

Entre pantallas y libros: multialfabetizaciones y protagonismo estudiantil en la formación del lector literario^I

Tatiana Homem Feitoza^I  

Flávia Vieira da Silva do Amparo^{II}  

Resumen

Este artículo analiza las relaciones entre la alfabetización literaria, las multialfabetizaciones, la cultura digital y el protagonismo estudiantil en los primeros años de la Educación Primaria. Parte de una reflexión sobre el aula con el fin de comprender de qué manera las prácticas contemporáneas del lenguaje pueden contribuir a la formación del lector literario sin reducir la literatura a un recurso tecnológico o a una actividad meramente instrumental. El objetivo es analizar, desde una perspectiva teórico-reflexiva, las potencialidades pedagógicas del texto literario y de la producción de recursos digitales como herramientas para la fruición, la difusión de autores y libros, y la socialización de las impresiones de lectura de los estudiantes, articulando lectura, oralidad, autoría y circulación social de la literatura. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo, de naturaleza bibliográfica, documental y analítica, fundamentado en autores del campo de la lectura, de la alfabetización literaria, de las multialfabetizaciones y de la cultura digital, además de documentos normativos de la educación básica brasileña. Se concluye que la integración crítica entre literatura y cultura digital puede ampliar el compromiso de los estudiantes, fortalecer su identidad lectora y favorecer prácticas de participación, siempre que esté sustentada por una mediación docente intencional, ética y pedagógicamente planificada.

Palabras clave: Alfabetización; alfabetización literaria; Educación Primaria; lectura; multialfabetizaciones.

I. Licenciatura en Letras - Português e Inglês por la Universidade Castelo Branco (UCB/RJ). Maestría en Prácticas de Educación Básica por el Colégio Pedro II. Profesora de Educación Primaria en la Alcaldía de la Ciudad de Río de Janeiro, Río de Janeiro, Río de Janeiro, Brasil. E-mail: thfeitoza@gmail.com.

II. Doctora en Letras por la Universidad Federal de Río de Janeiro. Profesora Asociada de Literatura Brasileña no Programa de Posgrado en Estudios de Literatura de la Universidad Federal Fluminense. Profesora Titular de Português y Literaturas en la Maestría Profesional en Prácticas de Educación Básica do Colegio Pedro II. Río de Janeiro, Río de Janeiro, Brasil. E-mail: flaviaa@id.uff.br.

Between screens and books: multiliteracies and student protagonism in the formation of literary readers

Abstract

This article discusses the relationships between literary literacy, multiliteracies, digital culture, and student agency in the early years of Elementary Education. The discussion is grounded in reflections on classroom practices aimed at understanding how contemporary language practices can contribute to the development of literary readers without reducing literature to a technological resource or a merely instrumental activity. The objective is to analyze, from a theoretical and reflective perspective, the pedagogical potential of literary texts and the production of digital resources as tools for literary appreciation, dissemination of authors and books, and the sharing of students' reading experiences, articulating reading, orality, authorship, and the social circulation of literature. Methodologically, this is a qualitative study of a bibliographic, documentary, and analytical nature, grounded in authors from the fields of reading, literary literacy, multiliteracies, and digital culture, as well as in normative documents of Brazilian Basic Education. The study concludes that the critical integration of literature and digital culture can enhance student engagement, strengthen readers' identities, and foster participatory practices, provided that it is supported by intentional, ethical, and pedagogically planned teacher mediation.

Keywords: Elementary Education; literacy; literary literacy; multiliteracies; reading.



Entre telas e livros: multiletramentos e protagonismo discente na formação do leitor literário

Resumo

Este artigo discute as relações entre letramento literário, multiletramentos, cultura digital e protagonismo discente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Parte-se da reflexão sobre a sala de aula, a fim de compreender de que modo práticas contemporâneas de linguagem podem contribuir para a formação do leitor literário sem reduzir a literatura a recurso tecnológico ou a atividade meramente instrumental. O objetivo é analisar, em perspectiva teórico-reflexiva, as potencialidades pedagógicas do texto literário e da produção de recursos digitais como ferramentas de fruição e divulgação e de autores e livros e das impressões de leitura dos alunos, articulando leitura, oralidade, autoria e circulação social da literatura. Metodologicamente, trata-se de estudo qualitativo, de natureza bibliográfica, documental e analítica, fundamentado em autores do campo da leitura, do letramento literário, dos multiletramentos e da cultura digital, além de documentos normativos da educação básica brasileira. Conclui-se que a integração crítica entre literatura e cultura digital pode ampliar o engajamento dos estudantes, fortalecer sua identidade leitora e favorecer práticas de participação, desde que sustentada por mediação docente intencional, ética e pedagogicamente planejada.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; leitura; letramento; letramento literário; multiletramentos.



Introducción

Las transformaciones sociotécnicas de las últimas décadas han alterado profundamente los modos de leer, escribir, producir sentidos y participar en prácticas culturales. En una sociedad marcada por la circulación acelerada de textos, imágenes, videos, sonidos e interacciones en red, la escuela pasa a convivir con sujetos que construyen experiencias lectoras en múltiples soportes y lenguajes, lo que impone nuevos desafíos a la formación de lectores. En este contexto, pensar la alfabetización literaria exige ampliar la comprensión de la lectura, incorporando las contribuciones de las multialfabetizaciones y de la cultura digital, sin vaciar la especificidad estética de la literatura (New London Group, 1996; Rojo; Moura, 2012). Esta ampliación dialoga con la perspectiva de Kleiman (1995), para quien la alfabetización se constituye en las prácticas sociales de uso de la lectura y de la escritura, en permanente interacción con los contextos culturales de los sujetos.

En el campo educativo brasileño, esta discusión encuentra respaldo normativo. La Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2018) define la cultura digital como una dimensión constitutiva de la formación escolar y destaca, entre las competencias generales, la necesidad de comprender, utilizar y crear tecnologías digitales de forma crítica, significativa, reflexiva y ética. La legislación educativa también reforzó, por medio de la Ley N.º 14.407 de 2022, el compromiso de la educación básica con la formación del lector y el estímulo a la lectura, consolidando jurídicamente una agenda que ya venía siendo defendida por investigadores del área.

Este escenario vuelve aún más relevante la articulación entre la lectura literaria y las prácticas contemporáneas del lenguaje. Si, por un lado, el entorno digital puede favorecer lecturas fragmentadas y veloces, por el otro también abre posibilidades de autoría, circulación, recomendación y distribución de experiencias lectoras en formatos multimodales. El desafío de la escuela, por lo tanto, no radica en oponer el libro y la tecnología, sino en construir mediaciones



pedagógicas que preserven la literatura como una experiencia estética, ética y humanizadora, al mismo tiempo que reconozcan los repertorios culturales de los estudiantes (Kenski, 2012; Moran, 2013).

En esta dirección, la iniciativa estudiantil asume una centralidad. Formar lectores, hoy en día, implica crear condiciones para que los estudiantes no solo reciban interpretaciones ya elaboradas de libros literarios, sino que se posicionen como sujetos de lectura, interpretación, recomendación y circulación de obras. La lectura literaria, cuando se piensa en diálogo con las multialfabetizaciones, deja de ser una actividad restringida a la recepción silenciosa y puede expandirse hacia prácticas de oralidad, performance, curaduría y autoría en diferentes medios (Cosson, 2017; Colomer, 2007).

En este escenario, emerge una cuestión central para el campo educativo: ¿de qué modo la articulación entre multialfabetizaciones, cultura digital e iniciativa estudiantil puede potenciar la alfabetización literaria en los años iniciales de la Educación Primaria?

Este artículo presenta un recorte teórico de una investigación de Maestría Profesional en Educación Básica, titulada “Despertando o encanto pela leitura: estratégias de ensino para o letramento literário no 4º ano do ensino fundamental”, desarrollada en el Colegio Pedro II, en articulación con el Producto Educacional “Vozes Literárias: o protagonismo do aluno nas aulas de leitura”, y tiene como objetivo discutir las relaciones entre lectura, alfabetización literaria, multialfabetizaciones, cultura digital e iniciativa estudiantil.

Se argumenta que la integración crítica entre literatura y cultura digital puede ampliar el compromiso de los estudiantes y fortalecer su identidad lectora, siempre que esté anclada en una mediación pedagógica intencional y en fundamentos teóricos consistentes.

Asimismo, este estudio busca contribuir al avance de las discusiones sobre la formación del lector literario al evidenciar cómo los presupuestos de las multialfabetizaciones pueden ser operacionalizados en propuestas pedagógicas dirigidas a los años iniciales de la Educación Primaria. Se busca,



de este modo, ampliar el debate sobre la lectura literaria y la cultura digital, proponiendo su integración desde una perspectiva pedagógica crítica y humanizadora.

La presencia cotidiana de pantallas, plataformas digitales y redes de intercambio alteró no solo los soportes de lectura, sino también los modos mediante los cuales los niños y jóvenes se reconocen como participantes de comunidades discursivas. En muchos casos, los estudiantes llegan a la escuela ya familiarizados con prácticas de comentario, recomendación, grabación, edición simple y circulación de contenidos, aunque no siempre posean las condiciones críticas para comprender los sentidos, riesgos y posibilidades de dichas prácticas. Tal realidad convoca a la escuela a asumir una función mediadora, capaz de transformar los usos espontáneos de la cultura digital en experiencias formativas intencionales, sin reducir el proceso educativo a una adhesión acrítica a las tecnologías.

En el caso específico de la literatura, esta mediación se vuelve aún más delicada. La lectura literaria requiere tiempo, escucha, imaginación, vínculo simbólico con la obra y apertura a la pluralidad de sentidos. Por esta razón, la integración con recursos digitales no puede ser comprendida como una mera estrategia de modernización superficial, sino como una posibilidad de ampliar los modos de encuentro con el texto literario. La centralidad de la obra, de la experiencia estética y de la formación sensible debe permanecer como criterio orientador de cualquier propuesta pedagógica que involucre libros, pantallas y circulación en red.

Así, el debate propuesto en este artículo parte de la comprensión de que el libro y la cultura digital no tienen por qué ocupar posiciones antagónicas en el currículo escolar. Al contrario, cuando se articulan por medio de la planificación docente, pueden constituir un recorrido en el que el estudiante lee, interpreta, comparte, argumenta y participa en prácticas sociales de lectura. La recomendación literaria en videos cortos, en este sentido, no se toma como un fin en sí misma, sino como una forma de socialización de la lectura que



puede favorecer el compromiso, la autoría y la construcción de una identidad lectora en los años iniciales de la Educación Primaria.

Metodología

Este artículo se caracteriza como un estudio de enfoque cualitativo, con un diseño híbrido, al articular procedimientos de investigación bibliográfica, investigación documental y análisis reflexivo con una interfaz aplicada al Producto Educativo elaborado en el marco de la tesis de maestría. La elección de esta configuración metodológica deriva de la naturaleza del propio texto, el cual no se constituye como un relato empírico de intervención, sino como un desarrollo teórico-analítico de una de las categorías centrales de la investigación: la relación entre multialfabetizaciones, cultura digital e iniciativa estudiantil en la formación del lector literario.

El enfoque cualitativo resulta adecuado porque privilegia la interpretación de los fenómenos educativos en su complejidad, buscando comprender sentidos, concepciones e implicaciones pedagógicas, en lugar de medir variables o producir generalizaciones estadísticas (Minayo, 2001). En este sentido, el foco recae sobre el análisis de referentes teóricos y documentos normativos capaces de sustentar una reflexión profunda sobre la formación del lector literario en los años iniciales de la Educación Primaria.

El primer eje metodológico é de carácter bibliográfico, dado que el artículo se fundamenta en obras y estudios que discuten la lectura, la alfabetización, la alfabetización literaria, la mediación de la lectura, las multialfabetizaciones, la multimodalidad, la cultura digital y la iniciativa estudiantil. Se movilizaron autores centrales del campo, como Freire (1989, 1996), Kleiman (1995), Soares (2010), Street (2003), Colomer (2007), Cosson (2017), Rojo y Moura (2012), Kenski (2012), Moran (2013) y New London Group (1996), además de estudios más recientes sobre mediación literaria en entornos digitales y multimodalidad en la socialización de la lectura, como los de Barra (2024) y Moraes (2024). Investigaciones recientes refuerzan la actualidad del debate al señalar que



las prácticas digitales de mediación y la planificación multimodal pueden favorecer la participación y la construcción de sentidos en torno a la lectura, siempre que estén articuladas con objetivos pedagógicos claros.

Los criterios de selección de las obras privilegiaron producciones reconocidas en el campo de la Educación y del Lenguaje, considerando autores de referencia nacional e internacional que abordan la lectura, la alfabetización literaria, las multialfabetizaciones, la cultura digital y la mediación pedagógica. También se incluyeron documentos normativos vigentes que orientan las prácticas educativas brasileñas, buscando asegurar la coherencia entre los referentes teóricos y las directrices oficiales de la educación básica.

El segundo eje metodológico é de índole documental, ya que considera documentos normativos y orientadores de la educación básica brasileña, especialmente la *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018) y la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Ley N.º 9.394, Brasil, 1996), con especial énfasis en la modificación promovida por la Ley N.º 14.407/2022 (Brasil, 2022). También se inserta en este eje la interlocución con documentos recientes del Ministerio de Educación (MEC) orientados a la educación digital y mediática, los cuales refuerzan la comprensión de que la formación escolar debe contemplar la actuación ciudadana en una sociedad marcada por la cultura digital.

El tercer eje se refiere a la interfaz aplicada con la propuesta pedagógica desarrollada en el ámbito de la investigación de maestría, lo que confiere al estudio un carácter híbrido. Aunque este artículo no presenta resultados de una aplicación sistemática, dialoga directamente con dicha propuesta al analizarla como la materialización pedagógica de las discusiones teóricas sobre autoría, recomendación de lecturas, oralidade, multimodalidad y circulación digital de la literatura. Así, la propuesta no es tratada como un apéndice ilustrativo, sino como un espacio de traducción didáctica de los fundamentos discutidos.

Los procedimientos de análisis se organizaron en tres movimientos. En el primero, se realizó el relevamiento y la selección de las fuentes bibliográficas y documentales pertinentes al objeto de estudio. En el segundo, se procedió a la



lectura analítica y al fichaje temático de los materiales, organizando los núcleos de discusión en torno a cuatro categorías: la lectura como práctica social; la alfabetización literaria y la formación del lector; las multialfabetizaciones y la cultura digital; y la iniciativa estudiantil y la mediación pedagógica. En el tercer movimiento, se estableció la articulación interpretativa entre estos ejes conceptuales y la propuesta pedagógica analizada, buscando evidenciar sus potencialidades pedagógicas para los años iniciales.

El análisis de los referentes ocurrió mediante una aproximación interpretativa entre las diferentes categorías teóricas, buscando identificar convergencias, complementariedades y contribuciones para la comprensión del fenómeno investigado. No se pretendió establecer una comparación cuantitativa entre los estudios, sino construir una síntesis analítica capaz de fundamentar la propuesta pedagógica discutida en este artículo.

De este modo, la metodología híbrida adoptada permite articular la fundamentación conceptual, el respaldo documental y la aplicabilidad pedagógica. Se trata, por lo tanto, de una estrategia coherente con la finalidad del artículo: profundizar teóricamente en una categoría desarrollada en la tesis de maestría y, simultáneamente, demostrar su potencia de transposición didáctica. Al no tratarse de un estudio empírico de aplicación, los resultados aquí presentados se concentran en el análisis teórico y en su potencialidad pedagógica.

La opción por un estudio cualitativo de naturaleza teórico-analítica también se justifica por la necesidad de examinar conceptos que, aunque son ampliamente utilizados en el campo educativo, pueden asumir sentidos distintos según el contexto de aplicación. Términos como alfabetización literaria, multialfabetizaciones, cultura digital e iniciativa estudiantil no son neutros; cada uno de ellos carga con presupuestos epistemológicos y pedagógicos que precisan ser explicitados para que la propuesta analizada no sea interpretada como una simple actividad tecnológica o como la sustitución de la lectura por productos mediáticos.



El análisis bibliográfico no buscó realizar un mapeo exhaustivo de la producción académica sobre el tema, sino seleccionar referentes reconocidos y pertinentes para la construcción del argumento central. Se priorizaron obras que permiten comprender la lectura como práctica social, la literatura como experiencia estética y cultural, las multialfabetizaciones como una ampliación de los modos de producción de sentido, y la cultura digital como un campo de participación, autoría y responsabilidad ética. Esta selección posibilitó construir un eje interpretativo coherente con los objetivos del artículo.

En el plano documental, la BNCC y los demás documentos normativos foram movilizados no como prescripciones aisladas, sino como marcos que ayudan a situar la discusión en el contexto de la educación básica brasileña. El análisis de estos documentos permitió observar que la formación lectora y la cultura digital aparecen como dimensiones articulables del currículo, siempre que se comprendan desde una perspectiva crítica. De este modo, el estudio establece un diálogo entre la teoría educativa, la orientación normativa y la propuesta pedagógica aplicada.

Por último, la interfaz con el Producto Educativo fue examinada como una posibilidad de transposición didáctica de los fundamentos teóricos. La propuesta de recomendación de libros por medio de videos cortos fue analizada en cuanto a su capacidad para movilizar la lectura literaria, la oralidad, la síntesis, la argumentación, la autoría, la multimodalidad y la circulación social. Se trata, por lo tanto, de un análisis interpretativo que busca comprender la coherencia interna de la propuesta y sus contribuciones potenciales para la formación del lector literario.

Lectura, alfabetización literaria y formación del lector

Discutir la alfabetización literaria presupone, inicialmente, comprender la lectura como una práctica que extrapola el dominio técnico de la decodificación. Para Freire (1989), el acto de leer se vincula con la lectura del mundo, es decir, con la capacidad de interpretar la realidad, relacionar el lenguaje y la experiencia,



y construir posicionamientos ante la vida social. Desde esta perspectiva, la lectura no es un ejercicio neutro ni exclusivamente escolar; se constituye como una práctica cultural y política.

Los estudios sobre alfabetización (*letramento*) también ampliaron esta comprensión al desplazar el foco del aprendizaje mecánico de la escritura hacia los usos sociales del lenguaje. Kleiman (1995) destaca la alfabetización como un conjunto de prácticas sociales que involucran la lectura y la escritura en contextos culturalmente situados, ampliando la comprensión del lenguaje más allá del dominio del código escrito. En esta misma dirección, Soares (2010) comprende la alfabetización en su dimensión social, relacionada con las prácticas de lectura y escritura y con los usos que los sujetos hacen del lenguaje en diferentes contextos. Street (2003), por su parte, enfatiza que las prácticas de alfabetización están social y culturalmente situadas y atravesadas por relaciones de poder, reforzando la necesidad de comprender la lectura más allá de una dimensión exclusivamente técnica, al considerar también sus aspectos sociales y culturales.

En el caso de la literatura, esta discusión adquiere especificidad. La alfabetización literaria no se reduce al simple contacto con obras ficcionales ni al llenado de fichas de lectura; se trata de la formación de un lector capaz de experimentar la literatura como un lenguaje estético, de construir sentidos, de movilizar afectos, de lidiar con ambigüedades y de reconocer la potencia humanizadora del texto literario (Cosson, 2017). La literatura, en este sentido, no es un mero recurso auxiliar para enseñar gramática o moral, sino un derecho cultural y una forma singular de conocimiento de lo humano.

Colomer (2007) observa que la lectura literaria involucra procesos de interpretación compartida, en los que el lector moviliza la memoria, la imaginación, el repertorio cultural y la experiencia subjetiva. Esto significa que la formación del lector depende de prácticas pedagógicas que valoren la conversación literaria, la escucha, la pluralidad interpretativa y la construcción colectiva de sentidos. La escuela, en este horizonte, debe constituirse como



una comunidad de lectores y no solo como un espacio de exigencia sobre libros leídos.

En los años iniciales de la Educación Primaria, esta tarea es aún más decisiva. Es en este periodo cuando se consolidan los primeros vínculos entre el niño y la literatura, entre la lectura y el placer, entre el texto y el mundo. Una mediación docente sensible, consistente y continua puede favorecer el surgimiento de disposiciones duraderas frente a la lectura. Por el contrario, las prácticas excesivamente utilitarias o evaluativas tienden a vaciar la experiencia literaria y a convertir el texto en una obligación escolar.

Así, formar al lector literario implica reconocer la lectura como una práctica social, estética y dialógica. También implica comprender que la literatura puede producir identificación, imaginación, pensamiento crítico y la ampliación del repertorio simbólico de los estudiantes. En este proceso, el profesor ocupa un lugar central como mediador, pero no como dueño del sentido; su función es crear condiciones de encuentro entre el lector y la obra, asegurando un espacio para la fruición, la interpretación y la expresión de los alumnos.

La formación del lector literario demanda continuidad, intencionalidad y la creación de vínculos positivos con la lectura. No basta con poner a disposición libros o exigir informes; es necesario construir situaciones en las que los estudiantes puedan conversar sobre lo que leyeron, confrontar interpretaciones, reconocer las emociones despertadas por el texto y percibir que la literatura dialoga con experiencias humanas amplias. La escuela, en este proceso, actúa como una institución capaz de democratizar el acceso a la literatura y de garantizar que diferentes sujetos tengan la oportunidad de insertarse en prácticas culturales históricamente valoradas.

En los años iniciales, la mediación docente asume un papel estructurante porque muchos niños aún están consolidando su fluidez lectora y su relación afectiva con los libros. La lectura compartida, la escucha de historias, la elección orientada de obras, la organización de círculos de conversación y la valoración de las respuestas personales de los alumnos son estrategias que contribuyen



a que la literatura sea percibida como un espacio de descubrimiento y no solo como una obligación evaluativa. El profesor, en este contexto, no entrega sentidos ya elaborados, sino que crea condiciones para que el lector avance en la comprensión, en la sensibilidad y en la autonomía.

Otro punto relevante es que la alfabetización literaria involucra una dimensión comunitaria. El estudiante aprende a leer literatura también cuando escucha cómo otros lectores interpretan, cuando percibe que una misma obra puede provocar diferentes sentidos y cuando comprende que su propia lectura puede ser comunicada y acogida. Esta dimensión social es especialmente importante para los niños que todavía están construyendo repertorios, pues amplía sus referencias y fortalece el sentimiento de pertenencia a una comunidad de lectores.

De esta forma, el trabajo con la literatura no debe reducirse a la identificación de personajes, trama o moraleja de la historia. Aunque tales elementos puedan formar parte de la comprensión textual, la experiencia literaria exige apertura a las ambigüedades, silencios, conflictos, afectos y posibilidades de interpretación y fruición del texto. La formación del lector literario requiere, por lo tanto, de prácticas que respeten la complejidad del texto y, al mismo tiempo, sean accesibles para los niños, promoviendo una aproximación progresiva entre el repertorio infantil, la obra literaria y la mediación pedagógica.

Multialfabetizaciones y cultura digital

El concepto de multialfabetizaciones fue formulado por el *New London Group* para responder a los cambios culturales, tecnológicos y comunicacionales que comenzaron a desafiar a la educación contemporánea. En lugar de restringir la alfabetización al dominio del lenguaje verbal impreso, esta perspectiva propone considerar tanto la diversidad cultural de los sujetos como la multiplicidad de modos semióticos involucrados en la producción de sentidos, tales como la imagen, el sonido, el gesto, el diseño, la espacialidad y los recursos digitales (*New London Group*, 1996).

En el contexto brasileño, Rojo y Moura (2012) destacan la necesidad de que la escuela reconozca que los textos que circulan socialmente son crecientemente multimodales y que los estudiantes ya participan, fuera del espacio escolar, en prácticas del lenguaje que combinan la oralidad, la escritura, la imagen, el video y diferentes formas de interacción y circulación de contenidos, como memes, comentarios e intercambios. Las multialfabetizaciones, por lo tanto, no significan el mero uso de la tecnología en el aula, sino un cambio de mirada sobre lo que se considera lenguaje, texto, autoría y lectura.



Esta perspectiva encuentra respaldo en estudios recientes sobre alfabetización digital y mediación literaria, como el de Barra (2024), que evidencia posibilidades de articulação entre las prácticas digitales y las experiencias de lectura literaria. En la misma dirección, Moraes (2024) discute el enfoque de la multimodalidad en la planificación de acciones de socialización de la lectura de obras de literatura digital. Estos estudios refuerzan la comprensión de que las tecnologías pueden actuar como medios de producción e intercambio de sentidos, y no como una finalidad pedagógica. En este contexto, la multimodalidad puede ampliar las formas de interacción con los textos literarios, posibilitando diferentes modos de lectura, producción y socialización de sentidos, sin descaracterizar necesariamente su dimensión estética.

La cultura digital intensifica este proceso al modificar la posición del sujeto frente a los textos. El estudiante ya no se limita a consumir contenidos; él comenta, graba, edita, recomienda, réplica y redistribuye informaciones en red. Esta transición del consumo hacia la producción y circulación es pedagógicamente relevante, pues amplía las posibilidades de participación y autoría, al mismo tiempo que exige una formación ética, crítica y reflexiva (Rojo y Moura, 2012).

Directrices recientes del Ministerio de Educación refuerzan esta orientación, como la *Estratégia Nacional de Escolas Conectadas* (Brasil, 2023), que establece pautas para la formación escolar orientada a una actuación plena y ciudadana en la cultura digital. Además, la *Guia de Educação Midiática* (Brasil, 2025) explicita que la *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018) y su complemento de Computación (Brasil, 2022) profundizan competencias relacionadas con la actuación crítica, segura y ética en el entorno digital.

Sin embargo, la incorporación de la cultura digital en la escuela no puede ocurrir de manera instrumental o deslumbrada. Kenski (2012) recuerda que la presencia de dispositivos tecnológicos no garantiza la innovación pedagógica. La calidad educativa depende de la intencionalidad de la propuesta, de la



mediación del profesor y del modo en que las tecnologías son movilizadas para ampliar los procesos de aprendizaje, interacción y autoría. En la misma línea, Moran (2013) argumenta que las tecnologías amplían el aprendizaje cuando se asocian con metodologías significativas, investigativas y participativas.

Este punto es esencial en el debate sobre la literatura. En lugar de reducir la lectura literaria a la lógica del consumo rápido, la cultura digital puede ser apropiada como un espacio de mediación, intercambio y resignificación de la experiencia lectora. Estudios recientes (Barra, 2024; Moraes, 2024) señalan que las prácticas de mediación literaria con portafolios digitales y planificaciones de socialización de lecturas desde una perspectiva multimodal pueden favorecer la reflexión, la producción de sentidos y una circulación ampliada de las experiencias de lectura.

De este modo, las multialfabetizaciones contribuyen a repensar la enseñanza de la literatura no como la sustitución del libro por la pantalla, sino como una ampliación de las formas de acceder, interpretar y compartir la obra literaria. El centro de la propuesta sigue siendo la literatura; lo que se amplía son los lenguajes y los medios mediante los cuales el alumno entra en relación con ella y la vuelve socialmente circulante.

La perspectiva de las multialfabetizaciones contribuye a ampliar el concepto de lectura en un contexto en el cual los textos raramente se presentan solo de forma verbal e impresa. Los niños y jóvenes interactúan con narrativas en libros, videos, juegos, aplicaciones, plataformas educativas, redes sociales, imágenes, audios y combinaciones variadas de estos recursos. La escuela, al reconocer esta multiplicidad, no abandona la lectura escrita, sino que amplía el repertorio de lenguajes que pueden ser movilizadas para construir y compartir sentidos.

No obstante, la presencia de múltiples lenguajes exige una formación crítica. La cultura digital es también un espacio de dispersión, consumo rápido, exposición indebida, reproducción de estereotipos y circulación de información sin mediación. Por ello, el uso pedagógico de los recursos digitales



debe estar orientado por criterios éticos, objetivos claros y la protección de los estudiantes. En actividades con niños, esto involucra autorización, cuidado con la imagen, definición de entornos de circulación y un acompañamiento docente permanente.

Cuando se articula con la literatura, la cultura digital puede favorecer formas renovadas de mediación. Un alumno que graba un video de recomendación de lectura necesita seleccionar qué decir, organizar argumentos, pensar en el interlocutor, cuidar la claridad del habla y asumir una posición frente a la obra. Estas acciones, que van a requerir intencionalidad, involucran competencias de lectura, oralidad y autoría, al mismo tiempo que aproximan la experiencia literaria a las prácticas comunicativas presentes en la cotidianidad contemporánea.

Así, la tecnología no debe ser comprendida como un adorno o recompensa, sino como un lenguaje y un medio de participación. El valor pedagógico reside menos en el dispositivo utilizado y más en la calidad de la propuesta: qué se lee, por qué se lee, cómo se conversa sobre la lectura, qué sentidos se construyen, como la producción final respeta la obra y cómo el estudiante se vuelve más consciente de su actuación como lector y productor de lenguaje.

Iniciativa estudiantil y alfabetización literaria

La discusión sobre la iniciativa estudiantil en la alfabetización literaria parte del reconocimiento de que el alumno no puede ser concebido únicamente como un receptor pasivo de la lectura propuesta por la escuela. Desde una perspectiva freireana, enseñar implica reconocer al educando como sujeto de conocimiento, cuya voz, experiencia y capacidad interpretativa deben ser legitimadas en el espacio pedagógico (Freire, 1996). Aplicada a la lectura literaria, esta comprensión exige prácticas que acojan la respuesta del lector, la conversación sobre la obra, la formulación de hipótesis, el intercambio de impresiones y la construcción autoral de sentidos.



La iniciativa estudiantil, en este contexto, no es sinónimo de espontaneísmo ni de abandono de la mediación docente. Al contrario, depende de una acción pedagógica intencional que cree oportunidades reales de participación. El alumno se convierte en protagonista cuando puede elegir, comentar, comparar, recomendar, dramatizar, narrar, resignificar y producir a partir de las lecturas realizadas. En estas situaciones, la literatura deja de ser un contenido estático y pasa a ser una experiencia viva de lenguaje y de fruición del texto.

Cosson (2017) ayuda a comprender este movimiento al defender que la alfabetización literaria supone prácticas de inserción del sujeto en comunidades de lectura, en las cuales la interpretación y la circulación de los textos adquieren una dimensión social. El lector, entonces, no solo recibe una obra: la reelabora simbólicamente y comparte esa elaboración con otros.

En este escenario, el protagonismo no debe ser confundido con una autonomía irrestricta. Se trata de una participación construida por medio de la mediación docente, en la cual el estudiante amplía de manera gradual su capacidad de interpretar, argumentar, comunicar y compartir experiencias lectoras. Así, la iniciativa estudiantil constituye el resultado de prácticas pedagógicas planificadas y no de acciones espontáneas desvinculadas de la intencionalidad educativa.

Al articularse con las multialfabetizaciones, la iniciativa estudiantil adquiere nuevas posibilidades de expresión. La recomendación oral de libros, la grabación de videos cortos, los registros en audio, las dramatizaciones y otras formas de socialización de la lectura amplían las condiciones de participación del alumno, al mismo tiempo que convocan habilidades de síntesis, argumentación, oralidad, expresión corporal y uso ético de lenguajes digitales. Este tipo de práctica dialoga con el contexto sociocultural de los estudiantes sin abdicar del núcleo estético de la literatura.

Hay también un aspecto identitario relevante. Cuando el estudiante recomienda un libro, no solo demuestra haber comprendido una narrativa, sino que se posiciona como lector frente a otros lectores. Este gesto fortalece el



sentido de pertenencia, la autoría y el reconocimiento social de la lectura. El niño comienza a percibir que su experiencia con la literatura tiene un valor público, puede ser escuchada y puede influir en sus pares.

Desde el punto de vista pedagógico, este desplazamiento es potente porque favorece la transición del “leer para responder al profesor” al “leer para pensar, sentir y compartir”. La lectura se convierte en una práctica de interlocución. Y, justamente por ello, la iniciativa estudiantil puede contribuir a la alfabetización literaria en la contemporaneidad, sobre todo cuando se articula con prácticas de cultura digital cuidadosamente mediadas.

La iniciativa estudiantil, cuando se asocia con la alfabetización literaria, debe ser comprendida como una participación responsable y mediada. El alumno protagonista no es aquel que actúa sin orientación, sino aquel que encuentra espacios reales para elegir, argumentar, crear y compartir sentidos a partir de una propuesta pedagógicamente estructurada. Esta comprensión evita tanto el autoritarismo docente, que silencia la voz del estudiante, como el espontaneísmo, que delega en el niño una autonomía para la cual aún necesita ser formado.

En las prácticas literarias escolares, el protagonismo puede aparecer en diferentes momentos: en la elección de obras dentro de un acervo previamente curado, en la formulación de preguntas sobre el texto, en la participación en círculos de conversación, en la dramatización de escenas, en la producción de registros de lectura, en la recomendación de libros (por medio de reseñas escritas o grabadas en audio y/o video) y en la escucha/lectura de estas producciones elaboradas por los compañeros. En todos estos casos, el alumno participa en la construcción social del sentido y percibe que su experiencia lectora tiene valor dentro del grupo.

La recomendación literaria es una práctica especialmente potente porque involucra un cambio de posición discursiva. El estudiante deja de responder solo al profesor y pasa a dirigirse a otros lectores. Necesita pensar en qué puede despertar interés, qué puede ser revelado sin comprometer la experiencia de



lectura, los motivos por los cuales la obra merece ser leída y la mejor forma de comunicar su percepción. Esta operación amplía la conciencia sobre la lectura y fortalece la relación entre literatura, lenguaje e interlocución.

Además, la iniciativa estudiantil favorece las dimensiones afectivas del aprendizaje. Cuando el niño percibe que su voz es reconocida, que su lectura puede circular y que su recomendación puede influir en sus compañeros, tiende a establecer una relación más positiva con los libros. Este reconocimiento simbólico contribuye a la constitución de una identidad lectora, entendida como la percepción de sí mismo como alguien que lee, interpreta, elige, opina y participa en prácticas culturales de lectura.

Interfaz con la propuesta pedagógica de recomendación de libros literarios

La interfaz entre la discusión teórica presentada y la propuesta pedagógica de reseña y recomendación de libros literarios por medio de videos cortos revela un desdoblamiento didáctico particularmente fecundo. Esta propuesta amplía el recorrido de la lectura más allá del aula y favorece la circulación de la literatura en entornos digitales escolares. En este contexto, el alumno deja de ocupar únicamente la posición de lector-oyente o lector-narrador y pasa a actuar como lector-recomendador, es decir, como un sujeto que presenta la obra, selecciona aspectos relevantes de la narrativa, justifica su indicación y dialoga con una audiencia.

Esta configuración didáctica materializa, de forma concreta, la articulación entre la alfabetización literaria, las multialfabetizaciones y la iniciativa estudiantil. En primer lugar, porque mantiene la obra literaria en el centro de la actividad. El video no sustituye la lectura; deriva de ella. En segundo lugar, porque moviliza múltiples lenguajes: oralidad, expresión facial, entonación, síntesis verbal, imagen y, eventualmente, edición simple. En tercer lugar, porque desplaza la experiencia lectora hacia una esfera de circulación social, haciendo



que la lectura adquiriera visibilidad, interlocución y un potencial de contagio y fruición entre pares.

Desde el punto de vista formativo, la propuesta contribuye al desarrollo de competencias discursivas relevantes. Al recomendar un libro, el estudiante necesita seleccionar argumentos, considerar al destinatario, organizar el habla, producir una síntesis inteligible y sostener un posicionamiento. No se trata solo de decir “me gustó” o “no me gustó”, sino de elaborar discursivamente la experiencia de lectura. Este proceso profundiza la relación del alumno con la obra y fortalece su conciencia de sí mismo como lector.

Además, la propuesta dialoga con prácticas comunicativas contemporáneas reconocidas por la cultura digital, en las que la recomendación de contenidos ocupa un lugar central. En vez de ignorar este repertorio juvenil e infantil, la escuela lo resignifica pedagógicamente. Tal elección es consistente con la comprensión de que los estudiantes necesitan aprender a actuar críticamente en el entorno digital, produciendo y compartiendo contenidos de manera ética, responsable y significativa, en consonancia con la BNCC (Brasil, 2018) y con las directrices de la *Estratégia Nacional de Escolas Conectadas* (Brasil, 2023).

Otro aspecto importante concierne a la mediación docente. La propuesta pedagógica de recomendación literaria por medio de videos cortos no presupone una exposición desregulada de imágenes ni el uso irreflexivo de redes sociales. Al contrario, exige planificación, autorización, orientación ética, definición de objetivos pedagógicos y criterios de participación compatibles con la franja etaria de los estudiantes. El profesor, en este escenario, continúa siendo un mediador esencial, responsable de asegurar que la tecnología opere como un medio de ampliación de la experiencia literaria y no como un desvío de su sentido formativo.

La potencia de esta propuesta también reside en su capacidad para consolidar una comunidad lectora ampliada. Cuando los videos circulan en espacios institucionales de la escuela o en contextos cuidadosamente mediados,



la lectura gana nuevos interlocutores: compañeros de otros grupos, profesores, familias y la comunidad escolar. La recomendación literaria se convierte, así, en un gesto de mediación cultural. El alumno no solo lee: participa en la circulación social de la literatura.

Desde esta perspectiva, la propuesta puede ser comprendida como un punto de convergencia entre la teoría y la práctica. Traduce pedagógicamente la discusión sobre las multialfabetizaciones al incorporar lenguajes diversos; dialoga con la cultura digital al reconocer nuevos modos de circulación del discurso; y fortalece la alfabetización literaria al consolidar al alumno como sujeto de la lectura, del habla y de la recomendación. Se trata, por lo tanto, de una propuesta que preserva el núcleo estético de la literatura al mismo tiempo que actualiza sus formas de mediación en el contexto escolar contemporáneo.

En la propuesta analizada, el video corto funciona como la culminación de un recorrido de lectura y no como un sustituto de la experiencia literaria. Antes de la grabación, es necesario que el estudiante tenga contacto con la obra, participe en conversaciones sobre el texto, organice sus impresiones y comprenda el propósito comunicativo de la recomendación. Este encadenamiento es fundamental para evitar que la actividad se restrinja a la *performance* o a la apariencia del producto final.

La elaboración del guion (*roteiro*) de recomendación puede constituir un momento pedagógico relevante. El profesor puede orientar a los estudiantes a presentar el título y el autor, situar brevemente la narrativa, indicar personajes o aspectos que llamaron su atención, explicar por qué recomiendan la obra y formular una invitación a la lectura. Este proceso contribuye a desarrollar la síntesis, la selección de información, la argumentación y el cuidado hacia el interlocutor, competencias directamente relacionadas con la alfabetización literaria.

La grabación, por su parte, moviliza dimensiones de la oralidad y la expresión que muchas veces permanecen secundarias en actividades tradicionales de lectura. La entonación, la postura, la claridad, el ritmo del habla



y la expresividad se convierten en elementos de comunicación de la experiencia lectora. Cuando se tratan pedagógicamente, estos aspectos favorecen la seguridad de los estudiantes y amplían las posibilidades de participación, incluso para niños que demuestran mayor facilidad en la oralidad que en la escritura.

La circulación de los videos debe ser cuidadosamente planificada. En lugar de una exposición amplia y desregulada, la escuela puede organizar espacios institucionales seguros, como entornos virtuales internos, presentaciones para otros grupos, muestras literarias o acervos digitales controlados. Lo esencial es que la producción tenga destinatarios reales y que los estudiantes perciban la función social de la recomendación, sin comprometer la privacidad, la protección de la imagen y los principios éticos involucrados en el trabajo con niños.

La propuesta también puede fortalecer la relación entre la escuela y la familia. Al visibilizar la experiencia lectora de los alumnos, la recomendación literaria crea oportunidades para que los familiares conozcan las obras trabajadas en el aula y valoren la participación de los niños. Esta aproximación puede ampliar el entorno de lectura más allá de la escuela, favoreciendo conversaciones sobre libros en el hogar y reconociendo a la literatura como una práctica cultural compartida.

Bajo la perspectiva de las multialfabetizaciones, la recomendación literaria en formato digital amplía las posibilidades de circulación social de la lectura, permitiendo que diferentes lenguajes sean movilizados en la construcción de sentidos. Sin embargo, su eficacia pedagógica depende del mantenimiento de la centralidad de la obra literaria y de la mediación crítica del profesor, evitando que los recursos tecnológicos asuman un protagonismo superior al proceso formativo del lector.

De esta manera, la actividad de recomendación literaria mediante videos cortos presenta potencial para integrar diferentes dimensiones formativas: lectura, oralidad, autoría, cultura digital, además de acciones que movilizan



la ética, la colaboración y favorecen la circulación social del conocimiento. Su éxito, sin embargo, depende de la planificación docente, la curaduría de obras, el acompañamiento procesual y la evaluación formativa. Más que evaluar la calidad técnica del video, importa observar cómo la propuesta contribuye a ampliar la comprensión de la obra, la participación del estudiante y su vínculo con la lectura.

Consideraciones finales

La reflexión desarrollada en este artículo tiene la intención de discutir la importancia de la alfabetización literaria en la escuela contemporánea, en diálogo con las multialfabetizaciones, con la cultura digital y con la iniciativa estudiantil. Esta articulación no implica diluir la literatura en prácticas mediáticas superficiales, sino reconocer que la formación del lector hoy en día ocurre en ecosistemas de lenguaje más amplios, marcados por la multimodalidad, la circulación en red y por nuevas formas de autoría y participación.

A lo largo del texto, se argumentó que la lectura literaria debe permanecer como una experiencia estética, ética y humanizadora, pero puede ser expandida por medio de prácticas pedagógicas que valoricen la oralidad, el intercambio, la recomendación, la autoría y la circulación social de las obras. Desde esta perspectiva, las multialfabetizaciones no compiten con la alfabetización literaria; al contrario, pueden contribuir a su revitalización, siempre que estén mediadas críticamente.

La metodología híbrida adoptada demostró ser adecuada para este objetivo, pues permitió articular el referente teórico, los documentos normativos y la interfaz con la propuesta pedagógica desarrollada en el ámbito de la investigación. Este recorrido también evidenció que la actividad de recomendación literaria por medio de videos cortos constituye un desdoblamiento consistente de la discusión conceptual, al transformar los presupuestos teóricos en una propuesta didáctica concreta orientada a la actuación de los estudiantes como lectores-mediadores en el entorno digital.



Se concluye, por lo tanto, que las propuestas de esta naturaleza ofrecen caminos promisorios para el trabajo con la literatura en los años iniciales de la Educación Primaria. Al invitar al alumno a recomendar lecturas en videos cortos, la escuela reconoce sus repertorios comunicativos, amplía su participación discursiva y fortalece su identidad lectora.

Cuando está orientada por principios de mediación cualificada, ética digital y la centralidad de la obra literaria, esta práctica puede contribuir a una formación lectora más crítica, sensible, autoral y socialmente significativa. Esta conclusión es coherente con el marco curricular vigente y con las orientaciones federales recientes que asocian la formación escolar al desarrollo de competencias para actuar críticamente en la cultura digital.

El análisis realizado también permite destacar que la iniciativa estudiantil no se construye de modo aislado, sino en relación directa con la mediación del profesor y con la calidad de las prácticas propuestas. El niño se convierte en protagonista cuando encuentra las condiciones para participar con sentido, cuando su voz es considerada y cuando la actividad escolar le ofrece instrumentos para elaborar mejor su experiencia lectora. Por lo tanto, el protagonismo aquí defendido no disminuye el papel docente; al contrario, exige una mediación aún más cualificada.

Otro aspecto evidenciado es la necesidad de comprender la cultura digital como un campo educativo atravesado por posibilidades y responsabilidades. Al trabajar con videos cortos de recomendación literaria, la escuela puede aproximarse a las prácticas comunicativas contemporáneas, pero debe hacerlo con criterios de protección, ética e intencionalidad pedagógica. Esta postura evita tanto el rechazo simplista de las tecnologías como su adopción acrítica.

Como contribución, el artículo refuerza que las propuestas de lectura literaria articuladas con las multialfabetizaciones pueden ser especialmente relevantes en los años iniciales de la Educación Primaria, etapa en la que se consolidan los vínculos afectivos, culturales y cognitivos con la lectura. Al reconocer a los estudiantes como lectores capaces de decir, recomendar y



compartir, la escuela amplía las posibilidades de formación literaria y favorece experiencias de lectura más significativas.

Desde el punto de vista científico, el estudio contribuye a ampliar el debate sobre la integración entre la alfabetización literaria y la cultura digital al presentar una síntesis teórica articulada con una propuesta pedagógica aplicable al contexto escolar. Se espera que las reflexiones aquí desarrolladas subsidien nuevas investigaciones e inspiren prácticas docentes comprometidas con la formación crítica, estética y participativa del lector literario.

Por último, se resalta que futuras investigaciones pueden profundizar en el análisis empírico de propuestas similares, observando sus efectos sobre el compromiso de los estudiantes, la calidad de las interacciones literarias, la ampliación del repertorio lector y la participación de las familias. Aun así, la reflexión teórica aquí desarrollada indica que la articulación entre literatura, cultura digital e iniciativa estudiantil constituye un camino promisorio para renovar las prácticas de formación del lector sin perder de vista la centralidad de la obra literaria.

Referencias

BARRA, Lorena Berríos. Práticas de letramento digital e mediação literária em professores em formação: experiências através de portfólios reflexivos digitais. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 17, p. e51684, 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.51684>. Acceso el: 21 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022. Institui as Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 out. 2022. Seção 1, p. 33.



BRASIL. Ministério da Educação. **Educação digital e midiática**: como elaborar e implementar o currículo nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponible en: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/arquivos/guia_eddigital_versofinaloficial.pdf. Acceso el: 21 abr. 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 set. 2023. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11713.htm. Acceso el: 21 abr. 2026.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 2022.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.



MORAES, Gislene Lima de. A abordagem da multimodalidade no planejamento de socialização de leitura de obras de literatura digital. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 19, n. 1, 2024.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-74.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

Nota

- 1 Declaração sobre el uso de inteligencia artificial – Gemini, una herramienta de inteligencia artificial desarrollada por Google, fue utilizada como apoyo para la traducción de este artículo al español. La versión traducida fue revisada y ajustada en su totalidad por el equipo editorial, con el fin de garantizar la fidelidad al texto original, la precisión terminológica y el cumplimiento de las normas editoriales de la revista. La herramienta no fue utilizada para generar los argumentos, los análisis o el contenido académico del artículo.





Cómo citar

FEITOZA, Tatiana Homem; AMPARO, Flávia Vieira da Silva do. Entre telas e livros: multiletramentos e protagonismo discente na formação do leitor literário. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-28, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.55367>.

Enviado el: 28 de mayo de 2026.

Aceptado el: 31 de agosto de 2026.

Publicado el: 30 de septiembre de 2026

CRediT

Agradecimientos	No aplica
Financiación	No aplica
Conflicto de intereses	Las autoras certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética	No aplica
Contribución de los autores	FEITOZA, T. H. declara haber realizado conceptualización, curaduría de datos, investigación, metodología, análisis formal, redacción – preparación del borrador original y visualización. AMPARO, F. V. S. declara haber realizado conceptualización, metodología, supervisión, validación, administración de proyectos, redacción – revisión y edición

Equipo Editorial

Editora de sección:	Quenizia Vieira Lopes
Miembro del equipo de producción:	Junior Peres de Araujo
Asistente de edición:	Simone Steffan
Maquetación y Diseño:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

