

A mediação da leitura literária no ensino médio: entre orientações e silêncios da BNCC

Literary reading mediation in high school: between guidelines and silences of the BNCC

Mediación de la lectura literaria en la secundaria: entre orientaciones y silencios de la BNCC

Érica Cristina Santos Gomes

 0009-0009-5794-2967

Marta Passos Pinheiro

 0000-0001-9245-0823

RESUMO: Considerando que a mediação da leitura literária pode constituir um fator determinante para o interesse do jovem pela leitura, especialmente no contexto escolar, este artigo propõe investigar como essa mediação é contemplada na Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio – BNCCEM (Brasil, 2018). A metodologia adotada caracteriza-se pela pesquisa documental, de caráter qualitativo, com fundamentação teórica nos estudos de Soares (2001), sobre escolarização da leitura literária; de Paulino e Cosson (2009), sobre letramento literário; e de Novais (2023), sobre mediação da leitura literária. Para a pesquisa proposta, foram analisadas as orientações presentes ao longo do documento sobre o trabalho com a literatura, buscando identificar formas de mediação, implícitas ou explícitas, que contribuam para a formação de leitores literários. A análise demonstra que a mediação docente está apenas nas entrelinhas e que, embora a importância da literatura para a formação integral do aluno seja reconhecida no documento, há um silêncio sobre a importância do papel do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação da leitura literária; Letramento literário; BNCCEM.

ABSTRACT: Considering that literary reading mediation can be a determining factor in students' interest in reading within the school context, this article examines how the National Common Curricular Base for High School (Brasil, 2018) addresses this issue. In this study, the concept of literary mediation is adopted. While in American educational discourse this practice is often referred to as facilitation of literary reading, the term mediation is maintained here to highlight its cultural and pedagogical Brazilian tradition of the teacher's active role in fostering students' engagement with literary texts. The study follows a qualitative documentary approach, drawing on Soares (2001) regarding the schooling of literary reading, Paulino and Cosson (2009) on literary literacy, and Novais (2023) on the mediation of literary reading. The analysis of the BNCCEM guidelines on literature seeks to identify both explicit and implicit forms of mediation that contribute to the education of literary readers. Findings

reveal that teacher mediation appears only implicitly: although the BNCCEM recognizes the role of literature in students' holistic education, it remains silent on the centrality of the teacher's role.

KEYWORDS: Literary reading mediation; Literary literacy; BNCCEM.

RESUMEN: Considerando que la mediación de la lectura literaria puede constituir un factor determinante para el interés del joven por la lectura, especialmente en el contexto escolar, este artículo propone investigar cómo dicha mediación está contemplada en la *Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio* – BNCCEM (Brasil, 2018). La metodología adoptada se caracteriza por la investigación documental, de carácter cualitativo, con fundamentación teórica en los estudios de Soares (2001), sobre la escolarización de la lectura literaria; de Paulino y Cosson (2009), sobre la literacidad literaria; y de Novais (2023), sobre la mediación de la lectura literaria. Para la investigación propuesta, se analizaron las orientaciones presentes a lo largo del documento sobre el trabajo con la literatura, buscando identificar formas de mediación, implícitas o explícitas, que contribuyan a la formación de lectores literarios. El análisis demuestra que la mediación docente aparece solo entre líneas y que, aunque el documento reconoce la importancia de la literatura para la formación integral del alumno, guarda silencio sobre la centralidad del papel del profesor.

PALABRAS CLAVE: Mediación de la lectura literaria; Literacidad literaria; BNCCEM.

Introdução

Os discursos que vêm circulando na sociedade sobre a crise no ensino geralmente a associam a outra crise: a crise da leitura, ora concebida como uma das consequências da primeira, ora como uma das causas. Enquanto consequência, teríamos as complexas questões que afetam a educação – currículo, formação e (des)valorização de professores, material didático, infraestrutura escolar, família dos estudantes, (in)disciplina, dentre outras – como responsáveis por uma suposta crise da leitura, ou seja, entendidas como fatores que contribuem para uma falta de interesse de crianças e jovens pela leitura. Enquanto causa, teríamos essa falta de interesse como um dos fatores desencadeadores de uma crise no ensino, já que essa prática é necessária para o ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Mesmo não sendo nosso objetivo discutir a complexidade dos fatores envolvidos nessas questões apresentadas, podemos observar que leitura e escola andam de mãos dadas. É a escola a instituição responsável pela formação de leitores e, nela, todos os conhecimentos, os saberes, as artes, como destaca Soares (2001), são escolarizados. Criticando o caráter pejorativo que costuma ser atribuído

aos termos “escolarização” e “escolarizado”, quando associados ao conhecimento, à arte em geral e à literatura, Soares (2001, p. 20) chama a atenção para o inevitável processo de escolarização que institui e constitui a escola. Em se tratando de literatura, para ela, o que se deve discutir é o como se dá essa escolarização.

[A escolarização] adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (Soares, 2001, p. 47).

Como se pode observar, uma escolarização adequada da literatura não restringe os textos e seus leitores aos muros da escola, ou seja, o que se espera é que os jovens, ao concluírem sua formação escolar, não deixem de lado a literatura, mostrando-se inseridos em práticas de leitura literária “que ocorrem no contexto social” (Soares, 2001, p. 47). Dessa maneira, formam-se alunos leitores e não leitores alunos, porque os primeiros, ao deixarem de ser alunos, mantêm-se leitores; já os segundos, abandonam essa prática quando saem da escola.

Podemos afirmar que a escolarização adequada da literatura contribui para o letramento literário, entendido por Paulino e Cosson (2009, p. 67) como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.” O termo apropriação, central nessa definição, caracteriza um processo que não deve ser entendido como simples habilidade adquirida, mas como ato de tomar para si, de “tomar posse”, de se apoderar da literatura. Ao fazê-lo, o leitor não apenas se apropria do texto, mas também o reinventa, produzindo novos sentidos a partir dele.

Essa relação dialógica entre autor e leitor está presente nos estudos sobre linguagem de Bakhtin (1992) e também nos estudos sobre a história social das práticas culturais de Chartier (1990). Para o primeiro, o leitor nunca é passivo, uma vez que todo enunciado só se completa na interação. Esse caráter ativo também está presente na concepção de apropriação de Chartier (1990, 1998), que a diferencia da simples recepção, chamando a atenção para as diferentes interpretações dos leitores nos diferentes contextos históricos e materiais. Paulino e Cosson (2009) corroboram essas concepções ao destacarem a apropriação como

fundamental para a compreensão do conceito de letramento.

Não há, assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação. É dessa forma que cada leitor tem o seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da literatura na sua comunidade, ainda que ocupando diferentes posições no sistema literário (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

Embora o processo de construção de sentidos não seja exclusivo da literatura, a leitura literária apresenta uma especificidade: nela, a apropriação ocorre de modo criativo e culturalmente significativo, pois envolve a dimensão estética da linguagem e a incorporação da literatura “não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural” (Paulino; Cosson, 2009, p. 68). Sendo assim, os autores destacam dois grandes procedimentos que constituem o processo que efetiva a singularidade do letramento literário: “a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda” (Paulino; Cosson, 2009, p. 68) e “o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura” (Paulino; Cosson, 2009, p. 68).

Tais possibilidades e mecanismos do processo de interação verbal intensa que se associa à experiência da literatura não estão restritos aos textos literários, ainda que neles se concentrem ou deles sejam derivados, mas também se fazem presentes em outros textos e produtos, como padrões textuais, citações, imagens, leitores, escritores, modos de interpretar e expressar sentimentos e acontecimentos, além de várias opções de ações, compondo um repertório cultural [...] (Paulino; Cosson, 2009, p. 70).

Observa-se o destaque para a “experiência da literatura”, ou seja, para a recepção ativa, a apropriação realizada pelo leitor. A forma singular de dar sentido ao mundo é o resultado dessa experiência. Sendo assim, podemos entender que uma escolarização adequada propicia a experiência literária, fundamental para a constituição do letramento literário, tal qual defendem Paulino e Cosson (2009).

Já uma escolarização inadequada da literatura, segundo Soares (2001), afasta os jovens da leitura e deve ser criticada.

o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida

que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (Soares, 2001, p. 22).

Acreditamos que escolarizações inadequadas da literatura não propiciam experiências literárias e não colocam, de fato, o leitor em contato com a literatura, o que pode afastá-lo desse tipo de leitura. Como já apontado neste artigo, isso reforçaria o discurso corrente de que os jovens não gostam de ler, nesse caso, devido à escola.

Soares (2001, p. 22-23) destaca ainda as três principais instâncias de escolarização da literatura infantil, que podemos estender para a juvenil: “a biblioteca; a leitura e estudo de livros de literatura [...]; a leitura e o estudo de textos, em geral, componente básico de aulas de Português”, geralmente sob a forma de fragmentos em livros didáticos. Chamamos a atenção para a segunda e a terceira instâncias mencionadas por Soares, nas quais o professor é destacado como agente do processo citado. É a partir desse papel de mediador do professor que propomos este artigo, pois acreditamos que toda literatura que entra na escola é escolarizada pela mediação. Sendo assim, os adjetivos “adequada” e “inadequada” atrelados à escolarização também podem ser pensados em relação à mediação. Podemos dizer, ainda, que nem toda mediação é escolarizada, mas toda escolarização se dá por um processo de mediação.

Mediações adequadas da literatura contribuem para que ela desempenhe seu importante papel na formação estética, ética e crítica dos estudantes, ampliando repertórios culturais e o imaginário, desenvolvendo a sensibilidade estética, estimulando o pensamento crítico e permitindo a compreensão e o questionamento da realidade sob múltiplas perspectivas. Já mediações inadequadas restringem a leitura a práticas superficiais e desvinculadas da fruição estética, da reflexão crítica, do envolvimento subjetivo e da dimensão formativa da leitura, podendo comprometer significativamente a formação leitora e impactar negativamente o interesse do jovem pela leitura.

Novais (2023), defendendo a mediação como fator relevante no âmbito dos letramentos literários e investigando o que se entende por ela, apresenta a seguinte definição: trata-se de “atividade ou elemento que promova a construção de um

propósito de leitura e/ou que estabeleça as condições apropriadas para seu desenvolvimento, a fim de tornar o texto interessante para o leitor” (Novais, 2023, p. 54). Observa-se que a concepção destacada corresponde ao que denominamos como mediação adequada. Como atividade, segundo o autor, ela se manifesta em múltiplas oportunidades, variando conforme os interesses sociais ou escolares, individuais ou coletivos, privados ou públicos. Já como elemento, entendido como dimensão material ou institucional, relaciona-se à ideia de que a mediação também ocorre de forma suplementar, quando são disponibilizadas as condições necessárias para a leitura. A partir dessa concepção dual, de atividade ou elemento, Novais (2023) distingue três tipos básicos de mediação, de acordo com sua natureza: humana, institucional e material, sendo a primeira a mais visível, sobretudo no espaço escolar, em que sobressaem as ações de professores, coordenadores pedagógicos e profissionais da biblioteca. É sobre a mediação humana, especificamente sobre a referente aos professores, que nos debruçamos neste artigo e, com o objetivo de contribuir para esse debate, apresentamos uma análise de como essa mediação é abordada na BNCC para a etapa do ensino médio – BNCCEM.

O foco da análise na etapa do ensino médio se justifica, primeiramente, por ser a etapa final da educação básica, momento crucial para a consolidação de competências leitoras mais complexas, voltadas à fruição estética, à análise crítica e à autonomia interpretativa. Ademais, o ensino médio tem sido o centro de reformas recentes que reforçam uma orientação técnica e instrumental para a formação, o que tensiona a presença da literatura na escola e desafia o papel do professor como mediador da leitura. Nesse cenário, investigar como a BNCCEM aborda a mediação da leitura literária torna-se fundamental para avaliar sua efetividade como política pública educacional.

Para a presente análise, foi realizada uma pesquisa documental, de caráter qualitativo, com base nos conceitos de letramento literário de Paulino e Cosson e nos apontamentos sobre mediação da leitura literária de Novais. Entre as questões que orientam a análise, destacam-se: como a mediação da leitura é abordada na BNCCEM? Há orientações que incentivam determinadas práticas de mediação

literária? Em um primeiro momento, é necessária uma breve discussão sobre os desafios atuais da leitura literária, com destaque para a mediação e a formação de leitores, o que apresentamos a seguir.

A leitura literária no contexto contemporâneo: desafios, mediação e formação de leitores

A fim de contextualizar a análise proposta e compreender os desafios atuais da mediação da leitura literária no espaço escolar, é necessário considerar também as transformações culturais e sociais que impactam a formação leitora na contemporaneidade e, conseqüentemente, o interesse dos jovens pela leitura. Vivenciamos um momento social caracterizado, sobretudo, pelas rápidas mudanças advindas do desenvolvimento tecnológico e pela indução ao consumo imediato, aos prazeres efêmeros e às soluções rápidas, a exemplo do conteúdo oferecido pelas redes sociais, que estimula a exposição da vida pessoal e das experiências individuais. Nesse cenário, a literatura assume um papel fundamental ao se contrapor à lógica do consumo imediato e ao utilitarismo, que muitas vezes permeia o currículo escolar, uma vez que ela nos proporciona a introspecção, a interiorização, o recolhimento, a mobilização de experiências e conhecimentos particulares.

A respeito do lugar da literatura no cenário atual das instituições de ensino, Cechinel (2020, p. 36) argumenta que:

O estrangulamento gradual da literatura nos espaços formativos é um fenômeno complexo, que em grande parte escapa ao funcionamento interno da disciplina [...] das metodologias ou dos conceitos que pairam sobre a área. O caso da escola, em particular, é emblemático: de instituição que deveria promover o espírito crítico, a autonomia dos sujeitos, a emancipação por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, a "humanização" como resultado do convívio com o outro e da abertura à alteridade etc., a escola passa a ser lida como estabelecimento responsável por assegurar a sobrevivência e inclusão posterior dos alunos no mercado de trabalho e na vida produtiva.

O autor salienta que esse fenômeno do apagamento das artes na educação básica e até mesmo superior não é exclusividade do Brasil e que isso se deve

principalmente ao fato de a educação estar servindo cada vez mais a uma ideologia utilitarista e mercadológica. Diante desse processo de apagamento, torna-se ainda mais necessário que a mediação seja conduzida de forma adequada, intencional e qualificada, de modo a contribuir efetivamente para a formação de leitores críticos, sensíveis e capazes de reconhecer a complexidade dos textos literários, resistindo à lógica utilitarista e mercadológica que tem orientado parte das práticas educacionais.

A importância da literatura na formação é defendida por Leahy-Dios (2000, p. 273):

a única matéria que pode oferecer alimento para os sentidos e emoções em simbiose com conscientização cultural, social e política, como um aprendizado de prazer e autoconhecimento junto à aquisição de valores de participação política como sujeitos sociais.

Isso significa que a leitura literária articula fruição estética e desenvolvimento crítico, inserindo os leitores em um processo formativo capaz de ampliar a compreensão de sua condição e atuação como sujeitos cidadãos. Assim, a literatura atua como ferramenta essencial para a formação de uma consciência reflexiva.

No atual contexto educacional, a leitura literária vem perdendo seu papel na formação do pensamento crítico e na abertura à alteridade, sendo marginalizada em favor de um currículo voltado para a competitividade e a sobrevivência econômica. Isso porque a função da escola tem sido, precipuamente, “instrumentalizar os alunos, prepará-los para a entrada no mercado de trabalho, algo que a literatura não só não faz, como por vezes coloca-se até mesmo como um obstáculo para esse fim” (Cechinel, 2020, p. 36).

O principal objetivo do ensino de leitura literária ao longo da educação básica deveria ser contribuir para o letramento literário dos alunos, com vistas à sua emancipação como leitores, mesmo após o término de sua trajetória escolar, tornando-os capazes de apreciar a literatura em toda a sua complexidade e de reconhecer o seu valor intrínseco, independentemente de sua aplicabilidade imediata. Isso porque a literatura nos constitui como cidadãos, nos humaniza e contribui para o desenvolvimento da criticidade. Essa visão corrobora o que defende Candido (2004, p. 180), ao afirmar que “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a

natureza, a sociedade, o semelhante”.

Segundo o senso comum, os textos conteriam, por si mesmos, informações passíveis de serem apreendidas apenas pela leitura, dispensando qualquer orientação externa. No entanto, é função da escola promover a formação de cidadãos conscientes de que a competência leitora consiste no desenvolvimento de habilidades específicas e no uso de estratégias que podem ser aprendidas e aperfeiçoadas.

A mediação adequada da leitura literária, em sua dimensão humana (Novais, 2023), pressupõe um trabalho docente intencional e planejado, com vistas à formação de leitores sensíveis e críticos. O professor como mediador atua como um elo entre o texto e o leitor, em prol da ampliação das habilidades de leitura, até que o leitor possa realizar essa prática de maneira autônoma. Cosson (2009, p. 26) afirma que “os livros jamais falam por si mesmos”, o que evidencia a importância da mediação no processo de leitura. A depender de sua formação e trajetória leitora, o professor poderá promover práticas de leitura mais adequadas, favorecendo a constituição de um propósito de leitura, com o objetivo de despertar o interesse do leitor. Selecionar textos, a partir de um diálogo com os alunos, de gêneros e temáticas que os motivem pela familiaridade e que também os desafiem; partir sempre da leitura do texto literário e não de explicações historiográficas; contextualizar o texto, quando necessário, com o intuito de chamar a atenção para sua leitura ou aprofundar interpretações possíveis, sempre evitando interpretações superficiais “vida e obra”; propor atividades de compartilhamento e socialização da leitura, por meio de círculos de leitura em sala, clubes de leitura, feiras literárias ou oficinas de leitura; promover conversas com escritores são alguns exemplos de mediação adequada da literatura.

No contexto escolar, as práticas de leitura não deveriam se limitar à simples fruição ou apenas à abordagem teórica sobre a literatura, dissociadas do envolvimento direto e profundo com a obra em sua totalidade, conforme defende Teixeira, em entrevista a Aguiar e Santos:

Só será um professor capaz de despertar nos alunos o prazer e a inquietação decorrentes da leitura literária aquele que souber compreender

o funcionamento do discurso da literatura, conhecer sua história e puder articular a produção literária ao desenvolvimento social e histórico da humanidade (Aguilar; Santos, 2019, p. 375).

Essas práticas pedagógicas enfrentam um desafio complexo: equilibrar diversas abordagens de análise, como a sociológica, historiográfica, biográfica, artística, estrutural, linguística e de fruição, uma vez que, frequentemente, há uma tendência em privilegiar um desses aspectos em prejuízo dos demais. Esse desafio se intensifica no ensino médio, etapa marcada por questões que vão desde a precariedade da infraestrutura das escolas — muitas vezes sem bibliotecas ativas, bibliotecários disponíveis, acervos atualizados ou espaços adequados para práticas culturais — até questões sociais, como jornadas escolares exaustivas, responsabilidades familiares e dificuldades socioeconômicas que limitam o acesso dos alunos a bens culturais. No âmbito escolar, observa-se muitas vezes a adoção de um currículo fragmentado e conteudista, frequentemente voltado à preparação para exames, em detrimento de práticas formativas mais reflexivas, especialmente no campo da leitura literária. Além disso, há um crescente desengajamento dos alunos nessa etapa, provocado pela percepção de desconexão entre os conteúdos escolares e seus repertórios culturais, pela grande influência da cultura digital e pela rigidez de um modelo escolar que pouco dialoga com suas vivências. Nesse cenário, torna-se indispensável a atuação de professores capazes de promover experiências significativas de leitura literária, capazes de contribuir para o desenvolvimento crítico, estético, cultural e social dos alunos.

Segundo Soares (2001), um bom trabalho com o texto literário deve levar em consideração estas particularidades:

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é textual e daquilo que é literário (Soares, 2001, p. 43-44).

Podemos observar que Soares defende o ensino da leitura literária, reconhecendo que seus objetivos não são os mesmos dos demais textos. A forma

como a linguagem está organizada, os recursos narrativos explorados, assim como as figuras de linguagens e os recursos poéticos devem fazer parte da mediação literária realizada pelo professor. Cosson (2015) também chama a atenção para a particularidade da leitura literária:

é importante não ceder às leituras simplificadas de Vygostky e da abordagem histórico-cultural que alimentam a posição passiva do apenas ler como a razão da existência da literatura na escola, esquecendo que a leitura literária implica códigos, protocolos, práticas e convenções que identificam o que é literatura e informam sobre os diversos modos de ler o texto literário [...] (Cosson, 2015, p. 169).

Códigos, práticas, convenções identificam o literário, e seu ensino faz parte da escolarização da literatura, processo constituído, como estamos defendendo neste artigo, pela mediação da leitura literária. Acreditamos que um olhar atento para a BNCCEM pode contribuir para esse debate. A seguir apresentamos uma análise sobre como a mediação da leitura literária está contemplada nesse documento.

A mediação da leitura na BNCCEM

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, configura-se como um documento de caráter normativo, que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica, bem como as competências e habilidades que os estudantes devem adquirir ao final de cada etapa de ensino. Trata-se, portanto, de um documento que estabelece fins educacionais comuns e que serve como referência para a elaboração dos currículos, a produção de materiais didáticos, a formação de professores e as avaliações em larga escala. Em 2018, o MEC homologou o documento da BNCC para a etapa do ensino médio – BNCCEM, consolidando assim uma base com as aprendizagens previstas para toda a educação básica brasileira.

A BNCC apresenta cinco campos de atuação social que correspondem às diversas esferas da vida em que a linguagem se manifesta, como a dimensão pessoal, o ambiente de trabalho, a participação na vida pública e o âmbito artístico-literário. Esses campos funcionam como referência para a seleção e

organização dos conteúdos escolares. A literatura, assim como outras artes, é apresentada como uma manifestação do campo artístico-literário, ao qual o documento atribui a função de “levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores” (Brasil, 2018, p. 523). Nesse ponto, o documento descreve um conjunto de competências que se articulam à noção de aluno literariamente letrado. Para que essa concepção se efetive, a mediação docente é imprescindível, pois não se trata apenas de selecionar obras representativas e diversificadas, mas também propor situações de leitura que favoreçam a construção de sentidos, a interpretação crítica e a fruição estética, em diálogo com os repertórios culturais dos alunos. Ainda sobre as ações no campo artístico-literário, o documento menciona:

buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino médio (Brasil, 2018, p. 503).

Dois aspectos merecem destaque nesse excerto. Primeiramente, apesar de apresentar uma orientação implícita de mediação e uma aparente abertura para a análise de textos literários diversificados, observa-se a primazia da abordagem dos “clássicos”. Além disso, há uma menção à formação do leitor literário e ao desenvolvimento da fruição, sem, contudo, desenvolver esses conceitos. Ressalta-se ainda que essa é a única ocorrência da expressão “leitor literário” na BNCC, sugerindo que a formação do leitor literário não ocupa lugar de centralidade no documento, aparecendo de forma marginal em relação a outras competências e habilidades mais enfatizadas.

Em linhas gerais, com relação à literatura no ensino médio, o documento sugere manter a centralidade no texto literário; aumentar a complexidade dos textos lidos; ampliar o repertório, considerando tanto a diversidade cultural quanto a complexidade das obras; incluir obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais, sobretudo a literatura portuguesa. Há uma seção específica

(Brasil, 2018, p. 524) na qual constam parâmetros para a organização curricular do ensino de literatura no ensino médio, enfatizando a necessidade de diversificar as produções, incluindo gêneros contemporâneos, tradições populares e literaturas de diferentes culturas e regiões, recomendando ainda a ampliação do repertório com obras mais complexas, o estabelecimento de seleções comparativas e dialógicas e a abordagem de textos de distintos períodos históricos, articulando dimensões sincrônicas e diacrônicas para favorecer a formação crítica e identitária dos estudantes. Essas orientações apresentadas pressupõem a mediação docente como elemento indispensável, ainda que não explicitado, uma vez que demandam escolhas criteriosas e intencionalidade pedagógica. Cabe ao professor criar condições para que os estudantes acessem, compreendam e dialoguem com os textos, favorecendo tanto a experiência estética quanto a formação crítica e identitária.

Em defesa da manutenção do texto literário como núcleo do trabalho no ensino médio, a BNCCEM alerta que, frequentemente, esse espaço é ocupado por abordagens secundárias, voltadas a biografias de autores, classificações de estilos de época ou resumos de obras, em detrimento da experiência estética e interpretativa propriamente literária. Nesse contraste entre a orientação oficial e a recorrência de práticas que reduzem a literatura a conteúdos acessórios, revela-se uma lacuna que fragiliza a efetiva formação do leitor, exigindo uma reflexão crítica sobre a coerência entre diretrizes normativas e práticas pedagógicas.

Ao sugerir que se contemple “literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc” (Brasil, 2018, p. 500), o documento propõe uma valorização da diversidade cultural através das diversas formas de expressão. Ao fazer isso, a BNCCEM amplia o conceito de literatura, incluindo gêneros e formas de expressão literária considerados não convencionais, como *slams* e *raps*. Trata-se de um avanço importante na direção de incorporar, ao cenário escolar, produções culturais que dialogam com o universo estudantil. Todavia, tal abordagem exige do docente uma curadoria plural das obras, sendo necessário que o professor saiba articular essas produções às experiências culturais dos alunos e, ao mesmo tempo, às tradições

literárias já legitimadas, de modo a favorecer tanto o reconhecimento identitário quanto a ampliação do repertório estético. Essa tarefa demanda critérios pedagógicos claros e uma mediação que possibilite ao estudante compreender a diversidade de formas literárias como parte integrante de um mesmo campo cultural, no qual o clássico e o contemporâneo, o erudito e o popular, podem coexistir em diálogo.

A BNCCEM recomenda ainda que haja uma progressão no trabalho com a literatura em relação ao ensino fundamental e orienta uma abordagem mais sistematizada de obras canônicas das literaturas brasileira e portuguesa, relacionando-as aos períodos históricos com suas respectivas referências artísticas e culturais. Sem dúvida, contextualizar a obra em sua época de produção e cotejar com a atualidade pode ampliar o repertório do aluno e contribuir para que ele exercite sua criticidade. Como defendem Amorim *et al.* (2022, p. 25), abordar a obra literária também por esse viés “não é um problema [...] desde que esse aspecto seja entendido como uma parte fundamental, mas não exclusiva para compreensão de uma obra literária”. Ou seja, adotar a perspectiva sócio-histórico-cultural é uma das possibilidades de mediação da leitura, mas não pode constituir um fim em si. Além disso, trata-se de uma abordagem presente nos livros didáticos do ensino médio há décadas, o que indica a ausência de inovação na proposta.

Ainda que este artigo não se dedique à análise das concepções de literatura presentes na BNCCEM, é relevante destacar as perspectivas presentes no documento. Uma concepção implícita na Base é a de literatura como forma de ampliação da percepção da realidade e de desenvolvimento (inter) pessoal. Segundo o documento,

O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados) (Brasil, 2018, p. 504).

Ao atribuir à literatura a função de favorecer o reconhecimento de si e do

outro, bem como a elaboração de emoções e ideias, o documento sinaliza a necessidade de práticas docentes que promovam essas dimensões. O conceito de literatura como fator humanizador, defendido por Candido, Paulino, Cosson, também aparece como perspectiva na BNCCEM:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (Brasil, 2018, p. 499).

Outro conceito defendido por Candido, o do direito à literatura, se faz presente de maneira tímida no documento: “Os Direitos Humanos também perpassam todos os campos de atuação social de diferentes formas [...] seja no exercício desse direito (direito à literatura, à arte...)” (Brasil, 2018, p. 505). No entanto, não há maiores defesas do poder transformador da literatura a ponto de se constituir um direito do aluno.

As perspectivas assinaladas pressupõem uma mediação que possibilite ao estudante vivenciar o texto literário como experiência estética, reflexiva e dialógica. O documento reconhece o potencial da literatura como forma de crítica cultural e política: “espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética” (Brasil, 2018, p. 523). O foco da afirmação recai sobre o aluno, mas o percurso necessário para que ele atinja esse nível de leitura, especialmente no que diz respeito à construção coletiva de sentido e à condução de processos interpretativos, depende de uma mediação qualificada.

Em resumo, a BNCCEM assume a literatura como um meio poderoso para o desenvolvimento pessoal e interpessoal, permitindo que os leitores explorem e compreendam melhor a si mesmos, aos outros e à sociedade em que vivem, enriquecendo-os de maneira multifacetada. Dessa forma, ela explicita um objetivo formativo relevante. Todavia, a importância da mediação docente aparece de forma apenas implícita, sutil, como pressuposto do desenvolvimento das competências

previstas, mas sem ser devidamente problematizada no documento. Sobre o apagamento da figura do professor na educação brasileira, proporcionado pelas leis e diretrizes, destacamos as ponderações de Soares e Machado:

Vale mencionar ainda o deslocamento progressivo do professor do centro para a periferia dos processos de ensino e aprendizagem e seu nivelamento com aquilo que deveria limitar-se à função de apoio (útil e imprescindível, aliás), como os livros didáticos e as tecnologias da informação (Soares; Machado, 2022, p. 325).

Esse deslocamento, quando observado em um documento normativo como a BNCCEM, revela uma contradição significativa: ao mesmo tempo em que se atribui à literatura a tarefa de promover experiências de autoconhecimento e de ampliação da sensibilidade social, o papel do professor é secundarizado, reduzido a um agente implícito, quase invisível, do processo. Tal apagamento fragiliza a dimensão crítica da formação leitora, pois a mediação não pode ser assumida pelos instrumentos de apoio, por mais úteis que sejam, mas exige a presença ativa e reflexiva do docente. Assim, a promessa formativa da literatura, enfatizada pelo texto oficial, corre o risco de se esvaziar na prática, justamente pela ausência de reconhecimento da centralidade do professor como mediador do encontro entre estudantes e obras literárias.

Considerações finais

Ainda que a Base Nacional Comum Curricular tenha como finalidade principal estabelecer os fins educacionais a serem alcançados na educação básica, definindo aprendizagens essenciais, competências e habilidades, não se pode ignorar que determinados objetivos propostos pelo próprio documento exigem condições específicas para se concretizar. Certas aprendizagens não ocorrem espontaneamente, mas exigem intencionalidade, conhecimento especializado e mediação docente qualificada. Entretanto, o documento parece reduzir a atuação do professor à função de disponibilizar obras para serem lidas, fruídas e analisadas, como se sua intervenção pedagógica fosse secundária ou dispensável. Pela análise

do documento, observa-se que a mediação docente está apenas nas entrelinhas, assumida como pressuposto, sem ser tematizada de forma explícita. Tal constatação desvela um apagamento da figura docente e desresponsabiliza o Estado quanto à formação leitora dos alunos, deslocando o peso do processo educativo para o sujeito em formação, como se esse pudesse, por si só, construir percursos significativos de leitura.

A literatura é mencionada na BNCCEM como componente indispensável para a formação integral dos estudantes. Ao reivindicar efeitos formativos como fruição, criticidade, empatia e reconstrução subjetiva, e ao afirmar o direito à literatura como experiência formadora, a BNCCEM extrapola o plano meramente normativo e adentra o campo das exigências didático-pedagógicas. Nesse sentido, mesmo que não seja sua função apresentar metodologias, seria razoável que o documento indicasse a centralidade da mediação docente, especialmente em áreas que demandam práticas interpretativas e dialógicas, como é o caso da leitura literária.

Como defendido neste artigo, toda escolarização passa por uma mediação. Portanto, não é possível escolarizar a literatura, em toda sua potencialidade formativa, sem mediação adequada. Da mesma forma, não é razoável propor objetivos tão complexos e elevados sem explicitar a importância do papel docente para o seu alcance. Pode-se inferir até, pela análise do documento, que o foco está menos na constituição do sujeito como leitor literário e mais na literatura como recurso para outros fins, não contribuindo para o letramento literário dos alunos.

A pesquisa realizada aponta para a necessidade de políticas públicas que reconheçam e fortaleçam o papel do professor como mediador. Investir na elaboração de orientações mais consistentes sobre o trabalho com a leitura literária, ainda que em um documento complementar, pode constituir um caminho para assegurar o direito à literatura e a formação de leitores para além dos muros da escola.

Referências

AGUIAR, M. S.; SANTOS, L. W. dos Ensino de língua portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. *Policromias* - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, Rio de Janeiro, ano 4, p. 360-375, dez. 2019.

Entretextos, Londrina, v. 25, n. 6, p. 22-40, 2025.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.61358/policromias.2019.v4n2.31216>

AMORIM, M. A. de; DOMINGUES, D.; KLAYN, D. V.; SILVA, T. C. da. *Literatura na escola*. São Paulo: Contexto, 2022.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação básica*. Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CECHINEL, A. *Literatura, ensino e formação em tempos de Teoria (com “T” Maiúsculo)*. Curitiba: Appris Editora, 2020.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? *Nuances: Estudos Sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

LEAHY-DIOS, C.. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NOVAIS, C. A. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. In: BELMIRO, C. A.; MARTINS, A. A. (org.). *Mediações de leitura literária*. Belo Horizonte: : EdUEMG, 2023. p. 47-68.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

SOARES, I. B.; MACHADO, M. Z. V. O professor de literatura: entre os saberes disciplinares e a formação do leitor. In: CARVALHO, C. M. N. de; SOARES, I. B.;

COSTA, M. L. R. (org.). *Veredas e (re)configurações da formAção docente*. Belo Horizonte: EdUEMG, 2022. cap. 11, p. 323-352. DOI: [DOI 10.36704/9786586832204](https://doi.org/10.36704/9786586832204).

Recebido em: 01 set. 2025
Aprovado em: 14 jan. 2026

Revisor(a) de língua portuguesa: Camila de Fátima Rosa
Revisor(a) de língua inglesa: Bruna Oliveira Braz
Revisor(a) de língua espanhola: Calebe Rodrigues Caleffi

