ISSN: 2358-8829

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA CULTURA DIGITAL: DESAFIOS DA FRAGMENTAÇÃO TEXTUAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NO ENSINO MÉDIO — RELATO DE EXPERIÊNCIA

Larissa Karen Gomes Almeida [1]
Regina Vitória Lira Cavalcante [2]
Maria Aparecida Cruz de Oliveira [3]

INTRODUÇÃO

A cultura digital tem modificado não apenas os suportes pelos quais os textos circulam, mas também as condições em que se estabelecem os encontros entre leitores e literatura. Em redes sociais e outras plataformas digitais, poemas, versos, estrofes e excertos de narrativas frequentemente são destacados de suas obras de origem e passam a circular de maneira relativamente autônoma, associados a imagens, músicas, vídeos, legendas e comentários. Nessas condições, o fragmento literário pode adquirir novos contextos de recepção e novos usos sociais, alcançando leitores que, talvez, não tiveram contato prévio com a obra da qual ele foi retirado. Para o ensino de literatura, esse fenômeno coloca uma questão que não pode ser resolvida pela simples oposição entre práticas digitais e práticas escolares de leitura: como reconhecer o fragmento como uma das formas contemporâneas de encontro com a literatura e, ao mesmo tempo, criar condições para que esse contato não encerre o percurso de leitura?

Essa questão exige compreender a leitura para além da decodificação. Em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, Marisa Lajolo afirma que “o que fazer com ou do texto literário em sala de aula funda-se [...] em uma concepção de literatura” (2011, p. 11). Essa afirmação é relevante para a experiência aqui discutida, pois impede que a presença do fragmento seja considerada apenas uma escolha de recurso ou suporte. Trabalhar pedagogicamente com um excerto implica decidir que lugar ele ocupará na formação do leitor: se funcionará como substituto da obra ou se poderá constituir uma entrada para um percurso mais amplo de leitura.

[1] Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, larissa.karen@academico.ufpb.br;
[2] Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, regina.lira@academico.ufpb.br;
[3] Professora orientadora: Doutora em Literatura, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, maricruzdeoliveira@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

Essa discussão também precisa ser situada historicamente. Em *A formação da leitura no Brasil*, Marisa Lajolo e Regina Zilberman observam: "Se não podemos escrever a biografia do leitor, temos condições de narrar sua história" (2011, p. 15). A importância da perspectiva se dá pois permite evitar a naturalização de um único modo legítimo de ler: práticas de leitura, suportes, formas de circulação e relações entre leitores e textos transformam-se historicamente. A fragmentação observada em ambientes digitais deve, portanto, ser compreendida no interior dessas transformações, sem que isso implique considerar equivalentes todas as experiências de contato com uma obra literária.

No contexto contemporâneo, essa pluralidade pode ser pensada a partir dos multiletramentos. No capítulo "Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola", integrante da coletânea *Multiletramentos na escola*, organizada por Roxane Rojo e Eduardo Moura, Rojo explica que o conceito envolve "a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos" (2012, p. 13). A perspectiva permite compreender que a escola não pode ignorar os diferentes suportes, linguagens e modos de produção de sentidos que constituem as práticas sociais dos estudantes. Reconhecê-los, contudo, não significa abandonar a especificidade da leitura literária nem reduzir a literatura às formas mais rápidas de circulação textual.

A questão torna-se importante porque o fragmento não é simplesmente uma versão quantitativamente menor da obra. Quando um verso ou uma estrofe é retirado da composição em que se encontra, determinadas relações com aquilo que o antecede e sucede, com as recorrências internas, com a progressão do texto, com sua organização formal e com suas condições de produção podem deixar de estar imediatamente disponíveis ao leitor. Ao mesmo tempo, o recorte pode estabelecer novas relações com imagens, músicas, legendas e situações comunicativas próprias do ambiente em que passa a circular. Desse modo, o problema pedagógico não reside necessariamente na existência do fragmento, mas na possibilidade de que ele seja tomado como experiência suficiente e encerre o percurso interpretativo.

A reflexão sobre a especificidade da literatura encontra fundamento no ensaio *A literatura e a formação do homem*, de Antonio Candido, publicado originalmente em 1972. Ao discutir a função formativa da literatura, Candido afirma que ela "humaniza em sentido profundo, porque faz viver" (1972, p. 805-806). Essa concepção permite compreender a formação literária para além da transmissão de informações sobre autores, períodos ou características de movimentos literários. A dimensão formativa da literatura está vinculada também à experiência proporcionada pela obra e à maneira como sua construção estética possibilita ao leitor entrar em contato com diferentes formas de representar e compreender a

ISSN: 2358-8829

experiência humana. Nessa perspectiva, assegurar o contato com a composição literária não significa simplesmente oferecer ao estudante uma quantidade maior de texto em oposição ao fragmento que circula em ambientes digitais. Significa criar condições para que ele perceba relações entre partes da obra, procedimentos de construção, imagens, recorrências, tensões e sentidos que se tornam mais perceptíveis quando o fragmento é reinserido em uma composição mais ampla.

É nesse ponto que a mediação pedagógica assume papel decisivo. Em "Prática da leitura na escola", texto integrante da coletânea *O texto na sala de aula*, João Wanderley Geraldi define a leitura como "um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto" (2011, p. 91). Nessa conjuntura, ler não significa receber passivamente um sentido previamente depositado no texto. As primeiras aproximações dos estudantes com um fragmento podem constituir pontos de partida a serem retomados, interrogados e confrontados com outros elementos da obra.

No campo específico da formação do leitor literário, Rildo Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática*, define o letramento literário como "o processo de letramento que se faz via textos literários" (2022, p. 12). Em *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, o autor caracteriza o círculo de leitura como "prática de leitura compartilhada" em que os leitores constroem conjuntamente uma interpretação (2021, p. 9). Essas contribuições permitem compreender que a presença da literatura na escola não assegura, por si mesma, a formação do leitor, é necessário organizar práticas que favoreçam contato efetivo com as obras, compartilhamento de interpretações, atenção à construção estética e ampliação de repertórios.

As condições contemporâneas de recepção também podem ser discutidas a partir de Zygmunt Bauman. Em *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*, o autor observa que, no mundo líquido-moderno, "a solidez das coisas [...] é vista como uma ameaça" (2010, p. 41). Em sua discussão sobre educação, acrescenta que hábitos e esquemas cognitivos sólidos podem converter-se em desvantagens em um mundo marcado por mudanças rápidas (2010, p. 47). Essas formulações auxiliam a reflexão sobre temporalidade, permanência e descarte nas práticas contemporâneas, sem estabelecer uma relação automática entre cultura digital e menor complexidade interpretativa.

Byung-Chul Han contribui para essa discussão ao refletir sobre comunicação, experiência e narração na contemporaneidade. Em *A expulsão do outro: sociedade, percepção e comunicação hoje*, afirma que as conexões digitais podem fazer com que "nosso horizonte de experiência se torne cada vez mais estreito" (2022, p. 10-11). Em *A crise da narração*, observa que "o uso inflacionário de narrativas revela uma crise narrativa" (2023, p. 9) e, ao discutir o

regime informacional, descreve um leitor que “pula de uma notícia a outra” (2023, p. 17). Essas concepções ajudam a pensar regimes contemporâneos de atenção e circulação sem converter a cultura digital em explicação causal ou em antagonista da literatura.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece um ponto de apoio importante para essa articulação. No documento, o Ministério da Educação menciona que, no Ensino Médio, “a leitura do texto literário [...] deve permanecer nuclear” (Brasil, 2018, p. 499). No campo artístico-literário, o documento acrescenta que “está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição” (Brasil, 2018, p. 503). Assim, considerar práticas digitais, culturas juvenis e diferentes linguagens não implica substituir o texto literário; ao contrário, coloca para a escola o desafio de construir mediações entre formas contemporâneas de circulação e experiências de leitura capazes de preservar a centralidade da obra.

Foi a partir desse problema que se desenvolveu, no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado III – Língua e Literatura, do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba, uma experiência pedagógica na ECI Liceu Paraibano. A proposta havia sido inicialmente planejada para uma turma do 2º ano do Ensino Médio e, em razão das condições encontradas no campo de estágio, foi realizada em uma turma do 1º ano, que contou com uma média de 30 estudantes, em duas aulas, totalizando 1 hora e 40 minutos. O poema “José” (2012), retirado da obra *Antologia poética*, de Carlos Drummond de Andrade, constituiu o eixo da experiência, organizada em um percurso que articulou contato inicial com um fragmento, atividade de reescrita, leitura integral do poema, contextualização histórico-literária, leitura silenciosa e compartilhada, círculo de leitura, análise de elementos da composição, retomada das primeiras aproximações ao texto e diálogo com a linguagem musical.

Este artigo toma como objeto de reflexão a própria experiência pedagógica, como o planejamento, as escolhas de mediação realizadas e as possibilidades e tensões que emergem quando a escola procura estabelecer uma passagem entre formas fragmentárias de circulação da literatura e o encontro com a composição literária.

Essa opção encontra fundamento no artigo *Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico*, de Ricardo Franklin de Freitas Mussi, Fábio Fernandes Flores e Cláudio Bispo de Almeida. Os autores assinalam que “o RE não é, necessariamente, um relato de pesquisa acadêmica” (2021, p. 62) e defendem que sua elaboração articule descrição, “embasamento científico e reflexão crítica” (2021, p. 65). Dessa forma, relatar uma experiência não significa simplesmente narrar cronologicamente aquilo que

ISSN: 2358-8829

ocorreu em sala de aula, mas reconstruir reflexivamente uma prática situada, explicitando seus fundamentos, decisões, limites e possibilidades.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é relatar e discutir criticamente uma experiência pedagógica de leitura literária desenvolvida no Ensino Médio, analisando o percurso de mediação construído entre a circulação fragmentária da literatura na cultura digital e a leitura integral e compartilhada de um texto literário. A reflexão é orientada pela seguinte questão: como organizar, no Ensino Médio, uma prática de mediação que reconheça o fragmento como uma das formas contemporâneas de encontro com a literatura sem permitir que ele encerre o percurso de leitura? Parte-se, assim, não de uma hipótese a ser comprovada, mas de um problema pedagógico a ser refletido à luz da experiência, em que o fragmento pode constituir um dispositivo de entrada para a leitura literária quando a mediação docente produz movimentos de expansão, confronto e reconfiguração dos sentidos inicialmente possíveis, devolvendo o excerto à complexidade formal, histórica e simbólica da obra.

LEITURA LITERÁRIA, CULTURA DIGITAL E MEDIAÇÃO

As referências apresentadas na introdução permitem organizar o problema em três eixos articulados. O primeiro é histórico e social: Lajolo (2011) e Lajolo e Zilberman (2011) ajudam a situar historicamente as práticas de leitura e a escola como espaço de formação do leitor. O segundo é semiótico e cultural: a discussão de Rojo (2012) sobre a multiplicidade cultural e semiótica das práticas contemporâneas permite reconhecer que o estudante chega à aula atravessado por diferentes linguagens, mídias e modos de circulação textual. O terceiro eixo é propriamente literário e pedagógico. Candido (1972) sustenta a dimensão formativa da literatura; Geraldi (2011) permite pensar a leitura como interlocução; e Cosson (2021; 2022) oferece fundamentos para compreender o letramento literário e a leitura compartilhada como práticas que exigem planejamento e mediação. Nesse sentido, o texto integral não é apresentado como portador automático de uma interpretação correta, mas como composição que disponibiliza relações formais e semânticas que podem ser exploradas pelo leitor com a mediação docente.

As reflexões de Bauman (2010) e Han (2022; 2023) contribuem para formular questões sobre velocidade, sucessão informacional, permanência e experiência. Esses conceitos não sustentam, neste artigo, uma oposição entre livro e tela nem a afirmação de que a cultura digital produza, por si mesma, superficialidade. Sua função é ampliar a compreensão do contexto contemporâneo em que as práticas de leitura se realizam.

ISSN: 2358-8829

A BNCC reforça essa articulação ao preservar a centralidade do texto literário no Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 499) e, simultaneamente, inserir a formação do leitor no campo das práticas contemporâneas de linguagem (Brasil, 2018, p. 503). A experiência relatada situa-se justamente nessa zona de tensão: reconhecer os modos atuais de circulação sem transformar o fragmento em equivalente da obra e sem desqualificá-lo como possível porta de entrada para a leitura literária.

É nesse sentido que se compreende a mediação, não como correção de uma leitura considerada insuficiente, mas como construção de passagens. Mediar, no percurso aqui relatado, significou criar condições para passar do reconhecimento ao estranhamento, do excerto à composição, da impressão inicial à argumentação, do repertório pessoal ao confronto com outras leituras e da circulação fragmentária ao reencontro com a obra.

DENSENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

O primeiro movimento buscou aproximar o tema da aula das práticas de linguagem conhecidas pelos estudantes. Foi realizada uma conversa orientada sobre leitura, redes sociais e presença de poemas, versos ou frases literárias em ambientes digitais. A finalidade pedagógica dessa conversa não era apenas produzir um diagnóstico de pesquisa, mas ativar repertórios e tornar visíveis as condições de circulação que seriam problematizadas na sequência.

Em seguida, apresentou-se um fragmento de “José” em formato de *print*, retirado do Instagram. A atenção foi direcionada para elementos que frequentemente acompanham ou deixam de acompanhar textos nas redes: autoria, título, imagem, legenda, comentários, suporte e contexto de circulação. A pergunta pedagógica deslocava-se do “o que o verso quer dizer?” para “o que temos disponível para construir sentido quando recebemos apenas este recorte?”. Esse deslocamento permitia tratar o suporte e a edição do fragmento como componentes da leitura.

A opção por não iniciar pela exposição histórico-literária foi deliberada. Pretendia-se preservar um primeiro encontro com o texto antes de oferecer informações que pudessem antecipar uma interpretação escolarmente legitimada. Na mesma medida, o planejamento previa que esse encontro não permaneceria isolado: o fragmento seria posteriormente recolocado em relação com a obra.

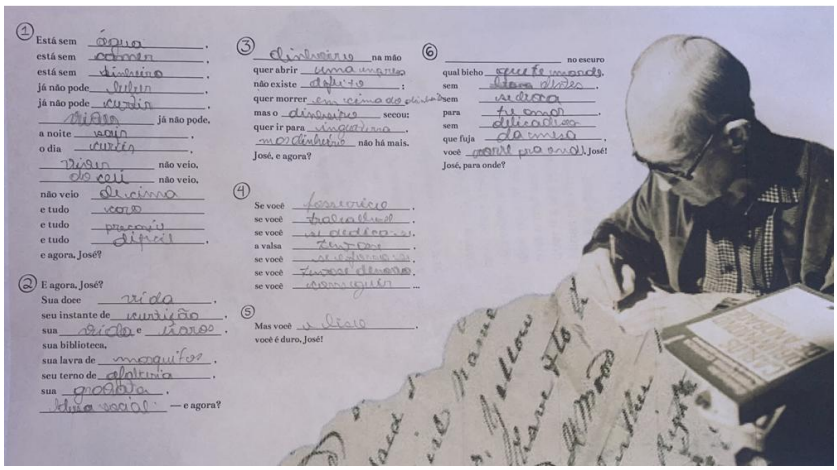
No segundo movimento, os estudantes receberam uma atividade em grupo na qual o poema aparecia com lacunas a serem preenchidas. A tarefa de reescrita não tinha a finalidade de reproduzir a versão de Drummond nem de medir proximidade entre respostas estudantis e

ISSN: 2358-8829

texto original. Seu interesse pedagógico estava em tornar perceptível que todo preenchimento exige decisões de linguagem e mobiliza expectativas sobre coerência, tom, imagens e continuidade. Esse momento é relevante porque desloca o estudante da posição de receptor para a de sujeito que precisa tomar decisões diante da incompletude. Em vez de tratar as escolhas como certas ou erradas, a mediação pode questionar por que determinada palavra pareceu possível, que relação ela estabelece com os versos disponíveis e que imagem de continuidade textual orientou a escolha. A lacuna, assim, funciona como recurso de estranhamento e de atenção à linguagem.

Na lógica do percurso, a reescrita preparava o reencontro com o poema integral. As formulações produzidas durante a atividade permaneceram disponíveis para que os próprios estudantes pudessem retomá-las posteriormente. Neste relato, entretanto, tais produções não são convertidas em evidências empíricas nem reproduzidas como corpus; interessa a função didática desempenhada pelo procedimento.

Imagem 1 – Atividade de reescrita do poema integral



O terceiro movimento consistiu na apresentação do poema em sua versão integral, acompanhado da identificação de autoria, título e contextualização histórico-literária. A contextualização foi concebida como abertura de possibilidades, e não como chave interpretativa definitiva. Seu papel era oferecer informações que pudessem ser colocadas em relação com a composição, permitindo que a leitura avançasse para além do reconhecimento temático.

A leitura ocorreu inicialmente de forma silenciosa e, depois, em voz alta compartilhada. Essa dupla entrada permitiu trabalhar tanto a relação individual com o texto quanto sua dimensão sonora e coletiva. Em seguida, organizou-se um círculo de leitura. A discussão

ISSN: 2358-8829

retomou aspectos estruturais, recursos linguísticos e estilísticos, imagens, repetições, relações entre partes e possibilidades simbólicas, procurando manter a interpretação vinculada à materialidade textual.

Esse momento explicita uma distinção importante: a leitura integral não foi uma variável isolada. Ela ocorreu associada à contextualização, à leitura oral, à discussão coletiva e à intervenção docente. Por isso, não se pode atribuir a um único elemento eventuais deslocamentos percebidos durante a aula.

No quarto movimento, as atividades iniciais foram retomadas para que os estudantes confrontassem o primeiro contato com o fragmento e a experiência posterior com o poema integral e contextualizado. A comparação foi incorporada como estratégia metacognitiva: voltar ao que se havia pensado anteriormente permitia discutir que informações se tornaram disponíveis, que perguntas surgiram e que relações só puderam ser percebidas quando o excerto foi reinserido na composição.

A sequência foi ampliada pela aproximação com a música “E agora, José?”, interpretada pelo cantor Paulo Diniz, mobilizada para discutir relações entre linguagens, escolhas rítmicas e sonoras e processos de ressignificação. O uso da música não pretendia substituir o poema ou torná-lo mais “atraente”, mas evidenciar que uma obra pode participar de diferentes circuitos de circulação e adquirir novas configurações sem perder a possibilidade de retorno ao texto literário.

A avaliação foi processual e formativa, integrada às discussões e atividades. O foco incidiu sobre participação, elaboração e revisão de hipóteses interpretativas, capacidade de relacionar texto e contexto e construção de argumentos apoiados na leitura. Em um relato de experiência, esse aspecto precisa ser compreendido como parte do planejamento pedagógico, e não como instrumento de coleta destinado a demonstrar eficácia da intervenção.

REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

O fragmento atua como experiência de entrada, não como ponto de chegada. A principal tensão pedagógica evidenciada pela experiência diz respeito ao estatuto do fragmento. Se ele for concebido apenas como deformação da obra, a escola corre o risco de desconsiderar práticas reais de circulação da literatura e de estabelecer uma oposição pouco produtiva entre cultura escolar e cultura digital. Se, no extremo oposto, qualquer contato fragmentário for tomado como experiência suficiente de leitura literária, perde-se a oportunidade de explorar relações formais e históricas que dependem da composição.

ISSN: 2358-8829

O percurso desenvolvido sugere uma terceira possibilidade, a de transformar o fragmento em dispositivo de entrada. Dessa maneira, o recorte não é validado como substituto da obra nem descartado como leitura ilegítima. Ele é colocado em movimento. A mediação cria uma sequência em que o estudante pode formular sentidos a partir do que possui, encontrar limites nessa primeira configuração, receber novos elementos e retornar ao texto em outras condições.

Essa formulação é particularmente relevante diante das práticas digitais. A questão escolar, portanto, não precisa ser formulada como oposição entre redes sociais e literatura. Mais produtivo é indagar como encontros fragmentários com textos literários podem ser convertidos em percursos capazes de sustentar atenção, comparação, análise e fruição. Nessa passagem, o trabalho docente consiste em ampliar as condições de leitura sem desautorizar o repertório cultural a partir do qual o estudante inicialmente se aproxima do texto.

Entretanto, integralidade não é sinônimo de interpretação correta. Defender o contato com a obra não significa pressupor que exista uma interpretação correta automaticamente revelada quando o texto é apresentado por inteiro. A integralidade amplia o campo de relações disponível ao leitor, mas a construção de sentidos continua dependendo de repertório, interlocução, perguntas e mediação.

Essa distinção impede que a sequência seja reduzida a uma narrativa de correção, em que uma leitura inicial “superficial” seria substituída por uma leitura final “adequada”. Tal hierarquia seria incompatível com a própria concepção dialógica mobilizada no trabalho. As primeiras hipóteses têm valor porque registram um momento do encontro com o texto e podem ser revisitadas. O aprofundamento não decorre de negar a experiência inicial, mas de submetê-la a novas relações textuais e contextuais.

Por isso, expressões avaliativas como “leitura rasa” ou “interpretação imediata” precisam ser usadas com cautela em trabalhos sobre formação leitora. Sem critérios analíticos definidos, elas podem apenas reproduzir uma hierarquia entre a leitura esperada pelo professor e a leitura produzida pelo estudante. No desenho aqui relatado, é mais produtivo falar em expansão das condições de leitura: o percurso adiciona materialidade, contexto, interlocução e tempo de permanência diante do texto.

A mediação foi o princípio articulador da experiência. Seu papel não se limitou à explicação do poema após a atividade inicial. Ela esteve presente na escolha do fragmento, na organização das perguntas, na decisão de retardar certas informações, na atividade de reescrita, na contextualização, na leitura oral, no círculo de leitura e na retomada comparativa. Isso significa que mediar é também desenhar situações de leitura.

ISSN: 2358-8829

Cosson oferece base importante para compreender essa dimensão. Em *Letramento literário: teoria e prática*, o autor caracteriza o letramento literário como um processo realizado por meio de textos literários (2022, p. 12). Em *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, define o círculo de leitura como uma "prática de leitura compartilhada" (2021, p. 9). No contexto digital, a mediação adquire ainda outra tarefa, a de ajudar o leitor a perceber que todo texto chega por meio de escolhas de edição, suporte e circulação. Não basta, portanto, transferir para a tela procedimentos concebidos para outros contextos; é necessário transformar as próprias condições de circulação em objeto de leitura crítica.

A experiência também evidencia que tecnologia e literatura não precisam aparecer em polos opostos. A dimensão digital pode entrar na aula como objeto de leitura crítica, como contexto de circulação e como repertório cultural. O trabalho com o fragmento, nesse sentido, não foi uma concessão ao digital, mas uma forma de interrogá-lo a partir da literatura.

A realização da sequência no âmbito do estágio supervisionado acrescenta uma dimensão formativa ao relato. Planejar a passagem do fragmento à obra exigiu mais do que selecionar um texto e elaborar perguntas de compreensão. Foi necessário pensar condições de circulação, antecipar diferentes momentos de leitura, definir quando contextualizar, organizar a interação entre estudantes e sustentar uma discussão que não convertesse mediação em imposição interpretativa.

Esse movimento aproxima formação do leitor e formação do professor. Ao desenhar situações em que as interpretações podem ser retomadas e reformuladas, o docente em formação também precisa revisar suas expectativas sobre o que conta como leitura válida. A experiência coloca em questão uma concepção de aula de literatura baseada na transmissão de informações sobre autores, movimentos literários e características de época. O contexto histórico-literário permanece relevante, mas entra em relação com uma experiência efetiva de leitura.

Para o Ensino Médio, a proposta pode ser adaptada a outros gêneros e obras, desde que se preserve seu princípio estruturante: partir de formas reais de circulação sem encerrar-se nelas. Fragmentos encontrados em redes, adaptações, memes literários, vídeos, canções e outros objetos culturais podem ser usados para construir perguntas de leitura, desde que a mediação assegure retorno à materialidade e à complexidade da obra.

A continuidade desse trabalho também pode assumir formas coletivas na escola: círculos de leitura, projetos de biblioteca, saraus, curadorias comentadas de textos em ambientes digitais e ações interdisciplinares. Essas possibilidades, entretanto, devem ser compreendidas como desdobramentos pedagógicos, e não como consequência comprovada da experiência aqui relatada.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato discutiu uma experiência pedagógica de leitura literária que tornou a circulação fragmentária da literatura na cultura digital não como inimiga da escola, mas como problema de mediação. Ao organizar um percurso que partiu de um fragmento de "José", passou pela reescrita, devolveu o excerto à composição integral, acrescentou contextualização, leitura compartilhada e círculo de leitura e estabeleceu diálogo com outra linguagem, a prática buscou produzir movimentos de expansão da leitura.

A reflexão sobre a experiência permite defender uma ideia central: o problema pedagógico não reside necessariamente na existência do fragmento, mas na possibilidade de que ele encerre o percurso interpretativo e substitua todo contato com a obra. Quando o fragmento é tratado como ponto de partida, a escola pode reconhecer práticas contemporâneas de circulação sem renunciar à especificidade da leitura literária.

Também se torna necessário qualificar o que se entende por leitura integral. Não se trata de afirmar que a totalidade textual conduz automaticamente a uma interpretação superior. O aprofundamento depende das relações que o leitor é convidado a estabelecer e das condições de mediação oferecidas. A contribuição docente está precisamente na construção dessas passagens, articulando repertório, texto, contexto, interlocução e reflexão.

Como experiência situada, a proposta não pretende oferecer um modelo universal nem demonstrar efeitos generalizáveis. Sua contribuição está em tornar visível um princípio de trabalho que pode ser recriado em outros contextos: aproximar as práticas culturais dos estudantes da leitura literária sem reduzir uma à outra. Para a formação inicial docente, esse princípio reforça a importância do estágio como espaço de elaboração, experimentação e reflexão sobre práticas de ensino.

Em uma cultura marcada por múltiplos suportes e formas de circulação, formar leitores literários não significa restaurar uma experiência de leitura supostamente anterior ao digital. Significa ensinar a construir percursos entre textos, contextos e linguagens, sustentando o direito do estudante ao encontro com a complexidade estética da obra. Entre o fragmento que circula e a obra que se oferece à releitura, a mediação pedagógica pode criar justamente o espaço em que a leitura continua.

Palavras-chave: Leitura fragmentada; Cultura digital; Letramento literário; Formação discente.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. Organização do autor. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário:* e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 19 set. 2026.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Remate de Males: *Revista do Departamento de Teoria Literária*, n. esp., p. 81-89, 1999. Tradução. Acesso em: 19 set. 2026.

COSSON, Rildo. *Como criar círculos de leitura na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

GERALDI, João Wanderley (org.); ALMEIDA, Milton José de et al. *O texto na sala de aula.* 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HAN, Byung-Chul. *A crise da narração*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

HAN, Byung-Chul. *A expulsão do outro:* sociedade, percepção e comunicação hoje. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.