixar sua cama.
É rir e chorar
Com personagens, heróis e grandes amigos.
É um atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caças ao tesouro, manuais, instruções e guias, e
orientações em bulas de remédios, para que você não fique perdido.
Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa
de quem você é, e de tudo que você pode ser" (apud Soares, 2004, p.
42-43).

O poema destaca que o letramento transcende a habilidade de reconhecer palavras escritas, abrangendo práticas sociais que fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Ele sugere que a leitura não é apenas uma atividade acadêmica, mas um

meio de participação ativa no mundo, seja para se informar, expressar sentimentos ou compreender o funcionamento da sociedade. Essa visão reforça a necessidade de um ensino da leitura que vá além da mera decodificação, promovendo práticas pedagógicas que relacionem os textos à vida dos alunos e incentivem seu engajamento com a cultura escrita.

Ferreiro e Teberosky (1985) também enfatizam essa perspectiva ao afirmar que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não se limita à memorização de regras gramaticais, mas envolve a construção de significados. Para essas autoras, o letramento ocorre em um processo contínuo, no qual os alunos relacionam o que leem com suas experiências prévias e seu contexto sociocultural.

A concepção sociocultural do letramento, embora compartilhada por autores como Soares (2004), Kleiman (1995) e Street (2006), assume inflexões particulares em cada abordagem, revelando diferentes modos de compreender a relação entre linguagem, cultura e educação. Para Magda Soares, o letramento refere-se ao uso da leitura e da escrita em práticas sociais concretas, sendo inseparável dos contextos culturais e institucionais em que ocorre. Sua proposta surge como contraponto à visão tecnicista de alfabetização, enfatizando a necessidade de articular habilidades linguísticas às funções sociais da linguagem escrita. Ao fazer isso, Soares insere o letramento no debate educacional brasileiro com ênfase nas políticas públicas e no papel da escola na democratização da palavra.

Kleiman (1995), por sua vez, ao dialogar com a linguística aplicada e com os estudos bakhtinianos, enfatiza o letramento como um processo de participação nas esferas discursivas da sociedade. Para ela, letrar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas possibilitar o acesso aos múltiplos gêneros textuais que circulam socialmente, cada um com suas regras de produção, circulação e interpretação. Kleiman destaca a importância da escola como espaço de transição entre as práticas de letramento do cotidiano e as formas mais legitimadas de uso da linguagem, como as acadêmicas e institucionais.

Já Brian Street (2006), a partir da antropologia e dos estudos etnográficos, propõe a distinção entre modelos "autônomo" e "ideológico" de letramento. No primeiro, a escrita é tratada como habilidade universal e neutra; no segundo, como prática situada, permeada por relações de poder, ideologia e identidade. Sua crítica recai sobre as políticas educacionais que desconsideram as práticas locais de

letramento e impõem padrões únicos de aprendizagem, desvalorizando saberes comunitários e experiências populares de leitura e escrita.

Embora concordem que o letramento deve ser entendido como prática social, os três autores divergem quanto aos referenciais teóricos, às ênfases analíticas e aos objetivos da crítica. Enquanto Soares foca no papel do sistema educacional, Kleiman destaca a mediação discursiva e Street problematiza as implicações políticas e culturais dos modelos normativos. Essa pluralidade de olhares enriquece a compreensão do letramento como processo formativo complexo, ao mesmo tempo técnico, social e ético.

Dessa forma, torna-se essencial que as práticas pedagógicas promovam um ensino da leitura que respeite a diversidade cultural e social dos estudantes, possibilitando que eles desenvolvam habilidades para interagir de forma autônoma e crítica com os textos que circulam em seu cotidiano. Isso requer uma revisão dos modelos educacionais que priorizam a padronização e a mensuração quantitativa de resultados, para que seja possível criar espaços pedagógicos mais flexíveis e inclusivos.

Em termos gerais, o letramento está diretamente ligado à formação do leitor, na medida em que propõe uma concepção ampliada e situada da leitura e da escrita. Essa perspectiva sociocultural influencia tanto a maneira como a leitura é ensinada quanto as decisões curriculares e as práticas pedagógicas efetivamente implementadas nas escolas. No entanto, é preciso demarcar de qual leitor se trata, sendo o foco aqui não recai apenas sobre o leitor competente ou proficiente aquele capaz de decodificar e inferir informações de um texto com precisão técnica, conforme descrito em matrizes como as da Prova Brasil, mas sobre o leitor crítico, tal como formulado por autores como Kleiman (1995), Cosson (2009) e Freire (1997). Este é o leitor que, além de compreender o conteúdo textual, é capaz de interrogar suas entrelinhas, identificar seus pressupostos ideológicos e relacionar a leitura com sua vivência social.

A valorização do letramento como prática social, nesse sentido, não apenas qualifica o ensino da leitura, mas também o reposiciona como prática formativa. Ela permite que os estudantes se apropriem da linguagem escrita como instrumento de expressão, interpretação e intervenção no mundo, favorecendo sua autonomia intelectual, sua sensibilidade social e sua participação ativa na sociedade e

consequentemente nos processos democráticos.

1.2.2 Das práticas de leitura ao letramento crítico

O letramento crítico, segundo Sardinha (2018), é a habilidade de ler um texto de maneira ativa e reflexiva com o intuito de compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade. Essa perspectiva pressupõe que os textos verbais e não verbais não são neutros, pois estão imersos em contextos socioculturais e carregam intencionalidades, ideologias e posicionamentos específicos. Dessa forma, o letramento crítico se consolida como uma prática pedagógica orientada para o questionamento dos discursos, a problematização das relações de poder e a desconstrução de narrativas que sustentam desigualdades sociais, culturais e econômicas.

A análise sobre o letramento crítico evidencia, portanto, uma relação essencial com as práticas de leitura e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Essa relação é estruturante para a formação educacional, pois a leitura, trabalhada criticamente, estimula habilidades cognitivas superiores como a interpretação, a análise e a síntese, que são fundamentais para a construção da autonomia intelectual (Belle, 2007). Além disso, sob essa abordagem, ler significa não apenas decifrar palavras, mas também interpretar o mundo, identificar vozes silenciadas, questionar as estruturas sociais que sustentam as narrativas dos textos e, sobretudo, compreender que todo discurso é atravessado por interesses, contextos e relações de poder.

A adoção do letramento crítico no ambiente escolar, portanto, ultrapassa a dimensão instrumental do ensino da leitura, na medida em que promove uma educação voltada para a formação de sujeitos capazes de compreender as estruturas sociais que os cercam, refletir sobre elas e atuar na sua transformação. Nessa perspectiva, como apontam Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 6), “o letramento crítico promove a reflexão, a transformação e a ação”, consolidando-se como uma prática que articula linguagem, poder e participação social, em consonância com os princípios da justiça social e da democracia.

Josimayre Novelli Coradim (2008) argumenta que o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da leitura envolve processos complexos que extrapolam

a mera decodificação textual. Segundo a autora, esses processos incluem a identificação de intencionalidades discursivas, a análise das ideologias presentes nos textos, o confronto de diferentes vozes sociais e a capacidade de posicionar-se diante do conteúdo lido. O leitor crítico, nesse sentido, demanda do estudante não apenas habilidades cognitivas, mas também engajamento ético e compreensão das relações de poder que permeiam os discursos. Ao formar leitores capazes de interpretar o mundo com autonomia e responsabilidade, a escola contribui para a construção de uma cidadania ativa e reflexiva.

Para Dalila Damasceno Gomes (2023), o leitor crítico tem como efeito direto o fortalecimento da cidadania crítica. Esse processo ocorre por meio da capacidade desenvolvida pelos estudantes de analisar discursos sociais e culturais, refletindo sobre seu próprio contexto e suas condições de existência. A autora destaca que, ao questionar contextos discursivos e identificar suas implicações sociais, o estudante amplia sua compreensão acerca das relações sociais, contribuindo para uma atuação mais consciente e participativa na sociedade.

Ferreiro e Teberosky (1985) sustentam que o desenvolvimento do pensamento crítico através da leitura depende diretamente do envolvimento dos alunos com textos que tenham relevância para suas vivências e experiências sociais. Desse modo, a leitura se torna um processo interativo no qual os alunos confrontam suas realidades pessoais com as representações oferecidas pelos textos, gerando um aprendizado significativo e crítico.

Essa capacidade crítica também é destacada por Kleiman (1995), para quem o ensino da leitura deve enfatizar não apenas aspectos linguísticos, mas sobretudo o questionamento das estruturas sociais e ideológicas que permeiam os textos. Essa abordagem permite que os alunos percebam e problematizem as escolhas discursivas e ideológicas presentes nas diferentes formas de comunicação escrita, ampliando, dessa maneira, sua compreensão sobre o funcionamento da sociedade.

A leitura do mundo antecede a leitura das palavras, esta é a formulação central de Paulo Freire em *A importância do ato de ler* (2021, p. 36), especialmente no capítulo “Da palavra à palavra-mundo”. Para o autor, não há como compreender a linguagem escrita dissociada da experiência vivida, dos contextos culturais e das relações sociais que formam o sujeito leitor. Ao reforçar a inseparabilidade entre leitura e pensamento crítico, Freire propõe que o leitor crítico seja compreendida como

uma prática emancipadora, voltada à formação de sujeitos capazes de reconhecer estruturas de opressão e se engajar em transformações sociais.

Essa concepção é aprofundada em *Pedagogia da autonomia* (2008), quando Freire recupera suas experiências infantis com o mundo e a linguagem dos adultos. Ele afirma que, mesmo antes de ter acesso ao código escrito, sua percepção da realidade já era mediada pelas falas carregadas de valores, crenças e receios dos mais velhos elementos que, ainda que de forma inconsciente, já davam forma a uma leitura do mundo marcada por significados sociais (Freire, 2008, p. 13–14). A partir dessas bases, o autor constrói uma defesa contundente de uma leitura que vá além da decodificação técnica, implicando engajamento político, consciência histórica e capacidade de interrogar o mundo.

Belle (2007) acrescenta que práticas educativas baseadas no leitor crítico possibilitam que os estudantes assumam um papel ativo como produtores de discursos, ampliando sua capacidade de intervenção social. Segundo a autora, a criticidade desenvolvida nesse processo não apenas permite a compreensão dos contextos sociais apresentados, mas também capacita os alunos para intervir na realidade de forma consciente e transformadora.

Nesse contexto, Gobesso (2023) observa que apesar das evidentes vantagens das abordagens pedagógicas críticas, as práticas neoliberais atualmente prevalentes na educação podem limitar significativamente essas iniciativas. A autora destaca que a ênfase neoliberal na padronização e mensuração quantitativa tende a reduzir a autonomia docente e curricular, dificultando a implementação de práticas pedagógicas que priorizem o pensamento crítico.

Contudo, apesar dessas dificuldades, é preciso destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais, publicadas em 2010, foram elaboradas em um período anterior à consolidação do ideário neoliberal na educação brasileira, o que lhes confere um importante valor normativo na defesa de práticas pedagógicas mais democráticas e humanizadoras.

Ao preconizarem o desenvolvimento integral do estudante e a valorização de sua autonomia, as DCNs reafirmam a relevância pedagógica e social de ações educativas que fortaleçam a confiança dos sujeitos em suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais, como condição para o exercício pleno da cidadania.

Essa concepção também está presente nos Parâmetros Curriculares

Nacionais, documento que expressa um compromisso com a formação ampla dos estudantes. De acordo com os PCNs, é fundamental:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (Brasil, 1998, p. 7).

Portanto, a relação entre leitura e desenvolvimento do pensamento crítico, especialmente quando articulada com práticas pedagógicas críticas, torna-se uma tática pedagógica importante para resistir às limitações impostas pela lógica neoliberal na educação. Isso exige que os educadores assumam uma postura ativa de resistência e transformação, articulando práticas que favoreçam a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir e agir diante das complexidades sociais contemporâneas.

As políticas educacionais exercem influência direta sobre o ensino da leitura nas escolas, moldando metodologias, currículos e práticas pedagógicas adotadas pelos educadores. Políticas que priorizam avaliações padronizadas e resultados quantitativos tendem a reduzir a liberdade pedagógica dos professores, restringindo o ensino da leitura a práticas de decodificação e repetição mecânica, prejudicando o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Na prática cotidiana das escolas de Educação Básica, isso se concretiza no envio de materiais padronizados e previamente elaborados, que passam a ocupar quase todo o tempo do trabalho pedagógico. Esses materiais, geralmente estruturados em perguntas e respostas objetivas, devem ser explorados exaustivamente em sala de aula, deixando pouco espaço para metodologias diversificadas e impedindo o contato dos alunos com textos completos.

Como consequência, professores e estudantes tornam-se reféns de propostas genéricas, que não dialogam com os contextos locais nem favorecem a reflexão crítica. Além disso, práticas de leitura que demandam mais tempo de fruição, análise e debate acabam substituídas por atividades diagnósticas, provas de múltipla escolha e avaliações externas impostas pelas secretarias de educação, que frequentemente fiscalizam se os materiais estão sendo de fato utilizados. Esse processo cerceia a liberdade pedagógica e limita o desenvolvimento de práticas de leitor crítico nas escolas.

Nesse contexto, Gobesso (2023) destaca que a lógica neoliberal presente em muitas políticas educacionais contemporâneas reforça o controle e a padronização curricular, comprometendo abordagens de ensino mais reflexivas e críticas. O resultado é a limitação das possibilidades pedagógicas que visam formar leitores conscientes, críticos e capazes de refletir sobre questões sociais e culturais complexas.

Outro efeito significativo dessas políticas é a marginalização de práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas, essenciais para respeitar as especificidades culturais e sociais dos estudantes. Ao enfatizar uma visão homogênea de ensino e aprendizagem, as políticas educacionais atuais frequentemente ignoram as necessidades educacionais específicas dos diferentes contextos sociais, prejudicando especialmente estudantes de comunidades marginalizadas.

Por fim, é necessário que políticas educacionais sejam revistas com vistas à promoção de uma educação que fortaleça práticas de leitor crítico e emancipatória. Isso implica oferecer apoio aos educadores, garantir sua autonomia curricular e pedagógica, e incentivar a construção de currículos que valorizem a diversidade cultural e social, promovendo a formação integral e crítica dos estudantes.

1.3 LEITOR CRÍTICO COMO RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA

A concepção da leitura como prática libertadora é fundamental na proposta educativa desenvolvida por Paulo Freire (1997). Para Freire, o ato de ler não se limita apenas à decodificação de símbolos, mas envolve o processo de compreensão e interpretação crítica do mundo. Nesse sentido, ler criticamente pressupõe entender e questionar os contextos sociais, políticos e culturais nos quais o texto está inserido, tornando a leitura uma prática de conscientização e libertação. Freire (1997) enfatiza que o leitor crítico possibilita não somente a compreensão textual, mas uma interpretação profunda da realidade vivida pelos indivíduos, permitindo-lhes perceber-se como sujeitos históricos capazes de transformação.

Para Freire (1997), o leitor crítico possibilita a transformação da consciência ingênua em consciência crítica, gerando mudanças nas formas como os indivíduos percebem e atuam sobre suas realidades. Ao estimular os estudantes a refletirem

sobre questões sociais concretas e cotidianas, o educador promove um processo de humanização, pelo qual os estudantes se reconhecem como agentes ativos na transformação social. Assim, o leitor crítico é compreendido como executor de uma prática educativa que confronta e supera a visão tradicional da educação como mera transmissão de conteúdos, promovendo uma formação integral e significativa.

O pensamento de Paulo Freire ultrapassou as fronteiras do Brasil e ganhou projeção internacional, tornando-se uma das principais referências nos campos da educação, dos direitos humanos e da justiça social. Suas ideias foram apropriadas, ressignificadas e amplamente difundidas em diversos contextos, especialmente nas discussões sobre pedagogia crítica, educação popular e movimentos sociais. Esse legado se expandiu para além das questões estritamente educacionais, influenciando também os debates sobre raça, gênero e classe nas sociedades contemporâneas.

É nesse movimento que se insere a contribuição de bell hooks¹ (1994), que dialoga com Freire e amplia seus pressupostos, articulando-os às lutas feministas, antirracistas e decoloniais. Ao reconhecer na educação um espaço de resistência e transformação, bell hooks (1994) reafirma que o processo educativo deve ser uma prática de liberdade, capaz de romper com estruturas opressoras e estimular a formação de sujeitos críticos, conscientes e politicamente engajados. Nesse sentido, o leitor crítico emerge como um instrumento fundamental na desconstrução de narrativas hegemônicas e na promoção de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa, equânime e democrática.

A importância do leitor crítico para a formação cidadã é amplamente destacada na literatura educacional contemporânea. Segundo bell hooks (1994), a prática do leitor crítico é essencial para a formação de sujeitos capazes de exercer uma cidadania ativa e engajada. Para bell hooks, a educação deve ser vista como uma prática libertadora que rompe com paradigmas educacionais tradicionais, frequentemente baseados em estruturas autoritárias e excludentes. Dessa forma, o leitor crítico promove o desenvolvimento de habilidades analíticas e reflexivas essenciais para compreender, questionar e transformar as estruturas sociais vigentes.

¹ Neste registro o nome da autora encontra-se em letras minúsculas conforme o que ela preconiza, ao afirmar que suas ideias são maiores que seu nome, por isso ela mesma faz o registro em letras minúsculas para demarcar seu posicionamento. Entretanto em outros momentos seu nome é registrado conforme a gramática da Língua Portuguesa.

Roxane Rojo (2006) argumenta que o leitor crítico é fundamental para formar cidadãos aptos a interagir de maneira consciente com os diferentes discursos presentes na sociedade contemporânea. A autora destaca que a educação crítica deve ir além da assimilação passiva das informações, promovendo uma análise dos discursos e suas implicações sociais, políticas e culturais. Segundo Rojo (2006), essa abordagem favorece a formação de leitores atentos às nuances discursivas e ideológicas, capazes de perceber as relações de poder que moldam o conhecimento produzido e circulante na sociedade.

Em consonância com essa visão, Vasconcelos et al. (2021) defendem que a prática do leitor crítico representa uma resistência pedagógica fundamental diante das políticas educacionais neoliberais predominantes. Nesse contexto, marcado pela padronização curricular e pelo foco em resultados quantitativos, a promoção do leitor crítico configura-se como ato político e pedagógico. Essa resistência é essencial para preservar a autonomia intelectual dos estudantes, garantindo-lhes um espaço educacional que privilegie a criticidade e o diálogo como fundamentos de uma formação cidadã plena e democrática.

Para implementar efetivamente o leitor crítico no contexto educacional atual, são necessárias estratégias pedagógicas específicas e bem estruturadas. Paulo Freire (2005) propõe o diálogo como elemento essencial nesse processo, defendendo que o ensino deve partir das experiências concretas dos estudantes, promovendo uma reflexão profunda sobre suas próprias realidades. Segundo Freire, o diálogo pedagógico permite que educadores e educandos se relacionem horizontalmente, rompendo com as hierarquias tradicionais e criando ambientes educativos onde o conhecimento é construído coletivamente, de maneira crítica e significativa.

De acordo com bell hooks (1994), por sua vez, propõe a pedagogia engajada como uma estratégia pedagógica eficaz para fomentar o leitor crítico. Essa pedagogia implica em criar espaços educativos democráticos e inclusivos, nos quais as vozes dos estudantes são valorizadas e as suas experiências são tomadas como pontos de partida fundamentais para o processo de aprendizagem. Segundo bell hooks, a pedagogia engajada proporciona condições para que os estudantes desenvolvam capacidades críticas, não apenas para interpretar textos, mas para refletir sobre suas realidades sociais e culturais, transformando-se em agentes ativos de mudança social.

Essa abordagem se mostra essencial em um contexto de lógica neoliberal, pois

desloca o foco da sala de aula da mera produção de indicadores de desempenho para o reconhecimento da experiência e da voz dos alunos, contrapondo-se à padronização e reforçando o potencial emancipatório do leitor crítico.

Outra estratégia fundamental para fomentar o leitor crítico envolve a seleção criteriosa e diversificada dos materiais pedagógicos utilizados nas escolas. Rojo (2006) destaca que textos diversos, representativos das diferentes realidades sociais e culturais, possibilitam aos estudantes reconhecer e valorizar suas próprias vozes e experiências. A utilização desses materiais pedagógicos diversificados contribui para um processo educativo mais significativo e crítico, ajudando os alunos a compreenderem melhor as realidades sociais distintas e a se perceberem como sujeitos críticos capazes de interagir com o mundo ao seu redor.

Vasconcelos et al. (2021) reforçam que é essencial que os textos escolhidos estejam conectados às realidades específicas dos estudantes, promovendo uma identificação pessoal e social. Essa identificação permite maior engajamento com o processo educativo, estimulando o desenvolvimento de uma compreensão crítica acerca das estruturas sociais e das desigualdades existentes. Assim, as escolhas pedagógicas feitas pelos docentes têm implicações diretas na eficácia do leitor crítico como prática educativa, contribuindo para a formação de leitores capazes de interagir criticamente com a sociedade e atuar ativamente na promoção da justiça social.

Implementar práticas de leitor crítico no ensino enfrenta desafios concretos em um contexto educacional cada vez mais regulado por indicadores de desempenho, avaliações padronizadas e políticas de controle gerencial. A racionalidade neoliberal, ao redefinir a função social da escola segundo critérios de produtividade e eficiência, impõe um modelo que tende a silenciar iniciativas pedagógicas emancipatórias. Como apontam Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021), essa lógica limita a autonomia docente, reduz os espaços para o exercício da criatividade pedagógica e enfraquece o vínculo entre educação e formação cidadã.

Nesse cenário, práticas críticas como o trabalho com leitura reflexiva, projetos interdisciplinares e debates estruturados são frequentemente marginalizadas em função da preparação intensiva para testes e metas institucionais. O ensino passa a ser orientado pela lógica da adaptação, em vez da transformação. Superar tais entraves exige não apenas resistência cotidiana dos professores, mas também a construção coletiva de alternativas que conciliem exigências curriculares com práticas

formativas libertadoras. Trata-se de reconfigurar o espaço escolar como lugar de questionamento, diálogo e produção de sentido, resgatando sua função social de formar sujeitos críticos, sensíveis e politicamente engajados.

A autora bell hooks (1994) também ressalta que outro desafio significativo é a resistência institucional às práticas educativas críticas, frequentemente percebidas como ameaças às estruturas tradicionais e hegemônicas do sistema educacional. Essa resistência institucional dificulta a adoção e implementação efetiva de práticas pedagógicas críticas, exigindo dos educadores persistência e capacidade de diálogo para transformar as dinâmicas escolares dominantes.

Freire (2005) complementa ao destacar outro desafio substancial: a resistência cultural e psicológica dos próprios estudantes, acostumados com métodos tradicionais passivos de aprendizagem. Os alunos podem demonstrar resistência inicial às abordagens críticas, demandando uma postura pedagógica sensível e persistente por parte dos educadores para promover gradualmente uma transformação cultural e metodológica nas práticas escolares.

Rojo (2006) menciona experiências bem-sucedidas nas quais projetos pedagógicos críticos conseguiram transformar a percepção dos estudantes sobre sua realidade social, incentivando-os à ação e à intervenção crítica nas comunidades onde estão inseridos. Essas experiências ilustram o potencial significativo do leitor crítico como resistência pedagógica, capaz de promover mudanças concretas e duradouras na vida social e acadêmica dos alunos.

Contudo, essas intervenções, em sua maioria, ocorrem de modo pontual e dependem fortemente de condições singulares, apoio institucional, tempo destinado às atividades, formação específica de professores e acesso a materiais diversificados que nem sempre se repetem em todas as escolas. Por isso, torna-se imprescindível investigar sistematicamente quais fatores estruturais sustentam esses projetos e de que forma eles podem ser incorporados de forma contínua ao currículo, sem sofrerem a pressão das metas de avaliações padronizadas. Somente ao delinear referenciais metodológicos que possam ser adaptados a diferentes realidades e ao construir indicadores de impacto tanto qualitativos quanto quantitativos será possível assegurar que o leitor crítico deixe de ser uma prática isolada e passe a constituir uma estratégia pedagógica consistente e duradoura nos diversos contextos escolares.

Vasconcelos et al. (2021) também relatam casos concretos em que práticas

pedagógicas críticas possibilitaram aos estudantes desenvolverem uma compreensão mais profunda das questões sociais, culturais e políticas, estimulando sua capacidade crítica e sua vontade de participar ativamente da vida social e política.

Por fim, o leitor crítico enquanto resistência pedagógica exige um compromisso contínuo dos educadores com práticas educativas libertadoras e transformadoras. Essa perspectiva fortalece a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária, desafiando diretamente os pressupostos neoliberais que têm limitado as potencialidades emancipadoras da educação contemporânea.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Este capítulo detalha o percurso metodológico adotado para investigar a influência das políticas educacionais sobre o letramento crítico e as formas de

resistência presentes no cotidiano escolar e seu objetivo é examinar como os documentos oficiais tratam a leitura no contexto da formação cidadã e crítica. A escolha da abordagem qualitativa visa apreender nuances discursivas e decisões institucionais manifestas em documentos oficiais, manuais de programas e relatos de projetos pedagógicos, de modo a revelar tensões entre a ênfase em metas de desempenho e práticas que colocam o estudante no papel de leitor agente de transformação.

Na seção 2.1, apresenta-se o delineamento geral da pesquisa, articulando análise documental e estudo de caso. A seção 2.2 define o universo de investigação incluindo diretrizes como a BNCC e os PCNs, manuais de programas federais (PNA, Mais Educação, PNBE), relatórios de avaliação de políticas e iniciativas de organizações não governamentais e expõe o critério de seleção dos documentos mais relevantes para a temática do letramento crítico. Em seguida, a seção 2.3 descreve os procedimentos de coleta, envolvendo buscas em portais oficiais, repositórios acadêmicos, bem como o protocolo de catalogação e registro de cada fonte utilizada.

As seções 2.4 e 2.5 apresentam o sistema de análise de conteúdo e as garantias de rigor científico. A seção 2.4 explica a codificação do material em categorias temáticas “resistência”, “padronização” e “contextualização crítica” e detalha as etapas de pré-análise, codificação, tratamento e interpretação dos dados. Por fim, a seção 2.5 discute as estratégias de confiabilidade (dupla codificação, cruzamento de fontes) e a avaliação de validade, além de levantar possíveis limites éticos relacionados ao uso de documentos públicos e relatos de práticas pedagógicas, sempre com foco no respeito às fontes e à construção coletiva do conhecimento.

2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Este estudo adota abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, ancorada no paradigma interpretativista, de modo a capturar a complexidade das políticas educacionais e suas repercussões sobre o letramento crítico. A opção por métodos qualitativos atende ao objetivo de registrar significados e motivações inscritos em documentos oficiais e em relatos de práticas pedagógicas, permitindo confrontar prescrições normativas com as adaptações e resistências vivenciadas em sala de aula (Denzin ; Lincoln, 2011).

A vertente exploratória, alinhada a Stebbins (2001), possibilita mapear territórios pouco investigados na interface entre políticas neoliberais e práticas de leitor crítico. Essa flexibilidade metodológica permite identificar variáveis emergentes por exemplo, projetos de mediação leitora não previstos nos manuais oficiais, servindo como base para estudos mais aprofundados em etapas subsequentes.

O caráter descritivo, conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013), assegura organização sistemática dos dados coletados. Cada documento e cada relato de iniciativa foram classificados e sintetizados em termos de objetivos, público-alvo, procedimentos e resultados, de modo a fornecer um panorama claro das condições em que práticas de resistência e de tecnicismo se entrelaçam.

Para orientar a investigação, estabeleceram-se quatro fases principais, sintetizadas no Quadro 1. A sequência levantamento inicial, seleção amostral, codificação e interpretação analítica segue as recomendações de Bardin (2011) e Yin (2015), garantindo coerência entre método e objetivos da pesquisa.

Quadro 1: Fases do delineamento metodológico

Fase	Descrição resumida	Ligação com objetivos da pesquisa
Levantamento inicial	Identificação de diretrizes, manuais e projetos relevantes	Atender ao objetivo geral de mapear políticas e práticas
Seleção amostral	Aplicação de critérios de relevância, temporalidade e abrangência	Cumprir o objetivo específico de delimitar corpus representativo
Codificação	Atribuição de códigos a unidades de registro (frases/parágrafos)	Viabilizar análise comparativa entre categorias temáticas
Interpretação analítica	Confronto de padrões emergentes com o referencial teórico	Fornecer subsídios para discutir tensões entre normatividade e resistência

Fonte Elaborado pela autora com fundamentos em Bardin (2011) e Yin (2015).

Na fase de levantamento inicial, foram acessados portais oficiais, como o do Ministério da Educação – MEC, do Conselho Nacional de Educação – CNE, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Também foram consultados repositórios acadêmicos, como a Scientific Electronic Library

Online – SciELO e o Google Scholar, além de bancos de dados mantidos por organizações não governamentais. O protocolo completo de busca, incluindo os termos utilizados e os filtros aplicados, encontra-se detalhado no Apêndice A.

A seleção amostral obedeceu a três critérios interdependentes: (a) relevância temática menção explícita a “leitor crítico”, “cidadania leitora” ou “práticas de resistência pedagógica”; (b) representatividade temporal documentos publicados entre 1990 e 2025, com ênfase em 2018–2025; e (c) abrangência institucional de origem federal, estadual, municipal ou não governamental. Ao todo, compôs-se um *corpus* de 32 documentos oficiais e 5 relatórios de práticas pedagógicas.

A codificação seguiu ciclos descritos por Saldaña (2021). Unidades de registro frases ou parágrafos que expressassem ideias completas foram submetidas a dois ciclos: no primeiro, atribuíram-se códigos iniciais; no segundo, esses códigos foram refinados em categorias definitivas: “resistência”, “padronização” e “contextualização crítica”. A aplicação de Kappa de Cohen ($\kappa = 0,82$) certificou alta concordância entre codificadores, conforme Landis e Koch (1977).

Por fim, a interpretação analítica combinou princípios de análise crítica do discurso (Fairclough, 1992) e triangulação de fontes (MAYRING, 2014). Padrões emergentes foram articulados ao referencial teórico, identificando convergências e dissonâncias entre o que as políticas prescrevem e o que as práticas implementam em contextos escolares diversos.

2.2 RECORTE E AMOSTRA DOCUMENTAL

Para responder ao objetivo específico de mapear a influência das políticas educacionais no letramento crítico, definiu-se um universo documental diversificado, que abrange instâncias normativas e relatos de práticas pedagógicas. Essa diversidade assegura a triangulação de fontes, reforçando a validade das conclusões.

Inicialmente, foram selecionadas as diretrizes nacionais que estruturam o desenho curricular e as políticas educacionais no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997–1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/2018), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014–2024) e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) dos anos de 2010 e 2018. A escolha desses marcos normativos se justifica por representarem períodos-chave de formulação, revisão e consolidação das políticas

curriculares brasileiras, especialmente no que se refere às competências de leitura e à organização dos processos de ensino e aprendizagem. No caso específico das resoluções do CNE, os anos de 2010 e 2018 refletem momentos de atualização das diretrizes, alinhadas às transformações sociopolíticas e às disputas em torno dos projetos de educação no país.

Analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda que revogados, é imprescindível para compreender a gênese e a evolução do currículo escolar brasileiro. A partir desse marco inicial, estabelecido pelo Ministério da Educação em 1997–1998, foi possível consolidar conceitos fundamentais como a articulação entre objetivos de aprendizagem, conteúdos e metodologias que influenciaram as formações docentes, os materiais didáticos e as avaliações subsequentes (Brasil, 1998). Sem esse referencial histórico, torna-se inviável avaliar em que medida as diretrizes atuais expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/2018) representam rupturas ou continuidades em relação às orientações originais. Além disso, a análise crítica dos PCNs permite identificar quais tensões e desafios persistem, quais práticas foram incorporadas definitivamente e quais lacunas permaneceram inalteradas ao longo das reformas curriculares (Brasil, 2017).

Dada a abrangência do corpus documental, recorreu-se, de forma auxiliar, a ferramentas digitais baseadas em inteligência artificial para apoio na triagem, sistematização e organização dos dados normativos, garantindo maior agilidade no processamento das informações, sem prejuízo da análise crítica, qualitativa e interpretativa que sustenta este trabalho.

Como complemento, incorporaram-se manuais e programas públicos que detalham orientações didáticas e recursos de implementação, tais como o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC* (2012–2021), o *Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE*, o *Programa Mais Educação* e o *Tempo de Aprender*. Esses documentos traduzem, em protocolos operacionais, as diretrizes legais estabelecidas nas normativas educacionais brasileiras.

Para situar o panorama brasileiro em contexto global, foram incluídos relatórios internacionais de avaliação da leitura, como o *Programme for International Student Assessment – PISA* (2018), o *Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS* (2021), além de estudos desenvolvidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e pela Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, com foco em literacia.

Segundo a UNESCO (2006), a literacia corresponde ao conjunto de competências que permitem “identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e calcular” a partir de materiais impressos e escritos inseridos em diversos contextos sociais, acadêmicos e profissionais. No relatório PISA, a OCDE (2019) define *literacia* de leitura como a “capacidade de compreender textos escritos de forma precisa e empregá-los para atingir objetivos pessoais e participar plenamente da sociedade”. Embora esses conceitos enfatizem a funcionalidade da leitura, Street (2014) distingue as práticas socialmente situadas de leitura *literacies* das habilidades técnicas mensuráveis, argumentando que o letramento se constitui em espaço de disputa cultural. Freire (1997) reforça essa dimensão crítica ao afirmar que ler o mundo precede ler a palavra, indicando que a alfabetização deve promover a consciência histórica e política dos sujeitos.

No âmbito das políticas públicas, Apple (2001) demonstra como normas e relatórios internacionais moldam agendas nacionais, exportando premissas de eficiência gerencial para o currículo e a avaliação. Dardot e Laval (2016) caracterizam esse fenômeno como a nova razão neoliberal, que legitima a regulação por metas e resultados. Derisso e Duarte (2017) analisam o SAEB (Brasil, 2023) e a Prova Brasil (BRASIL, 2024), evidenciando como esses sistemas condicionam práticas docentes a indicadores quantitativos. Diógenes e Silva (2020) discutem a inflexão neoliberal da BNCC, enquanto Vasconcelos et al. (2021) apontam que a ênfase em métricas restringe a criatividade pedagógica. Por fim, Cosson (2007) e Belle (2007) defendem a adoção de práticas de letramento crítico que privilegiem a reflexão, a participação democrática e a transformação social.

Finalmente, foram integrados ao corpus projetos públicos desenvolvidos no contexto escolar, com o objetivo de captar práticas pedagógicas que operam como formas de resistência à lógica padronizadora das políticas educacionais. Entre essas iniciativas, destacam-se o *Projeto de Leitura da Escola Municipal Padre José de Anchieta*, em São Sebastião da Boa Vista (PA), investigado por Farias e Silva (2015), que promove rodas de leitura, cantinhos de leitura e integração entre acervo escolar e práticas comunitárias; e o *Projeto Pipoesia*, do CEPAE/UFG, analisado por Santos e Ferreira (2022), que articula a poesia como experiência estética e crítica, mobilizando a leitura literária para a formação de sujeitos reflexivos e socialmente engajados.

Ambos os projetos evidenciam metodologias voltadas à promoção do leitor crítico, permitindo contrastar o arcabouço normativo das diretrizes educacionais com experiências concretas que resgatam a formação cidadã, a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico nas práticas escolares cotidianas.

Quadro 2: Composição do universo documental

Categoria	Itens	Exemplos principais
Diretrizes nacionais	5	LDB; PCNs; BNCC; PNE; Resoluções CNE (2010, 2018)
Manuais e programas públicos	4	PNAIC; PNBE; Mais Educação; Tempo de Aprender
Relatórios internacionais	3	PISA 2018; PIRLS 2021; Relatórios OCDE/UNESCO
Projetos de leitor crítico	2	Projeto de Leitura (Escola Pe. José de Anchieta – PA); <i>Projeto Pipoesia</i> (CEPAE/UFG)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A amostra final resultou em 27 documentos oficiais e 5 relatórios de prática pedagógica. Cada arquivo foi identificado por um código único, registrado em planilha eletrônica contendo metadados como autor, ano, escopo e link de acesso. Para garantir a representatividade temporal, o recorte abrangeu marcos históricos desde 1990 até 2025, com ênfase nas publicações de 2018 a 2025. Essa estratégia assegura a recuperação da evolução normativa e a incorporação das políticas mais recentes de letramento crítico. O critério de relevância temática exigiu a presença nos documentos de expressões como “leitor crítico”, “cidadania leitora” ou “resistência pedagógica”. Assim, foram descartados textos que não tratassem diretamente do objeto de estudo, alinhando o corpus ao objetivo de investigar tensões entre tecnicismo e emancipação leitora.

Dessa forma, foi possível captar adaptações locais de políticas centrais, bem como iniciativas escolares públicas, fortalecendo a análise comparativa entre diferentes esferas de decisão. Essa delimitação do universo e da amostra documental se alinha ao objetivo específico de analisar como diferentes esferas de decisão das políticas nacionais às iniciativas escolares locais moldam e tensionam o letramento crítico no contexto educacional.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA

Em continuidade ao delineamento do corpus (Seção 2.2) e visando assegurar a integridade das fontes, a coleta documental seguiu protocolo em três etapas principais, conforme detalhado no Apêndice A. Cada etapa foi projetada para atender ao objetivo específico de compilar um acervo completo e confiável de documentos normativos e relatos de prática pedagógica.

1. Identificação e obtenção dos documentos

Por meio de consultas sistemáticas a portais oficiais (MEC, CNE, FNDE, INEP, UNESCO, OCDE), foram baixadas versões oficiais de leis, diretrizes curriculares e relatórios de avaliação de políticas. Paralelamente, repositórios acadêmicos (SciELO, Google Scholar) forneceram relatórios de organizações não governamentais e estudos de caso. Essa fase garantiu cobertura plena das instâncias federais, estaduais, municipais e não governamentais, conforme previsto nos critérios de amostragem.

2. Organização e catalogação

Os arquivos em PDF foram organizados em pastas temáticas “Diretrizes”, “Programas”, “Relatórios Internacionais”, “Projetos de Leitor crítico” e nomeados segundo esquema padronizado (ex.: “DIRETRIZ_LDB_1996”). Em planilha eletrônica, cada documento recebeu um identificador único e metadados essenciais como: autor/órgão, ano, escopo, origem, link. Essa catalogação preenche o requisito de rastreabilidade, atendendo ao objetivo de permitir a auditoria de cada informação extraída.

3. Leitura exploratória e extração de dados

Foi realizada leitura exploratória para destacar trechos relacionados às categorias de análise “resistência”, “padronização”, “contextualização crítica”. Para os relatórios de prática pedagógica, adotou-se protocolo de extração que incluiu: descrição do projeto (objetivos, público, duração); plano de atividades de leitura (textos, metodologias, cronograma); e resultados ou depoimentos (questionários, entrevistas). Os dados foram inseridos em planilhas estruturadas a fim de suportar a codificação sistemática subsequente.

Observe o quadro abaixo:

Quadro 3: Etapas e ferramentas de coleta

Fase	Atividade	Ferramenta/Origem
1. Identificação	<i>Download</i> de documentos normativos e relatórios de ONGs	MEC, CNE, FNDE, INEP, UNESCO, OCDE; SciELO, Google Scholar
2. Organização/catalogação	Classificação em pastas temáticas; atribuição de códigos	Sistema de arquivos locais; planilha eletrônica
3. Leitura exploratória	Marcação de trechos e extração de dados padronizados	Leitura inicial com marcações; planilha de extração

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Cada fase foi concluída com checagem de acesso (validação de *links* e OCR para textos digitalizados) e revisão cruzada das planilhas, assegurando que eventuais discrepâncias de registro fossem identificadas e corrigidas antes da codificação. Essa rigidez processual sustenta a confiabilidade e prepara o terreno para a aplicação das técnicas de análise de conteúdo.

Para complementar e aprofundar o *corpus* documental da pesquisa, foram consultados bancos de teses e dissertações nacionais disponíveis no Banco de Teses e Dissertações do Brasil e repositórios institucionais das principais universidades brasileiras. Essa etapa possibilitou identificar estudos anteriores relacionados à formação crítica de leitores e às políticas educacionais neoliberais, auxiliando na compreensão dos achados recentes e na identificação de lacunas de pesquisa que fundamentam e justificam a investigação presente

Esse protocolo de coleta sustenta o objetivo específico de investigar de forma sistemática as lacunas e contradições entre as prescrições oficiais de leitura e as práticas efetivas de letramento crítico documentadas em iniciativas de campo.

2.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Concluída a fase de coleta e organização, inicia-se a análise de conteúdo propriamente dita, estruturada em quatro etapas que garantem transparência e profundidade interpretativa (Bardin, 2011). A alternância entre leitura imersiva e procedimentos sistemáticos assegura que tanto o panorama geral quanto os detalhes significativos sejam contemplados.

Pré-análise: todos os documentos foram catalogados em uma matriz de

controle, que inclui metadados e resumo de cada texto. Em seguida, a leitura flutuante permitiu familiarizar-se com o *corpus*, identificando temas recorrentes por exemplo, referências a avaliações padronizadas ou à promoção de debate crítico. Essa imersão inicial segue a indicação de Mayring (2014), de que o pesquisador deve “conhecer o terreno” antes de delimitar as unidades de análise.

Codificação: com base nas categorias definidas “resistência”, “padronização” e “contextualização crítica” procedeu-se ao fracionamento do texto em unidades de registro (frases ou pequenos parágrafos). No primeiro ciclo, atribuíram-se códigos livres, conforme sugerido por Saldaña (2021). No segundo, esses códigos foram agrupados nas categorias fixas, garantindo coerência conceitual. A aplicação de um índice de concordância (Kappa de Cohen = 0,82) comprovou a consistência entre dois codificadores independentes (Landis; Koch, 1977).

Tratamento dos resultados: a partir dos códigos consolidados, formaram-se subcategorias que revelam nuances do corpus por exemplo, “avaliações de larga escala” dentro de “padronização” ou “debates temáticos” em “resistência”. Coffey e Atkinson (1996) recomendam a visualização desses agrupamentos em quadros comparativos, que cruzam tipo de documento (diretriz, manual, relatório internacional, projeto) com a ocorrência de cada subcategoria, facilitando a identificação de padrões e lacunas.

Interpretação: a etapa final partiu dessas matrizes para um exame crítico, inspirado na Análise Crítica do Discurso de Fairclough (1992). Buscou-se articular as narrativas institucionais e as práticas escolares com o referencial teórico de Freire (1997) e Giroux (2003), apontando convergências como a valorização da autonomia leitora em ambos os âmbitos e tensões por exemplo, o conflito entre metas de desempenho e atividades dialógicas.

Todo o processo foi registrado em arquivos de texto, permitindo reconstruir cada passo metodológico. Essa documentação atende à “trilha de auditoria” proposta por Mayring (2014), oferecendo aos leitores a possibilidade de verificar as decisões de codificação e acompanhar a evolução das categorias até as conclusões.

De forma concisa, a conciliação entre procedimentos rigorosos e interpretação crítica assegura que o estudo não apenas quantifique ocorrências, mas também interprete o significado social e político contido nos textos, cumprindo o propósito de revelar como o tecnicismo das políticas educacionais valoriza ou restringe o

letramento crítico.

O conjunto de procedimentos metodológicos descritos desde o delineamento interpretativista e a seleção rigorosa do *corpus* até a aplicação de técnicas sistemáticas de análise de conteúdo oferece a base necessária para a investigação das tensões entre as prescrições das políticas educacionais e as práticas de leitor crítico. Com o aparato metodológico consolidado, o próximo passo é examinar em detalhe o material coletado.

No Capítulo 3, serão apresentadas as interpretações derivadas da análise documental e dos estudos de caso, possibilitando uma visão detalhada de como as políticas influenciam o letramento crítico, quais padrões emergiram na confrontação entre normas e práticas, como iniciativas pedagógicas concretas têm atuado na resistência a modelos padronizados e onde se situam as principais lacunas e potencialidades para fortalecer o leitor crítico em sala de aula. A análise dos achados oferecerá subsídios para recomendações e reflexões sobre o futuro das políticas de letramento crítico.

3. CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITOR CRÍTICO

Este capítulo examina como as políticas públicas, os programas de alfabetização e as práticas pedagógicas condicionam, tensionam e, em alguns casos, limitam o desenvolvimento do letramento crítico no Brasil. A análise está diretamente orientada pelos objetivos da pesquisa, em mapear experiências pedagógicas que operam como resistência às imposições neoliberais, reafirmando a leitura como prática social e emancipadora.

Embora documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE) afirmem o compromisso com a formação cidadã, observa-se que esse compromisso permanece fragilizado na materialidade das práticas institucionais, especialmente diante das pressões impostas pelo modelo educacional neoliberal.

Nesse sentido, este capítulo cumpre a função de demonstrar, com base na análise documental e estudo de caso, como se configuram as tensões entre a normatividade que propõe a formação crítica e a realidade das práticas educativas, frequentemente capturadas por lógicas de padronização, performatividade e controle. Assim, a análise aqui desenvolvida visa não apenas descrever esse cenário, mas também identificar experiências de resistência e possibilidades de reconfiguração das práticas pedagógicas, alinhando-se diretamente ao objetivo de contribuir para a construção de alternativas que fortaleçam o letramento crítico como prática emancipatória nas escolas brasileiras.

Ao longo das últimas décadas, a racionalidade neoliberal tem reconfigurado os sistemas educativos, deslocando a função formativa da escola para parâmetros de eficiência, desempenho e controle (Dardot & Laval, 2016). Como discutido no Capítulo 1, esse modelo impacta diretamente as práticas de ensino da leitura, convertendo-a em objeto de mensuração, fragmentada em microcompetências alinhadas à lógica avaliativa, em detrimento de abordagens que promovam processos interpretativos, reflexivos e emancipatórios. Nesse contexto, a leitura deixa de ser compreendida como prática social e instrumento de formação crítica, passando a ser tratada como desempenho técnico, mensurável e operacionalizável em testes padronizados.

O capítulo se estrutura em quatro movimentos. O primeiro aborda as contradições internas dos marcos normativos, que, embora afirmem a centralidade da leitura como prática pedagógica, operam sob dispositivos de regulação e performatividade. O segundo analisa dados quantitativos e qualitativos de avaliações nacionais e internacionais, que escancaram as desigualdades estruturais e o fracasso das políticas centradas na lógica da mensuração. O terceiro examina experiências pedagógicas que operam como contrafluxo e práticas de resistência materializadas em projetos escolares e comunitários que demonstram a viabilidade de metodologias dialógicas, culturalmente situadas e emancipadoras. Por fim, a última seção sistematiza as principais lacunas estruturais das políticas públicas de leitura, estabelecendo uma correlação direta com os efeitos da racionalidade neoliberal discutida anteriormente.

A escolha por uma análise que combina documentos normativos, dados estatísticos e estudos de caso se justifica pelo entendimento de que a crise do letramento crítico no Brasil não é um problema de ordem exclusivamente pedagógica, mas uma consequência de escolhas políticas e institucionais que reproduzem e aprofundam as desigualdades. A articulação entre esses elementos permite observar, de um lado, os limites das reformas educacionais baseadas em controle e, de outro, as potências contidas nas práticas coletivas, nos saberes comunitários e nas experiências educativas que escapam à lógica hegemônica.

Portanto, este capítulo não busca apenas descrever indicadores ou mapear programas, mas compreender como se estruturam, se tensionam e se reproduzem os mecanismos que ora inviabilizam, ora possibilitam, a formação de leitores críticos no contexto brasileiro.

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LETRAMENTO CRÍTICO

A análise das políticas educacionais brasileiras no campo da leitura e do letramento crítico revela tensões estruturais evidentes. De um lado, constata-se a presença de discursos e normativas que reconhecem a leitura como prática social vinculada à formação cidadã, emancipatória e crítica. De outro, observam-se práticas pedagógicas capturadas pela lógica da performatividade, do controle, da mensuração e da padronização (Dardot & Laval, 2016). Essa contradição manifesta-se nos

principais documentos normativos da educação brasileira, que ora favorecem a construção de sujeitos autônomos e críticos, ora reforçam mecanismos tecnicistas de avaliação e controle, conforme apontado por Apple (2001).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, de 1997 e 1998, consolidaram a leitura como prática social ao afirmar que “ler é uma prática social que se realiza em diferentes contextos, com diferentes funções, e que envolve a construção de significados” (Brasil, 1998, p. 43), e que “a aprendizagem da Língua Portuguesa deve desenvolver a competência discursiva dos alunos” (Brasil, 1998, p. 23). Essa concepção reflete a educação como prática social e política (Freire, 1997) e alerta, de forma implícita, para o risco de esvaziamento crítico em contextos de gestão por resultados (Dardot & Laval, 2016), uma vez que sua efetivação depende de políticas de formação continuada e apoio institucional, frequentemente negligenciadas.

Em consonância com essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) reafirma a centralidade do texto como unidade de ensino na Língua Portuguesa. O documento estabelece que:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2018, p. 67).

A BNCC ainda destaca que:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (BNCC, 2018, p. 67).

Assim, tanto os PCNs quanto a BNCC assumem explicitamente a leitura como prática social e a centralidade do texto como diretriz estruturante do ensino de Língua Portuguesa. Essa diretriz se expressa nos quatro eixos definidos pelo documento: prática da oralidade, prática da leitura, prática de análise linguística e prática de produção de textos, configurando-se como base para uma educação linguística crítica e contextualizada.

Os dados internacionais analisados revelam que as dificuldades na construção

de competências de leitura não se restringem aos contextos nacionais, nem estão associadas exclusivamente às condições materiais das escolas. Relatórios como o Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2023) e o 21st-Century Readers (OCDE, 2021) evidenciam que mesmo em sistemas educacionais altamente estruturados, persiste uma significativa dificuldade dos estudantes em desenvolver habilidades de análise, interpretação e avaliação crítica de informações.

Esse quadro reafirma que a centralidade atribuída aos modelos avaliativos baseados na mensuração de desempenhos não tem se mostrado capaz de promover efetivamente a formação de leitores críticos. Ao contrário, reforça a fragmentação dos processos de leitura em microcompetências operacionais, alinhadas a padrões globalizados de desempenho, que negligenciam a dimensão social, política e emancipatória da leitura. Essa realidade, observada em escala global, corrobora os achados deste estudo, ao evidenciar que as limitações impostas pelas políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal não estão apenas no acesso a recursos, mas sobretudo na restrição dos próprios sentidos atribuídos à leitura no campo escolar.

No caso brasileiro, essas contradições entre discurso normativo e prática avaliativa também se fazem presentes nos documentos oficiais que orientam o ensino. As contradições em relação a essa realidade, quando observadas especificamente no contexto brasileiro, podem ser visualizadas no quadro a seguir, que sintetiza a análise dos documentos normativos nacionais:

Quadro 4: Análise dos Documentos Normativos Nacionais sobre Leitura e Letramento Crítico

Documento	Ênfase Declarada	Contradições Identificadas
PCNs	Leitura como prática sociocultural; desenvolvimento da competência discursiva.	Documento epistemologicamente consistente com abordagem crítica, mas sem atualização de diretrizes.
BNCC	Leitura como prática social; ênfase em argumentação, produção de sentidos e linguagens.	Fragmentação em microdescritores voltados a avaliações, reforçando lógica de controle e performatividade.
PNE	Alfabetização e qualidade na educação básica; equidade e cidadania.	Diretrizes ambiciosas, porém pouco cumpridas, mantendo desigualdades estruturais e territoriais.
Resolução	Formação ética, estética,	Ausência de condições

CNE/CP nº 2/2010	política e crítica dos docentes.	institucionais e financiamento adequados, fragilizando a implementação de propostas.
Resolução CNE/CP nº 2/2018	Integração de competências, projeto de vida e desenvolvimento de valores.	Discurso de formação crítica versus imposição de gestão por resultados e controle externo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Plano Nacional de Educação reforça essas diretrizes no plano discursivo, com metas voltadas à alfabetização, à qualidade e à equidade, mas a distância entre o enunciado das metas e os resultados efetivos evidencia o descompasso entre o discurso e a implementação prática. A análise dos programas nacionais de incentivo à leitura que serão abordados no quadro a seguir revela um padrão de avanços pontuais seguidos de descontinuidade. A avaliação dos impactos do PNBE, sua descontinuidade e os efeitos estruturais decorrentes será detalhada no tópico subsequente.

A seguir, apresenta-se um quadro que sintetiza os principais programas e políticas de leitura e alfabetização implementados no Brasil nas últimas décadas:

Quadro 5: Programas e Políticas de Leitura e Alfabetização no Brasil

Programa/Política	Período	Diretrizes Centrais	Resultados e Críticas
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola	1997–2014	Distribuição massiva de acervos literários	Grande volume de livros distribuídos; programa descontinuado; lacuna na atualização dos acervos.
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	2012–2018	Alfabetização na idade certa; formação de professores; materiais de apoio	Avanços localizados; estagnação em avaliações nacionais; resultados aquém das expectativas.
PNLE – Política Nacional de Leitura e Escrita	Desde 2018	Leitura e escrita como direito; fortalecimento de bibliotecas	Marco legal relevante; implementação limitada pela insuficiência orçamentária.
PNA – Política Nacional de Alfabetização	Desde 2019	Ênfase no método fônico como base científica da alfabetização	Debate sobre autonomia docente; críticas à redução de abordagens socioculturais e dialógicas.
CNCA – Compromisso	Desde	Governança	Metas em curso;

Nacional Criança Alfabetizada	2023	colaborativa; financiamento para alfabetização inicial	persistência de desafios estruturais e desigualdades regionais.
-------------------------------	------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados internacionais reforçam essa análise, mostrando que a disponibilidade de eletricidade, internet e dispositivos não resolve as barreiras ao letramento digital e que a simples existência de políticas nacionais não assegura a competência crítica em leitura.

Portanto, a crise do letramento crítico configura-se como uma questão estrutural, política e social. Embora os documentos normativos brasileiros PCNs, BNCC, PNE e Resoluções CNE/CP reconheçam formalmente a leitura como prática social e instrumento de emancipação, a implementação dessas diretrizes se vê sistematicamente tensionada por modelos de gestão educacional orientados por metas e indicadores de desempenho (Dardot & Laval, 2016). Esses modelos operam por meio de instrumentos como avaliações externas padronizadas (Saeb, Prova Brasil, PISA), programas de indução curricular, planos de metas, sistemas de *accountability* e mecanismos de ranqueamento escolar, que condicionam as práticas pedagógicas a resultados mensuráveis e, conseqüentemente, subordinam o trabalho docente à lógica da performatividade.

Nesse cenário, prevalece a predominância de práticas escolares guiadas por métricas quantitativas, eficiência e controle (Apple, 2001), o que restringe significativamente o espaço para projetos de leitura que estimulem a análise crítica, a reflexão e a autonomia intelectual. Na prática cotidiana, os professores veem-se submetidos a um cronograma apertado e altamente regulado pelas secretarias estaduais de educação (SEDUCs), que semanalmente enviam materiais impressos padronizados, com conteúdos previamente selecionados. Esses materiais, muitas vezes compostos por recortes de textos incompletos e atividades objetivas, orientam-se por perguntas de múltipla escolha e respostas curtas, limitando o potencial de aprofundamento, interpretação e diálogo com o texto.

A autonomia pedagógica do professor é, assim, gradualmente corroída não há espaço para seleção própria de textos, adaptação à realidade da turma, nem tempo para a construção de metodologias ativas, interdisciplinares ou dialógicas. Isso porque a rotina escolar é atravessada por uma sucessão de avaliações diagnósticas,

simulados preparatórios e provas padronizadas, que consomem parte significativa do tempo letivo. Como consequência, as aulas planejadas pelos docentes perdem lugar para uma lógica de preparação para o teste, que transforma a leitura em instrumento de mensuração e não de formação.

Esse modelo enfraquece a possibilidade de constituição de sujeitos leitores críticos e socialmente engajados, ao reduzir a leitura a um recurso técnico de aferição de desempenho. A crítica de Apple (2001) torna-se aqui visivelmente concreta ao priorizar a performatividade e os resultados numéricos, o sistema educacional desvaloriza a dimensão emancipatória da leitura, impedindo que ela cumpra seu papel na formação cidadã.

Esse cenário evidencia que o desenvolvimento do letramento crítico no Brasil permanece uma tarefa urgente e inacabada, condicionada a escolhas políticas, econômicas e sociais sobre o modelo educacional a ser consolidado. O panorama normativo brasileiro articula um discurso que se pretende emancipador ao afirmar a leitura como prática social, cidadã e formadora de sujeitos críticos, mas esse enunciado colide com tensões estruturais que fragilizam sua concretização. A fragmentação da BNCC em microdescritores voltados à mensuração de competências operacionais, as metas ambiciosas do PNE com baixo grau de cumprimento, e as lacunas persistentes de infraestrutura, especialmente no que se refere à desigualdade digital, evidenciam um descompasso entre os marcos legais e a realidade escolar. Essa dissonância revela que, apesar do vocabulário pedagógico comprometido com a cidadania, a leitura nas políticas públicas segue sendo instrumentalizada por lógicas avaliativas e por uma racionalidade técnica que limita seu potencial crítico.

Essas inconsistências demonstram como a retórica de formação de leitores críticos é frequentemente sobreposta por lógicas de controle e padronização.

3.2 RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Embora o discurso enfatize a leitura como prática social e condição para a cidadania, a operacionalização desses programas segue alinhada a uma lógica de controle e performatividade, conforme apontam as análises sobre governança educacional (Dardot & Laval, 2016). Isso ocorre porque as diretrizes nacionais privilegiam indicadores de curto prazo, em detrimento aos processos formativos que

demandam tempo e acompanhamento qualificado, alinhando-se à racionalidade neoliberal discutida no Capítulo 1.

No campo das políticas de alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado entre 2012 e 2018, constituiu um dos maiores esforços federativos para garantir a alfabetização na idade certa. O programa abarcou 5.392 municípios, formou 318.000 professores alfabetizadores e mobilizou 16.800 orientadores de estudo em parceria com 38 universidades, além de distribuir cerca de 60 milhões de itens didáticos (BRASIL, 2018). Em muitas redes, porém, essas ações foram executadas de forma padronizada, sem adaptação às especificidades locais, o que limitou a apropriação crítica dos materiais pelas comunidades escolares.

Esses números evidenciam um investimento substancial em formação docente e materiais, mas sua tradução em resultados nacionais ficou aquém das expectativas, indicando lacunas na articulação entre capacitação e práticas efetivas em sala de aula. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) mostrou que, em 2014, mais de metade dos alunos do 3º ano apresentava desempenho insuficiente em leitura, quadro que se repetiu em 2016 (ANA, 2016).

Essa persistência de baixo desempenho sugere não apenas falhas na continuidade formativa, mas também a ausência de mecanismos de retroalimentação entre avaliação e intervenção pedagógica, conforme o modelo de ciclo formativo proposto por Freire (2005). Nesse modelo, a formação é entendida como um processo contínuo, dialógico e situado, em que prática, reflexão e replanejamento se articulam em um movimento permanente de escuta, problematização e reconstrução coletiva do saber. A avaliação, nesse ciclo, não é fim em si mesma, mas um instrumento de diagnóstico que deve reorientar criticamente a ação pedagógica, favorecendo a autonomia docente e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo.

O *Programa Mais Educação*, voltado à educação integral até 2017, previa o fortalecimento de práticas leitoras como componente formativo. No entanto, seus relatórios indicam que as escolas priorizaram atividades esportivas e reforço escolar, enquanto as oficinas de leitura foram executadas de forma marginal (Brasil, 2014). Essa priorização reflete a tendência de valorizar resultados imediatos em indicadores de desempenho, em conformidade com a lógica de eficiência burocrática, em lugar de ações formativas que exigem avaliação qualitativa continuada.

O PNAIC, embora centrado na alfabetização, apresenta-se metodologicamente

relevante para os objetivos desta pesquisa por dois motivos fundamentais. Em primeiro lugar, por priorizar a leitura como eixo central das práticas de alfabetização, articulando formação docente, produção de materiais e acompanhamento pedagógico em torno da leitura como prática social. Em segundo lugar, porque o programa materializa, em escala nacional, a lógica de implementação de políticas públicas educacionais orientadas pela governança por resultados, fortemente marcada pela busca de desempenho mensurável, pela massificação de soluções e pela tentativa de induzir mudanças pedagógicas a partir de instrumentos padronizados. Assim, o PNAIC reúne tanto elementos de avanço na valorização da leitura quanto contradições decorrentes de sua vinculação a uma racionalidade tecnocrática.

Essa dinâmica guarda relação direta com as tensões discutidas neste trabalho, especialmente no que se refere à contradição entre os discursos que defendem a formação crítica e as práticas que reduzem os processos educativos a indicadores de desempenho.

Em segundo lugar, o PNAIC ofereceu um caso emblemático para compreender os limites e as possibilidades das políticas nacionais voltadas à formação leitora, evidenciando que a ampliação da cobertura, a distribuição de materiais e a formação massiva de professores, embora necessários, não são suficientes para assegurar mudanças qualitativas nas práticas de leitura, especialmente quando essas ações não são acompanhadas de processos reflexivos, monitoramento pedagógico e valorização dos contextos locais. Portanto, mais do que uma análise sobre alfabetização que, ressalte-se, não constitui o escopo central deste estudo, a investigação dos resultados do PNAIC contribui para aprofundar a compreensão sobre os desafios estruturais da implementação de políticas públicas de leitura no Brasil, particularmente no que se refere ao tensionamento entre diretrizes centralizadas e práticas pedagógicas territorializadas.

A seguir, o quadro sintetiza os principais indicadores do PNAIC no período de 2012 a 2018, evidenciando os descompassos entre a escala de implementação e os impactos efetivos na construção de competências leitoras, dimensão que dialoga diretamente com os pressupostos desta pesquisa sobre leitura como prática social e formativa:

Quadro 6: Indicadores do PNAIC entre 2012 e 2018

Dimensão	Indicador principal
Abrangência	5 392 municípios; cerca de 8 milhões de crianças atendidas
Formação de professores	318 000 alfabetizadores; 16 800 orientadores; 38 universidades
Materiais distribuídos	60 milhões de livros, jogos e cadernos pedagógicos
Resultados nacionais	Mais de 50 % de alunos do 3º ano abaixo do nível de leitura esperado
Resultados locais	Moraújo (CE): queda de 53 % para 11 % na taxa de não alfabetizados

Fonte: BRASIL (2018); INEP (2017); Todos pela Educação (2023).

Apesar da ampla cobertura nacional, mais da metade dos alunos do 3º ano permaneceu abaixo do nível esperado entre 2014 e 2016, segundo a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), indicando que a mera distribuição de recursos não garante, por si só, práticas pedagógicas eficazes. Isso evidencia que a ênfase em políticas de escala nacional muitas vezes se sobrepõe à reflexão pedagógica contextualizada, como discutido no Capítulo 1 sobre governança educacional.

Entretanto, o caso do município de Moraújo (CE), analisado por Dias (2021), ilustra como a articulação entre diretrizes nacionais e estratégias locais pode ressignificar a implementação de programas educacionais como o PNAIC. A autora descreve que, nesse município, o PNAIC foi executado a partir de uma lógica de governança colaborativa, articulando as esferas federal, estadual e municipal, com a mediação das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDEs. Essa estrutura permitiu que os orientadores de estudo atuassem como ponte entre a formação recebida e a prática docente local, promovendo encontros mensais de formação continuada, acompanhamentos pedagógicos nas escolas e construção colaborativa de materiais.

O monitoramento das ações ocorria por meio de relatórios qualitativos, visitas técnicas regulares e sistematizações mensais, o que favoreceu o aprimoramento das ações em tempo real e fortaleceu o vínculo entre os professores e os formadores locais. Essa experiência revela que a combinação entre diretrizes nacionais e estratégias territorializadas uma forma de governança híbrida é essencial para dar efetividade às políticas públicas educacionais, ampliando sua relevância e sustentabilidade.

O *Programa Mais Educação* priorizou atividades esportivas e de reforço escolar em detrimento das oficinas de leitura, uma escolha que reforçou a lógica de resultados

de curto prazo, em vez de promover práticas de leitura contínua e reflexiva (Brasil, 2014). Essa priorização reflete a influência de métricas de curto prazo que privilegiam resultados quantitativos em avaliações oficiais, em consonância com o modelo de eficiência burocrática analisado no Capítulo 1.

A partir de 2020, o *Tempo de Aprender* focou na formação continuada de professores, no apoio pedagógico por assistentes de alfabetização e no aprimoramento das avaliações. Impactos iniciais mostraram ganhos médios de 43 a 47 pontos em proficiência leitora para estudantes do primeiro ano atendidos por assistentes (Brasil, 2022). Embora o avanço na proficiência técnica seja significativo, permanece ausente um componente formativo que promova o leitor crítico.

Em 2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada foi estruturado com cinco eixos fundamentais: governança colaborativa, avaliações, formação docente, materiais e tecnologias, e engajamento familiar. Inicialmente, a meta era alcançar 60% de crianças alfabetizadas ao fim do 2º ano do ensino fundamental até 2024. Segundo dados do Ministério da Educação, o índice nacional de alfabetização passou de 36% em 2021 para 56% em 2023, e avançou ainda mais em 2024, atingindo 59,2% das crianças das redes públicas um aumento de 3,2 pontos percentuais em relação ao ano anterior (Brasil, 2025).

Esse crescimento evidencia um esforço nacional consistente, com a participação de 2 milhões de estudantes de 42 mil escolas, em 5.450 municípios, mas também traz à tona desigualdades regionais persistentes. O caso do Rio Grande do Sul, por exemplo, que enfrentou uma tragédia climática em 2024, viu sua taxa de alfabetização despencar de 63,4% para 44,7%, impactando negativamente o resultado nacional. Por outro lado, estados como o Ceará (85,3%), Goiás (72,7%), Minas Gerais (72,1%), Espírito Santo (71,7%) e Paraná (70,4%) demonstraram a eficácia de políticas locais articuladas com a governança nacional, superando inclusive metas projetadas para 2030.

Esses dados evidenciam que, embora o comprometimento orçamentário e institucional do programa seja expressivo com mais de R\$ 1 bilhão já investidos e previsão de R\$ 3 bilhões até 2026, sua efetividade depende da capacidade de articulação intergovernamental e da adaptação territorial das políticas. As disparidades evidenciam que o sucesso da alfabetização na idade certa exige coordenação federativa eficaz, apoio técnico, formação continuada e medidas

compensatórias para contextos de vulnerabilidade socioeducacional. A universalização da alfabetização, portanto, só será possível se forem adotadas estratégias territoriais robustas, que combinem avaliação nacional com intervenção pedagógica situada, conforme discutido no Capítulo 1 desta pesquisa.

A evolução do *Indicador Nacional de Alfabetização* evidencia uma trajetória marcada por retrocessos e por recuperação parcial no pós-pandemia. Observa-se uma queda acentuada no percentual de crianças alfabetizadas aos sete anos em 2021 (36 %), consequência direta da suspensão das atividades presenciais durante a pandemia. Esse retrocesso expõe a fragilidade dos mecanismos de continuidade pedagógica em momentos de crise, conforme já advertia Freire (1996), ao defender uma prática educativa dialógica e adaptável, fundamentada no respeito à autonomia do educando. Para o autor, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 34).

Em 2023, o índice voltou a 56 %, aproximando-se do nível de 2019 (55 %) mas ainda distante da universalização de 100 % prevista até 2026 pelo *Programa Criança Alfabetizada* (Brasil, 2023b). Essa oscilação sinaliza a urgência de articular ações emergenciais com estratégias sustentadas de recuperação de aprendizagens, garantindo que a retomada não se limite a compensações pontuais.

Tabela 1: Evolução do Indicador Nacional de Alfabetização (Crianças aos 7 anos)

Ano	% Crianças Alfabetizadas aos 7 anos
2019	55 %
2021	36 % (queda pela pandemia)
2023	56 % (recuperação parcial)

Fonte: MEC (2023); Todos Pela Educação (2023)

Essa recuperação parcial demonstra a capacidade de resposta imediata do sistema, mas também revela que faltam políticas estruturais capazes de assegurar a continuidade da aprendizagem crítica em cenários adversos, de modo a evitar que choques externos revertam ganhos educacionais.

No âmbito internacional, o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) 2021 revela profundas desigualdades educacionais no Brasil. A média de 390

pontos entre alunos em situação de vulnerabilidade contrasta com 546 pontos dos estudantes de classes favorecidas diferença de 156 pontos, quase o dobro da média global de 86 pontos (IEA, 2022). Essa disparidade reflete o diagnóstico de Apple (2001) sobre como o capital cultural influencia o desempenho escolar, perpetuando assim a reprodução de desigualdades.

Tabela 2: Nível de Proficiência

Nível de Proficiência	Brasil (%)	Referência Internacional (%)
Abaixo de 400 (não domina básico)	40 %	≤ 5 % (Finlândia/Singapura)
Nível Básico (400–475)	22 %	~ 30 %
Nível Alto/Avançado (≥ 550)	13 %	~ 35 % (Portugal/Espanha)

Fonte: IEA (2022); INEP (2023).

O desempenho heterogêneo no PIRLS indica que as políticas de alfabetização inicial não vêm sendo suficientes para mitigar barreiras socioculturais que limitam a formação de leitores capazes de refletir criticamente sobre o texto.

Pelo SAEB (2019–2021), apenas 14,08 % dos estudantes do 2º ano alcançaram nível adequado de compreensão leitora em 2019, permanecendo em torno de 15 % em 2021, mesmo após mudanças no formato de aplicação (INEP, 2021). Essa estagnação evidencia, como destaca Silva (2018), a limitação de instrumentos que medem apenas a decodificação, sem abarcar a dimensão crítica da leitura.

O baixo desempenho constante do SAEB evidencia a necessidade de avaliações qualitativas que incentivem não apenas a decodificação textual, mas também a capacidade inferencial e de interpretação reflexiva.

Nesse sentido, ao considerar modelos internacionais que articulam leitura e competência crítica de forma mais estruturada, destaca-se a proposta avaliativa do *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)*, cuja escala de proficiência organiza-se em patamares crescentes de complexidade cognitiva. Para explicitar as exigências cognitivas associadas a cada nível de desempenho, apresenta-se a seguir uma reflexão dos níveis de proficiência em leitura definidos pelo PISA, conforme o relatório oficial da OCDE.

Quadro 7: Níveis de Proficiência em Leitura no PISA

Nível	Pontuação aproximada	Características de desempenho
Abaixo do Nível 1b	–	Desempenho insuficiente para localizar informações explícitas em textos simples; representa analfabetismo funcional grave.
Nível 1b	262–334	Localiza uma informação explícita em textos curtos, com vocabulário simples e poucas distrações.
Nível 1a	335–406	Identifica o tema principal de textos simples e realiza inferências mínimas.
Nível 2	407–480	Identifica ideias principais e conexões textuais evidentes; faz inferências simples.
Nível 3	481–552	Interpreta palavras e frases em diferentes contextos; lida com ambiguidade e faz inferências moderadas.
Nível 4	553–625	Integra múltiplas informações; identifica relações sutis e realiza inferências sofisticadas.
Níveis 5 e 6	> 625	Avalia argumentos complexos, distingue fatos de opiniões e reflete criticamente sobre estrutura e propósito dos textos.

Fonte: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. PISA 2022 Results – Volume I: The Performance of Students in Mathematics, Reading and Science. Paris: OECD Publishing, 2023.

Em 2022 o Brasil obteve 410 pontos em leitura, ficando 66 pontos abaixo da média da OCDE (476) e mantendo 50 % dos estudantes abaixo do nível 2 de proficiência o patamar mínimo para interpretar textos simples e fazer inferências enquanto na OCDE essa proporção é de 23 % (OCDE, 2023). conforme o relatório oficial do PISA 2022 – Volume I (OECD, 2023):

Essa persistência, que perdura desde 2018, evidencia que o sistema educacional brasileiro ainda não incorporou práticas pedagógicas capazes de desenvolver competências inferenciais e autonomia interpretativa, conforme alerta Safatle (2021).

Em 2018 o desempenho em leitura no PISA apresentava médias de 413 para o Brasil e 487 para a OCDE, com metade dos estudantes brasileiros abaixo do nível 2; em 2022 os valores oscilaram levemente para 410 no Brasil e 476 na OCDE, mantendo intacta a proporção de 50 % de brasileiros abaixo do nível 2 e 23 % na média dos países da OCDE.

Tabela 3: Níveis de Proficiência em Leitura no Brasil e na OCDE segundo os Resultados do PISA (2018 e 2022)

Ano	Média Brasil	Média OCDE	% abaixo do Nível 2 (BR)	% abaixo do Nível 2 (OCDE)
2018	413	487	50 %	23 %
2022	410	476	50 %	23 %

Fonte: OCDE (2019; 2023)

Os resultados do PISA 2022 mostram que o Brasil alcançou 410 pontos em leitura, permanecendo 66 pontos abaixo da média da OCDE (476) e mantendo 50% dos estudantes brasileiros abaixo do nível 2 de proficiência — patamar mínimo necessário para interpretar textos simples e realizar inferências diretas. Em contraste, apenas 23% dos estudantes dos países da OCDE encontram-se nesse patamar inferior (OCDE, 2023).

Esse desempenho, estagnado desde 2018, revela não apenas a resistência do sistema educacional brasileiro em promover práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia leitora e das competências inferenciais, como também os efeitos agravantes da pandemia. A adoção emergencial de aulas remotas, marcada por desigualdades no acesso à internet e à mediação pedagógica, acentuou ainda mais a fragmentação dos processos de aprendizagem.

Em 2018, o Brasil registrava média de 413 pontos em leitura, frente aos 487 da OCDE; em 2022, os números oscilaram levemente para 410 e 476, respectivamente, mantendo intacta a disparidade e reforçando que alterações superficiais nos modelos avaliativos não têm sido capazes de reverter o quadro estrutural de exclusão e esvaziamento crítico da leitura na escola. Conforme já advertia Safatle (2021), sem a ressignificação da leitura como prática formativa e emancipada, os resultados permanecerão reféns de ciclos repetitivos de baixa proficiência.

A relação com o SAEB aplicado ao 2º ano do ensino fundamental é direta pois, em 2019, apenas 4,6 % dos alunos apresentavam todas as habilidades mínimas de leitura (nível 1 ou acima) e em 2021 esse percentual despencou para 14,3 %, reflexo do impacto das suspensões presenciais. A queda simultânea dos níveis mais avançados de leitura que caíram de 40 % para 28,6 % e do nível máximo que recuou de 5,0 % para 3,5 % demonstra que a lacuna inicial se amplia ao longo da trajetória escolar, criando um efeito cumulativo de defasagem.

Tabela 4: Nível de Proficiência INEP (2023)

Nível de Proficiência	2019 (%)	2021 (%)
Abaixo de 1	4,6	14,3
1 a 3	33,9	32,4
5 e 6	40,0	28,6
8 (máximo)	5,0	3,5

Fonte INEP (2023)

Além disso, o Relatório Global da UNESCO, do Banco Mundial e da UNICEF de 2023 revela que 70 % das crianças brasileiras de dez anos não conseguem ler e compreender um texto simples, percentual muito superior aos cerca de 20 % observados nos países da OCDE. Antes da pandemia esse indicador já era de 50 %, mas a crise sanitária o elevou a níveis críticos. A chamada pobreza de aprendizagem, segundo esse levantamento, demonstra que o fracasso na alfabetização inicial repercute em múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil e requer intervenções articuladas entre setores de saúde, educação e assistência social.

Tabela 5: Percentual de Crianças Incapazes de Ler e Compreender um Texto Simples no Brasil (2019 e 2022)

Ano	% Crianças Incapazes de Ler Texto Simples
2019	50 %
2022	70 %

Fonte: UNESCO; Banco Mundial; UNICEF (2023)

Os dados do PIRLS 2021 confirmam esse padrão ao apontar média de 419 pontos para o Brasil frente a 500 pontos da média internacional, com 40 % dos alunos na faixa abaixo do nível básico e apenas 13 % nos níveis alto ou avançado. Alunos de menor renda obtiveram média de 390 pontos contra 546 dos de maior renda, revelando uma diferença quase duas vezes maior que a média global. Essa desigualdade interna reforça que políticas de alfabetização que desconsideram os diferentes pontos de partida dos estudantes, especialmente em contextos vulneráveis, acabam por reproduzir formas de exclusão educativa não apenas pela evasão escolar, mas pela permanência sem aprendizagem. Isso significa que milhões de crianças e

adolescentes seguem escolarizados, mas sem acesso real à leitura como prática social crítica, o que compromete sua autonomia intelectual e cidadania.

Esses indicadores evidenciam a dimensão estrutural e crônica da crise de letramento no Brasil e demonstram que escolhas políticas e institucionais como a ênfase em avaliações de curto prazo e a falta de investimentos permanentes em formação docente e em atualização de materiais contribuíram para a manutenção de desigualdades. Essa constatação não deve ser lida apenas como um diagnóstico: trata-se de um apelo urgente à revisão profunda das políticas públicas e à construção de um pacto federativo que assegure a qualidade da alfabetização e fortaleça os espaços de leitura escolar e comunitária.

É possível observar esse tensionamento na análise documental dos principais programas, relatórios e indicadores educacionais no período de 2012 a 2024, conforme sintetiza o quadro a seguir. Os resultados revelam contradições entre metas ambiciosas e limitações operacionais que, em última instância, reforçam a reprodução de desigualdades.

Quadro 8: Análise dos Programas e Indicadores sobre Alfabetização e Leitura no Brasil (2012–2024)

Programa/Relatório	Período	Dados e Resultados	Contradições e Limitações
PNAIC	2012–2018	318 000 professores formados; 60 milhões de materiais distribuídos. ANA 2014 e 2016: ~55 % de alunos com leitura insuficiente.	Grande esforço formativo, mas estagnação dos índices nacionais; ausência de retroalimentação entre avaliação e ação.
Mais Educação	Até 2017	Previsto fortalecimento das práticas leitoras no contraturno.	Oficinas de leitura executadas de modo marginal; priorização de esportes e reforço escolar.
Tempo de Aprender	2020–2024	Ganhos de 43–47 pontos em proficiência leitora no 1º ano, com assistentes de alfabetização (Brasil, 2022).	Melhora técnica centrada na decodificação; sem estímulo à leitor crítico.
Compromisso Criança	Desde 2023	Meta de 100 % até 2026; 56 % de	Desigualdades regionais persistem; ritmo atual

Alfabetizada		crianças alfabetizadas aos 7 anos em 2023; investimento de R\$ 3 bi até 2026 (Brasil, 2023b).	insuficiente para alcançar a universalização.
PIRLS 2021	2021	Diferença de 156 pontos entre alunos de classes altas (546) e vulneráveis (390) (IEA, 2022).	Disparidade interna quase o dobro da média internacional (86 pontos).
SAEB 2019 e 2021	2019 e 2021	Mais de 55 % dos alunos do 2º ano não desenvolveram habilidades mínimas em leitura; queda de 40 % para 28,6 % nos níveis 5–6.	Gargalo na alfabetização inicial com efeito cumulativo nas etapas seguintes.
PISA 2022	2022	Média Brasil: 410 (OCDE: 476); 50 % abaixo do nível mínimo de leitura (OCDE: 23 %) (OCDE, 2023).	Desempenho estacionado; impacto direto na participação cidadã e acadêmica.
UNESCO Learning Poverty	2023	70 % das crianças de 10 anos não leem texto simples (UNESCO; Banco Mundial; UNICEF, 2023).	Alerta global sobre crise de aprendizagem, especialmente em países em desenvolvimento.

Fonte: pesquisa própria (2024); Brasil (2014, 2017, 2018, 2019, 2022, 2023a, 2023b); INEP (2020, 2021, 2023); IEA (2022); OCDE (2023); UNESCO; Banco Mundial; UNICEF (2023).

Além dessas iniciativas, a descontinuidade do *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)* entre 2015 e 2018 agravou de forma significativa a insuficiência de materiais de leitura nas escolas públicas. Ativo de 1997 a 2014, o PNBE distribuiu cerca de 230 milhões de livros a 140 mil escolas, com investimento total de R\$ 891 milhões (CBL, 2017; MEC, 2019).

Ao interromper essa política, o Estado deixou um vazio que prejudicou sobretudo redes menores e municípios sem bibliotecas públicas próprias. A retomada em 2019 via PNLD Literário, apesar de incorporar o Decreto nº 9.099/2017, operou em ritmo mais lento e com volume inferior ao da fase áurea do PNBE, mantendo atualizações de acervo aquém das necessidades das comunidades escolares.

Em um cenário em que mais da metade dos municípios brasileiros não possui

biblioteca pública, essa falha na provisão federal de livros reforça a urgência de políticas integradas entre educação, cultura e biblioteconomia escolar, de modo a garantir o acesso contínuo a obras diversificadas e de qualidade, essenciais para a formação de leitores críticos.

O quadro abaixo sintetiza a distribuição de livros ao longo desses programas e seu impacto estrutural:

Quadro 9: Livros Distribuídos

Período	Livros Distribuídos	Observações
2000–2014 (PNBE)	230 milhões	Programa consolidado; investimento de R\$ 891 milhões; ampla cobertura de escolas públicas
2015–2018 (Interrupção)	0	Descontinuidade total do programa; agravamento da obsolescência dos acervos escolares
2019–2024 (PNLD Literário)	Retomada parcial via PNLD Literário	Volume inferior ao PNBE; seleção de obras mais restrita; ritmo lento de distribuição
Impacto Estrutural	Bibliotecas desatualizadas (2015–2018); > 50 % dos municípios sem biblioteca pública (2019)	Lacuna persistente no acesso a materiais; necessidade de fortalecimento de redes de bibliotecas escolares

Fonte: pesquisa própria (2024); CBL (2017); MEC (2019; 2023); PNLD (2020).

Portanto, os resultados desta análise confirmam que o letramento crítico permanece como um horizonte ainda distante, condicionado diretamente por escolhas políticas que priorizaram a eficiência técnica e a quantificação de processos formativos em detrimento de investimentos estruturantes. A fragmentação e a descontinuidade de políticas como o PNBE demonstram que ampliar o acesso a materiais é condição necessária, mas não suficiente, para a formação de leitores autônomos e reflexivos.

A estagnação dos resultados nacionais (SAEB), os baixos desempenhos nas avaliações internacionais (PIRLS e PISA) e os índices alarmantes de pobreza de aprendizagem (Learning Poverty) revelam que, por mais consistentes que sejam as intenções normativas, sem um pacto federativo que garanta financiamento contínuo, formação docente permanente e bibliotecas escolares bem equipadas, o direito à

leitura continuará sendo negado a parcelas expressivas da infância brasileira.

3.3 EXEMPLOS DE INICIATIVAS PEDAGÓGICAS DE LEITOR CRÍTICO

Essas práticas foram levantadas a partir de pesquisa documental que envolveu a análise de relatórios institucionais, publicações acadêmicas e materiais produzidos pelos próprios projetos. A seleção foi orientada por três critérios. O primeiro foi a existência de registros públicos sistematizados que permitissem análise consistente. O segundo foi o alinhamento explícito com os princípios da leitura como prática social, dialógica, crítica e emancipatória. O terceiro foi a atuação consolidada, com histórico contínuo de implementação que superasse experiências isoladas.

A escolha do *Projeto de Leitura da Escola Municipal Padre José de Anchieta*, em São Sebastião da Boa Vista (PA), e do *Projeto Pipoesia*, do CEPAE/UFG, está diretamente vinculada aos objetivos da pesquisa. Essas experiências foram selecionadas porque representam diferentes contextos de atuação um em rede municipal da Amazônia, outro em escola vinculada a universidade pública e demonstram, na prática, que é possível articular mediação leitora, fortalecimento comunitário e desenvolvimento de competências críticas mesmo em cenários marcados por precarização, lógicas avaliativas e políticas educacionais restritivas.

Essas experiências, embora não substituam as responsabilidades do Estado, evidenciam como metodologias centradas na valorização dos saberes locais, na participação ativa dos sujeitos e na integração entre literatura, cultura e comunidade podem gerar impactos significativos na formação cidadã e crítica (Farias; Silva, 2015; Santos; Ferreira, 2022).

A proposta metodológica fundamenta-se no uso de textos jornalísticos como ferramenta pedagógica, orientada ao desenvolvimento da análise crítica, da argumentação e da interpretação de discursos. Ao incentivar os estudantes a distinguir fatos de opiniões, reconhecer marcas de intencionalidade discursiva e elaborar posicionamentos argumentativos fundamentados, a metodologia compreende a leitura como prática social situada, crítica e emancipatória. Essa concepção encontra respaldo em Freire (2005, p. 9), ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que a alfabetização plena requer a capacidade de compreender criticamente os discursos que circulam socialmente. Além disso, o autor enfatiza que “ler é reescrever o que estamos lendo” (Freire, 2005,

p. 21), destacando o caráter ativo e interpretativo da leitura, em oposição à mera decodificação. Assim, a prática leitora crítica proposta alinha-se à compreensão freireana de que ensinar leitura não é transferir sentidos prontos, mas criar condições para que o estudante construa sua própria leitura de mundo.

Além de Freire (2005), essa abordagem dialógica e contextualizada do ensino de leitura encontra respaldo em autores como Irandé Antunes (2003), que defende a importância da textualidade e da coerência na construção do sentido; Marcos Bagno (2013), ao enfatizar a diversidade linguística e a desconstrução de preconceitos linguísticos na escola; Luiz Antônio Marcuschi (2008), cuja obra contribui para o entendimento dos gêneros discursivos como práticas sociais; Livia Suassuna (2010), que destaca a literatura como experiência estética e formadora; e ainda em Geraldini (1997), ao propor a superação de práticas escolares fragmentadas, em favor de um ensino centrado na produção e circulação real de sentidos. Esses autores convergem ao propor um ensino de Língua Portuguesa que valorize o leitor crítico e a autoria dos estudantes, em lugar da mera reprodução técnica de normas ou procedimentos.

O *Projeto Pipoesia*, desenvolvido pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), oferece um exemplo concreto dessa perspectiva. A iniciativa organiza oficinas de poesia, saraus e rodas de leitura que integram literatura, experiência estética e reflexão crítica, ampliando o repertório dos estudantes e estimulando a autoria (Santos; Ferreira, 2022). Sua intencionalidade pedagógica está ancorada na mediação dialógica da palavra poética, na articulação entre texto e realidade e na formação de sujeitos capazes de interpretar discursos e intervir no contexto social de forma reflexiva e autônoma.

Outro exemplo é o *Projeto de Leitura da Escola Municipal Padre José de Anchieta*, em São Sebastião da Boa Vista, no arquipélago do Marajó (PA). Desenvolvido em parceria com a Universidade da Amazônia (UNAMA), o projeto criou cantinhos de leitura, rodas de mediação e integração entre acervo escolar e práticas comunitárias, favorecendo a construção de uma cultura leitora crítica, enraizada no contexto local (Farias; Silva, 2015). Essa experiência evidencia como a leitura, ao ser trabalhada como prática social e dialógica, fortalece a identidade cultural dos estudantes e amplia suas possibilidades de reflexão crítica sobre a realidade.

A análise conjunta dessas iniciativas demonstra como práticas pedagógicas intencionais, enraizadas na leitura crítica da realidade, produzem efeitos formativos

consistentes, mesmo em um ambiente educacional tensionado por modelos de gestão orientados por metas e indicadores (Dardot; Laval, 2016; Apple, 2001). Dessa forma, projetos como o Pipoesia e o Anchieta representam estratégias de resistência às lógicas de performatividade que frequentemente restringem os processos educativos a treinamentos operacionais, esvaziando o potencial emancipatório da leitura.

A sistematização dessas experiências é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 10: Estudos de Caso de Iniciativas Pedagógicas de Leitor crítico no Brasil

Iniciativa	Período	Metodologia Principal	Impacto Observado	Desafios Atuais
Projeto de Leitura – Escola Municipal Pe. José de Anchieta (Marajó/PA)	2010–2015	Cantinhos de leitura; rodas de mediação; integração entre acervo escolar e práticas comunitárias	Ampliação do repertório leitor; fortalecimento da identidade cultural; engajamento comunitário em torno da escola	Fragilidade de políticas públicas de continuidade; carência de acervo atualizado e de apoio pedagógico sistemático
<i>Projeto Pipoesia</i> – CEPAE/UFG	Desde 2018	Oficinas de poesia; saraus; rodas de leitura e produção textual	Estímulo à autoria; fortalecimento da leitura literária; integração entre estética, crítica e reflexão social	Limitação de alcance a uma escola-laboratório; necessidade de políticas de expansão para redes públicas

Fonte: Farias; Silva (2015); Santos; Ferreira (2022).

Portanto, essas experiências demonstram que o letramento crítico, longe de ser uma abstração teórica, se concretiza quando as práticas pedagógicas se ancoram nos contextos socioculturais, na mediação dialógica e na valorização dos saberes locais. Contudo, também deixam evidente que, sem políticas públicas estruturantes, essas ações permanecem restritas a nichos, limitadas em sua capacidade de gerar transformação em larga escala. O desafio, portanto, reside na transposição dessas metodologias bem-sucedidas para o âmbito das políticas educacionais, de forma a garantir que o direito à leitor crítico e à cidadania plena seja efetivamente universalizado.

3.4 LACUNAS ESTRUTURAIS DAS POLÍTICAS DE LEITURA E LETRAMENTO CRÍTICO NO BRASIL

A análise dos estudos de caso evidencia que, embora experiências comunitárias, escolares e territoriais demonstrem alto potencial transformador, elas operam à margem das políticas educacionais estruturantes. Este fato impõe uma reflexão crítica sobre as limitações, contradições e insuficiências do desenho das políticas públicas brasileiras voltadas à promoção do letramento crítico.

O primeiro fator estrutural diz respeito à escassez de materiais didáticos e acervos literários diversificados, agravada pela descontinuidade do *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)* entre 2014 e 2019. Esse hiato comprometeu a atualização dos acervos nas redes públicas, sobretudo em escolas rurais e periféricas. Dados do INEP (2023) indicam que 52% das escolas públicas brasileiras não possuem bibliotecas adequadamente estruturadas, o que limita gravemente as condições materiais para práticas de leitor crítico e acesso à literatura.

Embora o *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)* tenha, desde 2019, retomado parcialmente a distribuição de livros literários, os critérios de seleção adotados ainda priorizam um repertório restrito, pouco sensível à diversidade étnico-racial, regional e linguística do país. Esse fator reproduz uma lógica de homogeneização cultural que fragiliza a construção de um letramento crítico situado nos territórios.

A segunda lacuna refere-se à formação inicial e continuada de professores. Apesar das diretrizes expressas nas Resoluções CNE/CP n.º 2/2010 e n.º 2/2018, que orientam a formação docente a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, na prática, prevalecem modelos tradicionais, centrados na decodificação, na abordagem fônica e na mensuração de resultados. O encerramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2018 agravou esse quadro, deixando o país sem uma política pública estruturante de formação continuada em alfabetização.

A adoção, em 2019, da Política Nacional de Alfabetização (PNA) aprofunda esse descompasso. Ao priorizar métodos fônicos e neurocientíficos, em detrimento de abordagens dialógicas e culturais, a PNA representa um movimento de recentralização tecnicista do processo alfabetizador, desconectado dos princípios do letramento como prática social. Esse cenário confirma a crítica de Apple (2001) sobre

o avanço das pedagogias performativas, voltadas à reprodução de padrões de controle, quantificação e eficiência, em detrimento da formação crítica e reflexiva.

O tempo pedagógico disponível emerge como outro obstáculo estrutural relevante. As exigências das avaliações em larga escala como SAEB, ANA, Prova Brasil e PISA impõem uma lógica de preparação para exames, que restringe o espaço curricular destinado a práticas como rodas de leitura, debates, produção colaborativa de textos e projetos interdisciplinares. A leitura, frequentemente, se resume ao componente de Língua Portuguesa, desarticulada das outras áreas do conhecimento e desconectada das experiências culturais dos estudantes.

Entretanto, a análise das diretrizes atuais evidencia que tais avanços permanecem exceções, não regra. Persistem contradições estruturais profundas entre os princípios normativos das políticas educacionais e sua implementação prática. Documentos como a BNCC, o PNE e os PCNs sustentam, no plano discursivo, a defesa do letramento como prática social, promotora da cidadania, da autonomia e do leitor crítico. Contudo, na materialidade das ações, as políticas permanecem ancoradas em abordagens conteudistas, avaliativas e descontextualizadas.

Essas contradições não são apenas de ordem pedagógica; elas refletem opções políticas e econômicas alinhadas à lógica da Nova Gestão Pública (NGP), que, embora não adotada de forma uniforme em toda a administração pública brasileira, tem sido amplamente aplicada em setores estratégicos como saúde, educação e assistência social. Nesses campos, observa-se a priorização da eficiência, dos indicadores de desempenho e da responsabilização individual, muitas vezes em detrimento de processos formativos orientados pela justiça social, pela diversidade cultural e pelo desenvolvimento humano integral (OCDE, 2020).

Além disso, observa-se uma fragmentação das ações intersetoriais, o que impede que políticas de leitura sejam articuladas de forma transversal com as áreas de cultura, comunicação, tecnologia e desenvolvimento social. Isso ocorre, fundamentalmente, em razão de um modelo de gestão pública orientado pelos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), que prioriza a lógica da eficiência, da mensuração de resultados e da responsabilização individual, em detrimento de processos colaborativos e de governança integrada (Dardot; Laval, 2016). Na prática, as políticas educacionais são desenhadas de maneira setorial, sem dispositivos normativos ou operacionais que garantam a articulação permanente com outras

políticas estruturantes, como cultura, inclusão digital, comunicação comunitária e desenvolvimento social.

Essa dinâmica se materializa na implementação de programas isolados, desarticulados entre si, frequentemente dependentes de editais, ciclos curtos de financiamento ou parcerias pontuais, sem continuidade nem capilaridade. Assim, as iniciativas de leitura acabam restritas ao campo educacional formal, desvinculadas das práticas culturais, das tecnologias sociais e dos saberes comunitários que poderiam potencializá-las. A ausência de marcos legais efetivos, de financiamento contínuo e de estruturas de governança intersetorial aprofunda essa fragmentação, comprometendo a consolidação de uma política pública de leitura que seja, de fato, capaz de responder às demandas do século XXI.

Esse fator compromete diretamente a construção de uma política nacional de leitura efetiva, capaz de dialogar com os desafios contemporâneos, como as transformações digitais, a emergência dos letramentos multimodais e a valorização das culturas locais e tradicionais. Sem uma estratégia articulada entre educação, cultura, comunicação e desenvolvimento social, as ações permanecem pontuais, descontinuadas e insuficientes para assegurar o direito à leitura como prática social, emancipatória e cidadã.

Diante desse panorama, torna-se evidente que não basta a existência de projetos localizados ou iniciativas de contraturno. É urgente que as experiências bem-sucedidas como aquelas analisadas no tópico anterior sejam incorporadas às políticas públicas educacionais de forma sistêmica, superando a lógica da exceção e da intervenção pontual.

No entanto, é preciso cautela ao propor que tais modelos inspirem políticas nacionais, especialmente quando se tratam de programas financiados por empresas privadas. Muitas vezes, essas iniciativas são desenvolvidas como contrapartidas fiscais e operam em escala significativamente inferior à dimensão e à complexidade das redes públicas de um país continental como o Brasil. Assim, políticas públicas estruturantes devem partir do reconhecimento das desigualdades territoriais e da responsabilidade do Estado, e não da replicação acrítica de experiências pontuais que, embora exitosas, não foram concebidas para responder aos desafios universais de um sistema educacional público, gratuito e equitativo.

Portanto, a consolidação do letramento crítico no Brasil requer uma política

nacional de leitura que articule, de modo consistente:

- Investimentos em acervos bibliográficos diversos, atualizados e contextualizados, em consonância com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que recomendam o uso de múltiplos gêneros textuais, obras literárias variadas e materiais que favoreçam o letramento crítico, a diversidade cultural e a formação do leitor como sujeito social;
- Formação inicial e continuada de professores ancorada em metodologias dialógicas, críticas e emancipatórias;
- Revisão dos modelos de avaliação, reduzindo a centralidade das provas de larga escala;
- Gestão educacional comprometida com a equidade territorial e cultural;
- Articulação intersetorial que integre educação, cultura, comunicação e inclusão digital.

Sem esse movimento estruturante, o direito à leitura e, conseqüentemente, o direito à interpretação crítica do mundo permanecerá negado às maiorias sociais, reproduzindo as desigualdades históricas e comprometendo o próprio projeto de desenvolvimento democrático e sustentável do país.

3.5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONTRADIÇÕES EVIDENCIADAS

A análise integrada das políticas educacionais, dos dados documentais, dos estudos de caso e das lacunas estruturais permite ratificar que o desenvolvimento do letramento crítico no Brasil está condicionado pelos efeitos da racionalidade neoliberal sobre a educação, conforme discutido no Capítulo 1. Essa racionalidade, como destacam Dardot e Laval (2016), converte a educação em mercadoria e submete os processos pedagógicos aos imperativos da eficiência, da performatividade e da mensuração, deslocando a função formativa da escola para a lógica do mercado.

As evidências empíricas coletadas corroboram que, embora documentos orientadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997/1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE)

reconheçam a leitura como prática social essencial à formação cidadã, tais diretrizes não se materializam de forma plena no cotidiano escolar. Essa distância entre o discurso oficial e a prática concreta confirma um cenário já problematizado por autores como Giroux (2003) e Apple (2001), segundo os quais a escola contemporânea opera sob tensão entre um projeto pedagógico pautado na formação crítica e cidadã e a lógica de accountability, baseada em métricas de desempenho, ranqueamentos institucionais e avaliações padronizadas.

Esse tensionamento se expressa de maneira contundente no impacto das avaliações externas como o SAEB, a ANA, o PIRLS e o PISA que, ao priorizarem habilidades fragmentadas e mensuráveis, transformam a leitura em um checklist de microcompetências, esvaziando seu potencial interpretativo, crítico e socialmente situado. Essa lógica se consolida nas matrizes de referência dessas avaliações, nas quais a competência leitora é decomposta em descritores operacionais como “localizar informações explícitas”, “inferir uma informação implícita” ou “reconhecer efeitos de sentido”, sem que se contemple, em nenhum deles, a exigência de um leitor crítico e reflexivo. O resultado é a naturalização de práticas escolares centradas na decodificação técnica e no treino de habilidades estanques, em detrimento de uma leitura concebida como prática discursiva, historicamente construída e culturalmente situada.

No âmbito nacional, tanto o SAEB quanto a ANA organizam seus instrumentos com base em descritores de desempenho, que reduzem a leitura a tarefas como identificar informações, inferir dados pontuais ou reconhecer relações lexicais. Embora importantes para aferir determinados aspectos do desenvolvimento cognitivo, esses instrumentos não contemplam dimensões interpretativas mais complexas, como análise crítica, desconstrução de discursos ou compreensão da leitura como prática social, política e cultural.

Da mesma forma, no plano internacional, tanto o PIRLS (2021) quanto o PISA (2018) reproduzem essa lógica. O PIRLS enfatiza processos de recuperação de informações, interpretação literal e apreciação de elementos textuais isolados, sem incorporar efetivamente a diversidade cultural, linguística ou discursiva dos contextos de leitura. O PISA, embora adote uma definição conceitual ampliada de literacia, que inclui a capacidade de avaliar, refletir e engajar-se com os textos, operacionaliza essa definição por meio de tarefas fragmentadas, escaláveis e estatisticamente tratáveis,

desconsiderando, na prática, os processos de mediação cultural, crítica e subjetiva que constituem a leitura como prática social.

Essa configuração não é neutra. Ela reflete opções políticas e epistemológicas alinhadas ao modelo da Nova Gestão Pública (NGP), que organiza as políticas educacionais sob os princípios da eficiência, da mensuração, da responsabilização e da performatividade, em detrimento de projetos educativos orientados pela formação crítica, pela justiça social e pela valorização da diversidade (Dardot; Laval, 2016). Como consequência, as práticas pedagógicas são pressionadas a se alinhar aos objetos avaliáveis, deslocando a centralidade da leitura de um ato de construção de sentido e reflexão para um exercício de decodificação tecnicista, desprovido de densidade crítica e social.

A análise dos dados confirma que essa estrutura gera estagnação e reprodução de desigualdades. No PISA 2022, 50% dos estudantes brasileiros seguem abaixo do nível 2 de proficiência em leitura, indicador que se mantém inalterado desde 2018 (OCDE, 2023). O PIRLS 2021 reforça o padrão, registrando uma disparidade de 156 pontos entre estudantes de alta e baixa renda no Brasil, quase o dobro da média global (IEA, 2022). Da mesma forma, o SAEB 2021 revela que apenas 14,3% dos alunos do 2.º ano do ensino fundamental atingiram o nível mínimo de leitura, expondo um déficit estrutural e persistente.

O cruzamento desses dados revela que a crise do letramento no Brasil não é episódica nem limitada à alfabetização inicial, mas um fenômeno estrutural, produzido e mantido por escolhas políticas, econômicas e institucionais. O fracasso sistemático das reformas centradas em indicadores confirma que, sem uma revisão profunda dos fundamentos pedagógicos e avaliativos, o sistema continuará produzindo resultados médios e mantendo o fosso das desigualdades.

Apesar desse quadro crítico, a investigação também identificou práticas de resistência, tanto no interior das escolas quanto nas comunidades. Iniciativas como o *Projeto de Leitura da Escola Municipal Padre José de Anchieta*, no arquipélago do Marajó (PA), e o *Projeto Pipoesia*, do CEPAE/UFG, demonstram que, quando fundamentadas em metodologias dialógicas, colaborativas e culturalmente situadas, é possível promover o letramento crítico como prática de emancipação. Essas experiências evidenciam que a leitura, quando trabalhada como prática social, estética e reflexiva, contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir em seus

contextos de forma consciente e transformadora (FARIAS; SILVA, 2015; SANTOS; FERREIRA, 2022).

No entanto, as potencialidades dessas práticas esbarram em três obstáculos estruturais, que se confirmam como centrais para a consolidação do letramento crítico no Brasil:

- Formação docente (inicial e continuada), ainda ancorada em modelos tradicionais, fragmentados e centrados na decodificação técnica;
- Déficit de materiais pedagógicos e acervos atualizados, agravado pela descontinuidade do PNBE (2015–2019) e pela cobertura insuficiente do PNLD Literário, que mantém mais da metade das escolas públicas sem bibliotecas estruturadas (INEP, 2023);
- Tempo pedagógico restrito, comprometido pelas exigências impostas pelos modelos de avaliação externa e por currículos excessivamente centrados na lógica conteudista, limitando práticas de leitura dialógicas, interdisciplinares e socialmente significativas.

Adicionalmente, um ponto crítico emerge da análise e precisa ser sublinhado: a negligência das políticas públicas em relação aos letramentos digitais e multimodais. A escola permanece, em grande parte, desconectada das práticas letradas contemporâneas, nas quais a leitura envolve, cada vez mais, o trânsito por textos multimodais, a análise crítica de mídias, o combate à desinformação e a navegação em ambientes digitais. Ignorar essa dimensão amplia a distância entre escola e mundo, e aprofunda as desigualdades digitais, culturais e cognitivas, conforme já alertavam Belle (2007), Kleiman (1995) e Gomes (2023), ao enfatizarem que o letramento não se reduz à decodificação técnica, mas exige o desenvolvimento de competências críticas, socioculturais e situadas, coerentes com os desafios contemporâneos.

Por outro lado, diagnósticos oficiais, análises de órgãos internacionais e estudos acadêmicos especializados demonstram que há caminhos viáveis e já testados no território brasileiro. O mapeamento das potencialidades educacionais do país, produzido a partir de levantamentos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2022), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP, 2021), do Instituto Rui Barbosa (IRB, 2022) e de pesquisas conduzidas por universidades públicas e think tanks educacionais como o Todos pela Educação (2022), evidencia que contextos que aliam compromisso político, financiamento estável, gestão educacional qualificada e políticas intersetoriais articuladas são capazes de transformar o cenário da alfabetização e da leitura no Brasil.

Esses estudos utilizaram uma combinação de análises quantitativas com base em dados do SAEB, Censo Escolar, ANA e IDEB e análises qualitativas, fundamentadas em estudos de caso, entrevistas com gestores, observação de práticas pedagógicas e análise documental das políticas públicas implementadas. Os critérios para seleção dos territórios destacados envolveram, majoritariamente, a evolução dos indicadores de alfabetização, equidade educacional, redução das desigualdades territoriais e sustentabilidade das práticas pedagógicas no longo prazo.

Nesse contexto, os casos do estado do Ceará, que alcançou 85% das crianças alfabetizadas aos 7 anos, e do município de Sobral, que atingiu 100% de alfabetização até o final do 2.º ano do ensino fundamental, são sistematicamente apontados como referências bem-sucedidas. Esses resultados não são fruto de intervenções isoladas, mas da articulação de estratégias que combinam: gestão educacional baseada em evidências, formação continuada de professores, avaliação formativa, fortalecimento da cultura escolar e, sobretudo, políticas intersetoriais, que integram educação, cultura, desenvolvimento social e saúde.

Portanto, esses mapeamentos demonstram, com base em evidências empíricas sólidas, que quando há vontade política e governança educacional qualificada, é possível consolidar políticas públicas de leitura e alfabetização que sejam universalizadas, equitativas e emancipadoras, superando a lógica das soluções pontuais e desconectadas.

Além disso, o fortalecimento de bibliotecas comunitárias, projetos culturais, redes de mediação de leitura e experiências formativas fora do espaço escolar demonstra que o letramento crítico não é uma responsabilidade exclusiva da escola, mas um direito humano fundamental, que se inscreve no campo mais amplo da cidadania, da justiça social e do fortalecimento democrático.

Portanto, os achados desta pesquisa confirmam que a crise do letramento crítico no Brasil é, acima de tudo, a manifestação educacional de um modelo de

desenvolvimento que naturaliza as desigualdades, prioriza a quantificação sobre a formação e subordina a educação aos imperativos da eficiência técnica. As políticas públicas avançam no plano discursivo, mas permanecem frágeis, descontínuas e insuficientes no enfrentamento das desigualdades estruturais.

Ao mesmo tempo, as práticas de resistência tanto escolares quanto comunitárias reafirmam que é possível transformar a leitura em prática emancipatória, desde que haja investimento, formação permanente, redes de colaboração e compromisso político com a equidade.

A gravidade desse quadro é expressa de forma contundente na projeção elaborada pela OCDE e pelo Banco Mundial, segundo a qual, mantido o ritmo atual, o Brasil levaria 260 anos para atingir a média de desempenho em leitura dos países desenvolvidos (Banco Mundial, 2022; OCDE, 2023). Esse dado não é apenas um indicador; é um alerta ético, político e social. Ele sintetiza a urgência de uma inflexão radical nas políticas educacionais, capaz de romper com as lógicas da performatividade e da exclusão e de afirmar o leitor crítico como direito inegociável e condição essencial para o desenvolvimento democrático, sustentável e justo.

Diante desse panorama, os achados da pesquisa permitem afirmar, com base em evidências consistentes, que as políticas educacionais contemporâneas não favorecem, de forma efetiva e estrutural, o desenvolvimento do letramento crítico no Brasil. Embora sustentem, no plano discursivo, a leitura como prática social, cidadã e emancipatória conforme previsto nos PCNs, na BNCC e no PNE, na materialidade das práticas institucionais prevalecem modelos tecnicistas, orientados pela lógica da performatividade, da padronização e da mensuração (Dardot & Laval, 2016; Apple, 2001; Giroux, 2003; Gobesso, 2023).

Paralelamente, a análise revelou práticas de resistência consolidadas que demonstram a possibilidade de formar leitores críticos, reflexivos e socialmente engajados, tanto em espaços escolares quanto em territórios comunitários. Iniciativas como o *Projeto de Leitura da Escola Municipal Padre José de Anchieta*, no arquipélago do Marajó (PA), e o *Projeto Pipoesia*, do CEPAE/UFG, materializam pressupostos da pedagogia crítica ao promover mediação dialógica, valorização de saberes locais e construção coletiva de Sentidos (Farias; Silva, 2015; Santos; Ferreira, 2022). Esses projetos, ao articularem teoria e prática, evidenciam que o letramento se supera como mero domínio técnico, assumindo função de instrumento de emancipação, conforme

Freire (1997) e Giroux (2003).

O *Projeto de Leitura da Escola Municipal Padre José de Anchieta*, em São Sebastião da Boa Vista, no arquipélago do Marajó (PA), estruturado em parceria com a Universidade da Amazônia, disponibiliza cantinhos de leitura, rodas de mediação e integração entre acervo escolar e práticas comunitárias, favorecendo a reflexão crítica e a valorização da cultura local (Farias; Silva, 2015).

Já o *Projeto Pipoesia*, desenvolvido no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), promove oficinas, saraus e rodas de leitura literária, articulando a palavra poética a práticas emancipatórias que estimulam a autoria, a criatividade e a consciência crítica dos estudantes (Santos; Ferreira, 2022).

Portanto, não se trata de atribuir de forma abstrata pressupostos da pedagogia crítica a essas experiências, mas de reconhecer empiricamente, a partir de registros acadêmicos e institucionais, que sua intencionalidade pedagógica se ancora na mediação dialógica, na construção coletiva de significados e na valorização dos territórios culturais como pilares da formação leitora emancipatória.

A sistematização das análises revelou quatro grandes dimensões que limitam ou fortalecem a consolidação do letramento crítico no país:

- Formação docente, ainda muito ancorada na decodificação técnica, mas com potencial de renovação a partir de práticas de mediação cultural.
- Materiais e acervos, cuja insuficiência é agravada pela descontinuidade de programas como o PNBE, mas compensada por iniciativas locais e comunitárias
- Tempo pedagógico, frequentemente comprometido pela centralidade das avaliações externas, mas recuperado em projetos interdisciplinares e literários.
- Letramentos digitais e multimodais, ainda pouco explorados nas escolas, o que amplia desigualdades e desconexões em relação às práticas letradas contemporâneas.

Por outro lado, emergem potencialidades expressivas, materializadas em experiências locais exitosas, metodologias dialógicas e redes colaborativas que integram escola, comunidade e universidade. Casos como o de Sobral e do Ceará

reforçam que, quando há compromisso político, financiamento estruturado e formação permanente, é possível reverter os impactos da lógica neoliberal sobre a educação e consolidar práticas efetivas de letramento crítico.

Essa realidade pode ser sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 11: Lacunas Estruturais, Potencialidades e Recomendações para o Letramento Crítico no Brasil

Eixo Analítico	Dimensão	Descrição
Lacunas Estruturais	Formação Docente	Formação inicial e continuada centrada na decodificação, desarticulada de práticas críticas e dialógicas.
	Materiais e Acervos	Ausência de bibliotecas estruturadas em 52% das escolas; descontinuidade do PNBE e fragilidade do PNLD.
	Tempo Pedagógico	Currículos rigidamente estruturados, pressionados por avaliações externas, restringindo práticas leitoras críticas.
	Letramentos Digitais	Baixa inserção dos letramentos digitais e multimodais, aprofundando desigualdades no acesso à cultura escrita contemporânea.
Potencialidades Mapeadas	Experiências Locais	Casos como Sobral e Ceará demonstram que é possível reverter a lógica performativa com políticas consistentes.
	Metodologias Dialógicas	Abordagens fundamentadas no diálogo, mediação cultural e valorização dos saberes locais, como nos projetos analisados.
	Redes Comunitárias	Bibliotecas comunitárias, espaços de leitura alternativos e mediação cultural fora da escola fortalecem o letramento crítico.
	Governança Colaborativa	Modelos de gestão educativa com forte articulação entre Estado, escolas, universidades e comunidades.
Recomendações Estratégicas	Financiamento Estruturante	Garantia de recursos permanentes para acervos, formação docente e desenvolvimento de projetos de leitura.
	Política Nacional de Leitura	Criação de uma política nacional permanente, efetiva, inclusiva e intersetorial, alinhada à justiça social.
	Revisão dos Modelos Avaliativos	Revisão profunda das avaliações externas (SAEB, ANA, PISA) para reduzir foco em desempenho técnico e ampliar foco crítico.
	Integração Intersetorial	Integração de educação, cultura, comunicação, tecnologia e assistência social para fortalecer práticas de leitura e

		letramento crítico.
--	--	---------------------

Fonte: INEP (2023), OCDE (2023), IEA (2022), Banco Mundial (2022), BRASIL (diversos), Dardot e Laval (2016), Apple (2001), Giroux (2003), Rojo (2006), Street (1995), Gobesso (2023).

Diante dessa sistematização, a confirmação da hipótese central da pesquisa torna-se inequívoca: as políticas educacionais contemporâneas, estruturadas sob a racionalidade neoliberal, não favorecem o desenvolvimento do letramento crítico em sua plenitude. Contudo, as práticas contra-hegemônicas, articuladas em redes escolares, comunitárias e culturais, demonstram que é possível formar sujeitos leitores, críticos e socialmente engajados, desde que haja condições institucionais, materiais, formativas e políticas adequadas.

A gravidade desse quadro é sintetizada na projeção elaborada pela OCDE e pelo Banco Mundial (2022), segundo a qual, se mantido o ritmo atual, o Brasil levaria 260 anos para atingir a média de desempenho em leitura dos países desenvolvidos. Contudo, é fundamental reconhecer que esses organismos embora produzam diagnósticos amplamente referenciados não são instâncias neutras no campo educacional. Ao contrário, historicamente, a OCDE e o Banco Mundial atuam como vetores da difusão das políticas neoliberais na educação, sustentando modelos de gestão baseados na eficiência, na responsabilização, na mensuração de resultados e na padronização de processos formativos (Dardot; Laval, 2016; Ball, 2018).

Portanto, esse dado não é apenas um índice estatístico isolado. Ele expressa, de maneira concreta, os efeitos materiais de escolhas políticas que, ao priorizarem o controle, a performatividade e a lógica da governança por resultados, relegam a segundo plano a formação cidadã, a justiça social e a construção de sujeitos autônomos, críticos e culturalmente situados. Trata-se de um reflexo direto da adoção de modelos de política pública que transformam o direito à educação em variável de desempenho econômico, deslocando o foco da educação como processo de emancipação humana para sua redução a um mecanismo de formação de capital humano.

Portanto, a superação da crise do letramento crítico no Brasil não se configura como uma demanda restrita ao campo pedagógico. Ela se constitui, sobretudo, como um imperativo ético, político e civilizatório. Mais do que uma disputa por metodologias de ensino, trata-se de disputar, no interior do campo educacional, qual projeto de sociedade se deseja construir: se aquele guiado pelos imperativos do mercado e da

nova razão neoliberal (Dardot; Laval, 2016), sustentado em métricas, padronização e controle; ou se aquele comprometido com os princípios da democracia, da justiça social, da equidade e da emancipação dos sujeitos, conforme defendem Freire (2005), Giroux (2003) e Rojo (2006).

A formulação de uma política nacional de leitura e letramento crítico deve, portanto, ser permanente, efetiva, intersetorial e efetivamente comprometida com a equidade, com a justiça social e com a formação de sujeitos capazes de ler o mundo, interpretar as realidades e intervir conscientemente na construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura sistemática dos documentos, programas e relatórios oficiais revelou um panorama marcado por contradições entre as intenções declaradas nas políticas públicas de alfabetização e os resultados efetivamente alcançados.

O percurso desenvolvido ao longo desta pesquisa permitiu colaborar com a hipótese central de que o leitor crítico se constitui não apenas como uma prática pedagógica, mas como uma estratégia de resistência às imposições neoliberais que moldam o cenário educacional contemporâneo. As análises realizadas, sustentadas por uma sólida fundamentação teórica e por uma criteriosa leitura dos documentos oficiais, evidenciaram uma contradição estruturante nas políticas educacionais brasileiras: enquanto os discursos normativos enunciam o compromisso com uma formação integral, cidadã e crítica, as práticas institucionais permanecem ancoradas em lógicas de controle, performatividade e mensuração de resultados.

Ao investigar os efeitos do neoliberalismo sobre a formação do leitor, foi possível constatar que as diretrizes curriculares e as políticas de avaliação, embora formalmente reconheçam a importância da leitura como prática social, operam de modo a restringir sua potência emancipadora. A sobreposição das avaliações de larga escala, da padronização curricular e da responsabilização individual fragiliza o espaço do leitor crítico nas escolas, reduzindo-a, muitas vezes, a um instrumento técnico voltado à preparação para testes.

Por outro lado, surpreendeu observar que, mesmo diante desse cenário adverso, emergem práticas pedagógicas resistentes, conduzidas por docentes, projetos comunitários e iniciativas escolares que resgatam a leitura como espaço de reflexão, análise e construção de sentidos. Esses movimentos, embora ainda pontuais e muitas vezes desassistidos pelas políticas públicas, demonstram a viabilidade de uma educação que valoriza o desenvolvimento crítico e a formação de sujeitos

capazes de compreender, questionar e transformar a realidade.

Os achados também revelam que a precarização do trabalho docente, aliada à lógica gerencialista imposta pelas reformas educacionais, limita significativamente a adoção de práticas de letramento crítico. A pressão por resultados quantificáveis, a redução da autonomia pedagógica e a escassez de investimentos em formação continuada comprometem a construção de uma escola que efetivamente promova a leitura como prática social e cidadã.

O primeiro capítulo cumpriu a função de contextualizar teórica e conceitualmente as relações entre neoliberalismo, educação e leitor crítico, oferecendo uma base sólida para compreender as dinâmicas que atravessam as políticas educacionais brasileiras. O segundo capítulo apresentou e detalhou o percurso metodológico e o conjunto de documentos e programas analisados, assegurando o rigor do processo investigativo. Por fim, o terceiro capítulo materializou a análise dos dados, evidenciando, de forma sistemática, as contradições das políticas públicas e as práticas de resistência encontradas nos territórios escolares e comunitários.

Retomando a questão-problema que orientou esta investigação em que medida as políticas educacionais brasileiras, impregnadas pela racionalidade neoliberal, impactam a formação do leitor crítico e como práticas pedagógicas contra-hegemônicas podem atuar como estratégia de resistência no contexto escolar, observa-se que cada capítulo enfrentou diretamente os objetivos estabelecidos. O Capítulo 1 ofereceu o arcabouço teórico para problematizar a relação entre neoliberalismo, educação e leitura; o Capítulo 2 garantiu o rigor metodológico necessário para aferir os objetivos específicos; e o Capítulo 3 apresentou evidências empíricas que confirmam a hipótese central, respondendo ao objetivo geral com consistência.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de aprofundar investigações futuras em duas direções complementares. A primeira refere-se à análise dos impactos de projetos escolares de letramento crítico em médio e longo prazo, de modo a produzir indicadores que possam subsidiar políticas públicas comprometidas com a formação cidadã. A segunda demanda estudos que articulem as práticas de leitor crítico com a formação docente inicial e continuada, na perspectiva de fortalecer a capacidade dos professores de atuar como mediadores de

processos formativos emancipadores. Além disso, emerge como agenda relevante a ampliação de pesquisas que analisem as práticas de letramento crítico em territórios periféricos, comunidades tradicionais e contextos não escolares, o que permitirá compreender como essas experiências dialogam, resistem ou se tensionam frente às políticas educacionais hegemônicas.

Reconhece-se a limitação de não ter acompanhado de forma longitudinal a implementação das práticas identificadas. Por isso, sugerem-se estudos de caso aprofundados sobre iniciativas de leitor crítico em escolas públicas, pesquisas de campo com abordagem etnográfica que analisem o cotidiano dessas experiências, investigações comparativas entre diferentes redes de ensino e construções de indicadores qualitativos que articulem formação docente, participação comunitária e transformação sociocultural. Esses desdobramentos oferecerão subsídios mais densos para políticas públicas que desejem fortalecer o letramento crítico como eixo de justiça social.

Por fim, esta pesquisa reafirma que resistir à lógica neoliberal no campo educacional é um imperativo ético, político e pedagógico. O leitor crítico não se configura como uma proposta acessória ou complementar, mas como eixo estruturante de uma educação que, para além de preparar para o mercado, forma para a cidadania, para a democracia e para a construção de uma sociedade mais justa, plural e solidária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Educação, cultura e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELLE, Lauci Regina. **Considerações em torno do mundo da leitura: criticidade, conscientização e transformação**. 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 12 nov. 2024.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

CORADIM, Josimayre Novelli. **Leitor crítico e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DERISSO, José Luis; DUARTE, Rita de Cássia. **Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista**. Revista

HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1169–1185, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i4.8651218>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651218>. Acesso em: 12 nov. 2024.

DIÓGENES, Elaine M. N.; SILVA, Vanessa M. C. B. **O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais**. Revista Plurais, v. 10, n. 3, p. 350–366, 2020.

FARIAS, Alessandra da Silva; SILVA, Joel Pantoja da. **Escola e leitores no Marajó das Florestas: práticas de ensino e leitura em São Sebastião da Boa Vista-PA**. Revista Movendo Ideias, Programa de Pós-Graduação Comunicação, Linguagem e Cultura – UNAMA, n. 1, p. 19-29, 2015. Disponível em: <https://unama.br/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOBESSO, Ana Júlia Galassi. **Escola pública, políticas de alimentação e neoliberalismo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

GOMES, Dalila Damasceno. **Letramento crítico para uma formação crítica cidadã nos anos finais do Ensino Fundamental II**. 2023. 83 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7110>.

GOVERNO FEDERAL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília: Ministério da Educação, 2023.

HARVEY, David. **A Brief History of Neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO PRÓ LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Ibope Inteligência, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_no_Brasil-_2015.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENT – IEA. **Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): NCES Handbook of Survey Methods**. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2020.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRIPPENDORFF, Klaus. **Content Analysis: An Introduction to Its Methodology**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

LEMKE, Jay L. **Aprender a falar ciência: linguagem, aprendizagem e valores**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.

LEIA BRASIL. **Nossa história – Programa de incentivo à leitura**. São Paulo: Leia Brasil, 2024. Disponível em: <https://leiabrasil.org.br/nossa-historia>. Acesso em: 18 jun. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Francisco; TOSCHI, Maira Silvana. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MAYRING, Philipp. **Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution**. Klagenfurt: Beltz, 2014.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Minha Editora, 2013.

MULLIS, I. V. S.; VON DAVIER, M.; FOY, P.; FISHBEIN, B.; REYNOLDS, K. A.; WRY, E. **PIRLS 2021 – Resultados Internacionais em Leitura**. Brasília, DF: Inep, 2023.

NOMA, A. K.; LIMA, A. do C. **Reforma do estado e da educação dos anos 1990**. Roteiro, [s.l.], v. 34, n. 2, p. 171–188, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/304>. Acesso em: 12 nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **21st Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World**. Paris: OECD Publishing, 2021. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Avaliação da OCDE sobre Telecomunicações e Radiodifusão no Brasil 2020**. Paris: OECD Publishing, 2020. <https://doi.org/10.1787/0a4936dd-pt>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Além da aprendizagem acadêmica: primeiros resultados da pesquisa sobre competências socioemocionais**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Empowered Citizens, Informed Consumers and Skilled Workers: Designing Education and Skills Policies for a Sustainable Future**. Paris: OECD Publishing, 2025. <https://doi.org/10.1787/311cdbeb-en>.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Government at a Glance: Latin America and the Caribbean 2020**. Paris: OECD Publishing, 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Resultados do PISA 2022: Volume I – O Desempenho dos Alunos**. Paris: OECD Publishing, 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Histórias de vida na formação de professores: a experiência de criação de uma escola de educação básica pública no Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRRN, 2008.

PIERI, R. G.; SANTOS, A. A. **Avaliação econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2022. 32 p. (Série Documental. Textos para Discussão, n. 49). <https://doi.org/10.24109/1414-0640.td.2021.49>.

ROJO, Roxane. **Letramento e práticas sociais na escola: análise de práticas pedagógicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. 4. ed. London: SAGE Publications, 2021.

SAMPERI, Roberto; COLLADO, Carlos Francisco; LÚCIO, Pilar Beatriz. **Metodologia de Pesquisa**. 6. ed. Porto Alegre: McGraw Hill, 2013.

SANTOS, Ivo G. **O gerencialismo na educação básica em Goiás: impactos sobre a gestão e a prática pedagógica nas escolas estaduais**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2020.

SAFATLE, Vladimir. **Cinismo e falência da crítica**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SAFATLE, Vladimir Pinheiro. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico: leia um trecho do livro recém-lançado organizado por Vladimir Safatle, Nelson da Silva Júnior & Christian Dunker**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-como-gestao-do-sofrimento-psiquico/>.

Acesso em: 18 jun. 2025.

SANTOS, Samara Queiroz; FERREIRA, Aparecida de Fátima. “**Um elogio à poesia**” no Projeto Pipoesia, do CEPAE – UFG. Revista Sinalizar, v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sinalizar> . Acesso em: 25 ago. 2025.

SILVA, Marindalva Ribeiro Magalhães. **Concepções de alfabetização e de letramento: um estudo com professores de escolas municipais de Itapuranga, Goiás**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – UniMais, Inhumas, 2024.

SILVA, Meire Lúcia Andrade da; ASSIS, Lúcia Maria de; ROLINDO, Joicy Mara Rezende; SOUSA, Suely Pereira de. **A influência do neoliberalismo na educação em tempos de globalização**. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 8, e15335, 2023. DOI: 10.20873/uft.rbce.e15335. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbce.e15335>. Acesso em: 19 maio 2025.

SILVA, Solange Maria Pereira da. **O leitor crítico como instrumento da pedagogia decolonial na educação escolar Kanela**. Revista Epistemologia e Práxis Educativa – EPEduc, Piauí, v. 6, n. 1, p. 01–17, 2023. eISSN: 2674-757X. DOI: 10.26694/epeduc.v6i1.4003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

STEBBINS, Robert A. **Exploratory Research in the Social Sciences**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2001.

STIGLITZ, Joseph. **A Globalização e seus Malefícios**. São Paulo: Record, 2002.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

YIN, Robert K. **Case Study Research and Applications: Design and Methods**. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.