

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

Tatiana Homem Feitoza^I  

Flávia Vieira da Silva do Amparo^{II}  

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.

I. Graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Castelo Branco, UCB/RJ. Mestranda em Práticas de Educação Básica pelo Colégio Pedro II. Professora do Ensino Fundamental I na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: thfeitoza@gmail.com.

II. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Associada de Literatura Brasileira, atuando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura, da Universidade Federal Fluminense. Professora Titular de Português e Literaturas, atuando no Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, Rio 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 pantallas y libros: multialfabetizaciones y protagonismo estudiantil en la formación del lector literario

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.



Introdução

As transformações sociotécnicas das últimas décadas alteraram profundamente os modos de ler, escrever, produzir sentidos e participar de práticas culturais. Em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de textos, imagens, vídeos, sons e interações em rede, a escola passa a conviver com sujeitos que constroem experiências leitoras em múltiplos suportes e linguagens, o que impõe novos desafios à formação de leitores. Nesse contexto, pensar o letramento literário exige ampliar a compreensão de leitura, incorporando as contribuições dos multiletramentos e da cultura digital, sem esvaziar a especificidade estética da literatura (New London Group, 1996; Rojo; Moura, 2012). Essa ampliação dialoga com a perspectiva de Kleiman (1995), para quem o letramento se constitui nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita, em permanente interação com os contextos culturais dos sujeitos.

No campo educacional brasileiro, essa discussão ganha respaldo normativo. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) define a cultura digital como dimensão constitutiva da formação escolar e destaca, entre as competências gerais, a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. A legislação educacional também reforçou, por meio da Lei nº 14.007, de 2022, o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura, consolidando juridicamente uma pauta que já vinha sendo defendida por pesquisadores da área.

Esse cenário torna ainda mais relevante a articulação entre leitura literária e práticas contemporâneas de linguagem. Se, por um lado, o ambiente digital pode favorecer leituras fragmentadas e velozes, por outro também abre possibilidades de autoria, circulação, recomendação e partilha de experiências leitoras em formatos multimodais. O desafio da escola, portanto, não está em opor livro e tecnologia, mas em construir mediações pedagógicas que preservem a literatura como experiência estética, ética e humanizadora, ao



mesmo tempo em que reconheçam os repertórios culturais dos estudantes (Kenski, 2012; Moran, 2013).

Nessa direção, o protagonismo discente assume centralidade. Formar leitores, hoje, implica em criar condições para que os estudantes não apenas recebam interpretações prontas de livros literários, mas se posicionem como sujeitos de leitura, interpretação, recomendação e circulação de obras. A leitura literária, quando pensada em diálogo com os multiletramentos, deixa de ser atividade restrita à recepção silenciosa e pode se expandir para práticas de oralidade, performance, curadoria e autoria em diferentes mídias (Cosson, 2017; Colomer, 2007).

Nesse cenário, emerge uma questão central para o campo educacional: de que modo a articulação entre multiletramentos, cultura digital e protagonismo discente pode potencializar o letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Este artigo apresenta um recorte teórico de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Básica, intitulada “Despertando o encanto pela leitura: estratégias de ensino para o letramento literário no 4º ano do ensino fundamental”, desenvolvida no Colégio Pedro II, em articulação com o Produto Educacional “Vozes Literárias: o protagonismo do aluno nas aulas de leitura”, e tem como objetivo discutir as relações entre leitura, letramento literário, multiletramentos, cultura digital e protagonismo discente.

Argumenta-se que a integração crítica entre literatura e cultura digital pode ampliar o engajamento dos estudantes e fortalecer sua identidade leitora, desde que ancorada em mediação pedagógica intencional e em fundamentos teóricos consistentes.

Além disso, este estudo procura contribuir para o avanço das discussões sobre a formação do leitor literário ao evidenciar como os pressupostos dos multiletramentos podem ser operacionalizados em propostas pedagógicas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Busca-se, assim, ampliar o



debate sobre leitura literária e a cultura digital, propondo sua integração em uma perspectiva pedagógica crítica e humanizadora.

A presença cotidiana de telas, plataformas digitais e redes de compartilhamento alterou não apenas os suportes de leitura, mas também os modos pelos quais crianças e jovens se reconhecem como participantes de comunidades discursivas. Em muitos casos, os estudantes chegam à escola já familiarizados com práticas de comentário, recomendação, gravação, edição simples e circulação de conteúdos, ainda que nem sempre possuam condições críticas para compreender os sentidos, riscos e possibilidades dessas práticas. Tal realidade convoca a escola a assumir uma função mediadora, capaz de transformar usos espontâneos da cultura digital em experiências formativas intencionais, sem reduzir o processo educativo a uma adesão acrítica às tecnologias.

No caso específico da literatura, essa mediação torna-se ainda mais delicada. A leitura literária requer tempo, escuta, imaginação, vínculo simbólico com a obra e abertura para a pluralidade de sentidos. Por essa razão, a integração com recursos digitais não pode ser compreendida como mera estratégia de modernização superficial, mas como possibilidade de ampliar os modos de encontro com o texto literário. A centralidade da obra, da experiência estética e da formação sensível deve permanecer como critério orientador de qualquer proposta pedagógica que envolva livros, telas e circulação em rede.

Assim, o debate proposto neste artigo parte da compreensão de que o livro e a cultura digital não precisam ocupar posições antagônicas no currículo escolar. Ao contrário, quando articulados por meio de planejamento docente, podem constituir um percurso em que o estudante lê, interpreta, compartilha, argumenta e participa de práticas sociais de leitura. A recomendação literária em vídeos curtos, nesse sentido, não é tomada como fim em si mesma, mas como uma forma de socialização da leitura que pode favorecer o engajamento, a autoria e a construção de uma identidade leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



Metodologia

Este artigo caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, com delineamento híbrido, por articular procedimentos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise reflexiva com interface aplicada ao Produto Educacional elaborado no âmbito da dissertação. A escolha dessa configuração metodológica decorre da natureza do próprio texto, que não se constitui como relato empírico de intervenção, mas como desenvolvimento teórico-analítico de uma das categorias centrais da pesquisa: a relação entre multiletramentos, cultura digital e protagonismo discente na formação do leitor literário.

A abordagem qualitativa mostra-se adequada porque privilegia a interpretação dos fenômenos educacionais em sua complexidade, buscando compreender sentidos, concepções e implicações pedagógicas, e não mensurar variáveis ou produzir generalizações estatísticas (Minayo, 2001). Nesse sentido, o foco recai sobre a análise de referenciais teóricos e documentos normativos capazes de sustentar uma reflexão aprofundada sobre a formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O primeiro eixo metodológico é bibliográfico, uma vez que o artigo se fundamenta em obras e estudos que discutem leitura, letramento, letramento literário, mediação da leitura, multiletramentos, multimodalidade, cultura digital e protagonismo discente. Foram mobilizados autores centrais do campo, como Freire (1989, 1996), Kleiman (1995), Soares (2010), Street (2003), Colomer (2007), Cosson (2017), Rojo e Moura (2012), Kenski (2012), Moran (2013) e New London Group (1996), além de estudos mais recentes sobre mediação literária em ambientes digitais e multimodalidade na socialização da leitura, como os de Barra (2024) e Moraes (2024). Pesquisas recentes reforçam a atualidade do debate ao apontarem que práticas digitais de mediação e planejamento multimodal podem favorecer a participação e a construção de sentidos em torno da leitura, desde que articuladas a objetivos pedagógicos claros.



Os critérios de seleção das obras privilegiaram produções reconhecidas no campo da Educação e da Linguagem, considerando autores de referência nacional e internacional que abordam leitura, letramento literário, multiletramentos, cultura digital e mediação pedagógica. Também foram incluídos documentos normativos vigentes que orientam as práticas educacionais brasileiras, buscando assegurar coerência entre os referenciais teóricos e as diretrizes oficiais da educação básica.

O segundo eixo metodológico é documental, pois considera documentos normativos e orientadores da educação básica brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, Brasil, 1996), com destaque para a alteração promovida pela Lei n.º 14.407/2022 (Brasil, 2022). Também se insere nesse eixo a interlocução com documentos recentes do MEC voltados à educação digital e midiática, que reforçam a compreensão de que a formação escolar deve contemplar a atuação cidadã em uma sociedade marcada pela cultura digital.

O terceiro eixo refere-se à interface aplicada com a proposta pedagógica desenvolvida no âmbito da pesquisa de mestrado, o que confere ao estudo um caráter híbrido. Embora este artigo não apresente resultados de aplicação sistemática, ele dialoga diretamente com essa proposta, ao analisá-la como materialização pedagógica das discussões teóricas sobre autoria, recomendação de leituras, oralidade, multimodalidade e circulação digital da literatura. Assim, a proposta não é tratada como apêndice ilustrativo, mas como espaço de tradução didática dos fundamentos discutidos.

Os procedimentos de análise foram organizados em três movimentos. No primeiro, realizou-se o levantamento e a seleção das fontes bibliográficas e documentais pertinentes ao objeto. No segundo, procedeu-se à leitura analítica e ao fichamento temático dos materiais, organizando-se os núcleos de discussão em torno de quatro categorias: leitura como prática social; letramento literário e formação do leitor; multiletramentos e cultura digital; protagonismo discente e mediação pedagógica. No terceiro movimento, estabeleceu-se a articulação



interpretativa entre esses eixos conceituais e a proposta pedagógica analisada, buscando evidenciar suas potencialidades pedagógicas para os anos iniciais.

A análise dos referenciais ocorreu mediante aproximação interpretativa entre as diferentes categorias teóricas, buscando identificar convergências, complementaridades e contribuições para a compreensão do fenômeno investigado. Não se pretendeu estabelecer comparação quantitativa entre os estudos, mas construir uma síntese analítica capaz de fundamentar a proposta pedagógica discutida neste artigo.

Desse modo, a metodologia híbrida adotada permite articular fundamentação conceitual, respaldo documental e aplicabilidade pedagógica. Trata-se, portanto, de uma estratégia coerente com a finalidade do artigo: aprofundar teoricamente uma categoria desenvolvida na dissertação e, simultaneamente, demonstrar sua potência de transposição didática. Por não se tratar de um estudo empírico de aplicação, os resultados aqui apresentados concentram-se na análise teórica e em sua potencialidade pedagógica.

A opção por um estudo qualitativo de natureza teórico-analítica também se justifica pela necessidade de examinar conceitos que, embora amplamente utilizados no campo educacional, podem assumir sentidos distintos conforme o contexto de aplicação. Termos como letramento literário, multiletramentos, cultura digital e protagonismo discente não são neutros; cada um deles carrega pressupostos epistemológicos e pedagógicos que precisam ser explicitados para que a proposta analisada não seja interpretada como simples atividade tecnológica ou como substituição da leitura por produtos midiáticos.

A análise bibliográfica não buscou realizar um mapeamento exaustivo da produção acadêmica sobre o tema, mas selecionar referenciais reconhecidos e pertinentes à construção do argumento central. Foram priorizadas obras que permitem compreender a leitura como prática social, a literatura como experiência estética e cultural, os multiletramentos como ampliação dos modos de produção de sentido e a cultura digital como campo de participação,



autoria e responsabilidade ética. Essa seleção possibilitou construir um eixo interpretativo coerente com os objetivos do artigo.

No plano documental, a BNCC e os demais documentos normativos foram mobilizados não como prescrições isoladas, mas como marcos que ajudam a situar a discussão no contexto da educação básica brasileira. A análise desses documentos permitiu observar que a formação leitora e a cultura digital aparecem como dimensões articuláveis do currículo, desde que sejam compreendidas em perspectiva crítica. Desse modo, o estudo estabelece um diálogo entre teoria educacional, orientação normativa e proposta pedagógica aplicada.

Por fim, a interface com o Produto Educacional foi examinada como possibilidade de transposição didática dos fundamentos teóricos. A proposta de recomendação de livros por meio de vídeos curtos foi analisada quanto à sua capacidade de mobilizar leitura literária, oralidade, síntese, argumentação, autoria, multimodalidade e circulação social. Trata-se, portanto, de uma análise interpretativa que busca compreender a coerência interna da proposta e suas contribuições potenciais para a formação do leitor literário.

Leitura, letramento literário e formação do leitor

Discutir letramento literário pressupõe, inicialmente, compreender a leitura como prática que extrapola o domínio técnico da decodificação. Para Freire (1989), o ato de ler vincula-se à leitura do mundo, isto é, à capacidade de interpretar a realidade, relacionar linguagem e experiência e construir posicionamentos diante da vida social. Nessa perspectiva, a leitura não é exercício neutro nem exclusivamente escolar; ela se constitui como prática cultural e política.

Os estudos sobre letramento também ampliaram essa compreensão ao deslocarem o foco da aprendizagem mecânica da escrita para os usos sociais da linguagem. Kleiman (1995) destaca o letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em contextos culturalmente



situados, ampliando a compreensão da linguagem para além do domínio do código escrito. Nessa mesma direção, Soares (2010) compreende o letramento em sua dimensão social, relacionado às práticas de leitura e escrita e aos usos que os sujeitos fazem da linguagem em diferentes contextos. Street (2003), por sua vez, enfatiza que as práticas de letramento são social e culturalmente situadas e atravessadas por relações de poder, reforçando a necessidade de compreender a leitura para além de uma dimensão exclusivamente técnica, considerando também seus aspectos sociais e culturais.

No caso da literatura, essa discussão ganha especificidade. O letramento literário não se reduz ao simples contato com obras ficcionais nem ao preenchimento de fichas de leitura; trata-se da formação do leitor capaz de experienciar a literatura como linguagem estética, de construir sentidos, de mobilizar afetos, de lidar com ambiguidades e de reconhecer a potência humanizadora do texto literário (Cosson, 2017). A literatura, nesse sentido, não é mero recurso auxiliar para ensinar gramática ou moral, mas um direito cultural e uma forma singular de conhecimento do humano.

Colomer (2007) observa que a leitura literária envolve processos de interpretação compartilhada, em que o leitor mobiliza memória, imaginação, repertório cultural e experiência subjetiva. Isso significa que a formação do leitor depende de práticas pedagógicas que valorizem a conversa literária, a escuta, a pluralidade interpretativa e a construção coletiva de sentidos. A escola, nesse horizonte, deve constituir-se como comunidade de leitores e não apenas como espaço de cobrança sobre livros lidos.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa tarefa é ainda mais decisiva. É nesse período que se consolidam os primeiros vínculos entre criança e literatura, entre leitura e prazer, entre texto e mundo. Uma mediação docente sensível, consistente e contínua pode favorecer o surgimento de disposições duradouras diante da leitura. Ao contrário, práticas excessivamente utilitárias ou avaliativas tendem a esvaziar a experiência literária e converter o texto em obrigação escolar.



Assim, formar o leitor literário implica em reconhecer a leitura como prática social, estética e dialógica. Também implica em compreender que a literatura pode produzir identificação, imaginação, pensamento crítico e ampliação do repertório simbólico dos estudantes. Nesse processo, o professor ocupa lugar central como mediador, mas não como dono do sentido; sua função é criar condições de encontro entre leitor e obra, assegurando espaço para a fruição, a interpretação e a expressão dos alunos.

A formação do leitor literário demanda continuidade, intencionalidade e criação de vínculos positivos com a leitura. Não basta disponibilizar livros ou exigir relatórios; é necessário construir situações em que os estudantes possam conversar sobre o que leram, confrontar interpretações, reconhecer emoções despertadas pelo texto e perceber que a literatura dialoga com experiências humanas amplas. A escola, nesse processo, atua como instituição capaz de democratizar o acesso à literatura e de garantir que diferentes sujeitos tenham oportunidade de se inserir em práticas culturais historicamente valorizadas.

Nos anos iniciais, a mediação docente assume papel estruturante porque muitas crianças ainda estão consolidando sua fluência leitora e sua relação afetiva com os livros. A leitura compartilhada, a escuta de histórias, a escolha orientada de obras, a organização de rodas de conversa e a valorização das respostas pessoais dos alunos são estratégias que contribuem para que a literatura seja percebida como espaço de descoberta e não apenas como obrigação avaliativa. O professor, nesse contexto, não entrega sentidos prontos, mas cria condições para que o leitor avance na compreensão, na sensibilidade e na autonomia.

Outro ponto relevante é que o letramento literário envolve uma dimensão comunitária. O estudante aprende a ler literatura também quando escuta como outros leitores interpretam, quando percebe que uma mesma obra pode provocar diferentes sentidos e quando compreende que sua própria leitura pode ser comunicada e acolhida. Essa dimensão social é especialmente importante para crianças que ainda estão construindo repertórios, pois amplia



suas referências e fortalece o sentimento de pertencimento a uma comunidade de leitores.

Dessa forma, o trabalho com literatura não deve ser reduzido à identificação de personagens, enredo ou moral da história. Embora tais elementos possam fazer parte da compreensão textual, a experiência literária exige abertura para ambiguidades, imagens, silêncios, conflitos, afetos e possibilidades de interpretação e fruição do texto. A formação do leitor literário requer, portanto, práticas que respeitem a complexidade do texto e, ao mesmo tempo, sejam acessíveis às crianças, promovendo aproximação progressiva entre repertório infantil, obra literária e mediação pedagógica.

Multiletramentos e cultura digital

O conceito de multiletramentos foi formulado pelo New London Group para responder às mudanças culturais, tecnológicas e comunicacionais que passaram a desafiar a educação contemporânea. Em vez de restringir o letramento ao domínio da linguagem verbal impressa, essa perspectiva propõe considerar tanto a diversidade cultural dos sujeitos quanto a multiplicidade de modos semióticos envolvidos na produção de sentidos, como imagem, som, gesto, design, espacialidade e recursos digitais (New London Group, 1996).

No contexto brasileiro, Rojo e Moura (2012) destaca a necessidade de a escola reconhecer que os textos que circulam socialmente são crescentemente multimodais e que os estudantes já participam, fora do espaço escolar, de práticas de linguagem que combinam oralidade, escrita, imagem, vídeo, e diferentes formas de interação e circulação de conteúdos, como memes, comentários e compartilhamentos. Os multiletramentos, portanto, não significam mero uso de tecnologia em sala, mas uma mudança de olhar sobre o que conta como linguagem, texto, autoria e leitura.

Essa perspectiva encontra respaldo em estudos recentes sobre letramento digital e mediação literária, como o de Barra (2024), que evidencia possibilidades de articulação entre práticas digitais e experiências de leitura literária. Na



mesma direção, Moraes (2024) discute a abordagem da multimodalidade no planejamento de ações de socialização da leitura de obras de literatura digital. Esses estudos reforçam a compreensão de que as tecnologias podem atuar como meios de produção e compartilhamento de sentidos, e não como finalidade pedagógica. Nesse contexto, a multimodalidade pode ampliar as formas de interação com os textos literários, possibilitando diferentes modos de leitura, produção e socialização de sentidos, sem necessariamente descaracterizar sua dimensão estética.

A cultura digital intensifica esse processo ao modificar a posição do sujeito diante dos textos. O estudante já não se limita a consumir conteúdos; ele comenta, grava, edita, recomenda, replica e redistribui informações em rede. Essa passagem do consumo para a produção e circulação é pedagogicamente relevante, pois amplia as possibilidades de participação e autoria, ao mesmo tempo em que exige formação ética, crítica e reflexiva (Rojo; Moura, 2012).

Diretrizes recentes do Ministério da Educação reforçam essa orientação, como a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Brasil, 2023), que estabelece diretrizes para a formação escolar voltada à atuação plena e cidadã na cultura digital. Além disso, o Guia de Educação Midiática (Brasil, 2025) explicita que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e seu complemento de Computação (Brasil, 2022) aprofundam competências relacionadas à atuação crítica, segura e ética no ambiente digital.

No entanto, a incorporação da cultura digital à escola não pode ocorrer de maneira instrumental ou deslumbrada. Kenski (2012) lembra que a presença de dispositivos tecnológicos não garante inovação pedagógica. A qualidade educativa depende da intencionalidade da proposta, da mediação do professor e do modo como as tecnologias são mobilizadas para ampliar processos de aprendizagem, interação e autoria. Na mesma linha, Moran (2013) argumenta que as tecnologias ampliam a aprendizagem quando associadas a metodologias significativas, investigativas e participativas.



Esse ponto é essencial no debate sobre literatura. Em vez de reduzir a leitura literária à lógica do consumo rápido, a cultura digital pode ser apropriada como espaço de mediação, compartilhamento e ressignificação da experiência leitora. Estudos recentes (Barra, 2024; Moraes, 2024) apontam que práticas de mediação literária com portfólios digitais e planejamentos de socialização de leituras em perspectiva multimodal podem favorecer reflexão, produção de sentidos e circulação ampliada das experiências de leitura.

Desse modo, os multiletramentos contribuem para repensar o ensino de literatura não como substituição do livro pela tela, mas como ampliação das formas de acessar, interpretar e compartilhar a obra literária. O centro da proposta continua sendo a literatura; o que se amplia são as linguagens e os meios pelos quais o aluno entra em relação com ela e a torna socialmente circulante

A perspectiva dos multiletramentos contribui para ampliar o conceito de leitura em um contexto no qual os textos raramente se apresentam apenas de forma verbal e impressa. Crianças e jovens interagem com narrativas em livros, vídeos, jogos, aplicativos, plataformas educacionais, redes sociais, imagens, áudios e combinações variadas desses recursos. A escola, ao reconhecer essa multiplicidade, não abandona a leitura escrita, mas amplia o repertório de linguagens que podem ser mobilizadas para construir e compartilhar sentidos.

No entanto, a presença de múltiplas linguagens exige formação crítica. A cultura digital é também espaço de dispersão, consumo rápido, exposição indevida, reprodução de estereótipos e circulação de informações sem mediação. Por isso, o uso pedagógico de recursos digitais precisa ser orientado por critérios éticos, objetivos claros e proteção dos estudantes. Em atividades com crianças, isso envolve autorização, cuidado com imagem, definição de ambientes de circulação e acompanhamento docente permanente.

Quando articulada à literatura, a cultura digital pode favorecer formas renovadas de mediação. Um aluno que grava um vídeo de recomendação de leitura precisa selecionar o que dizer, organizar argumentos, pensar no



interlocutor, cuidar da clareza da fala e assumir uma posição diante da obra. Essas ações, que vão requerer intencionalidade, envolvem competências de leitura, oralidade e autoria, ao mesmo tempo em que aproximam a experiência literária de práticas comunicativas presentes no cotidiano contemporâneo.

Assim, a tecnologia não deve ser compreendida como adorno ou recompensa, mas como linguagem e meio de participação. O valor pedagógico está menos no dispositivo utilizado e mais na qualidade da proposta: o que se lê, por que se lê, como se conversa sobre a leitura, que sentidos são construídos, como a produção final respeita a obra e como o estudante se torna mais consciente de sua atuação como leitor e produtor de linguagem.

Protagonismo discente e letramento literário

A discussão sobre protagonismo discente no letramento literário parte do reconhecimento de que o aluno não pode ser concebido apenas como receptor passivo da leitura proposta pela escola. Em uma perspectiva freireana, ensinar implica em reconhecer o educando como sujeito de conhecimento, cuja voz, experiência e capacidade interpretativa devem ser legitimadas no espaço pedagógico (Freire, 1996).

Aplicada à leitura literária, essa compreensão exige práticas que acolham a resposta do leitor, a conversa sobre a obra, a formulação de hipóteses, a partilha de impressões e a construção autoral de sentidos.

O protagonismo discente, nesse contexto, não é sinônimo de espontaneísmo nem de abandono da mediação docente. Ao contrário, depende de uma ação pedagógica intencional que crie oportunidades reais de participação. O aluno se torna protagonista quando pode escolher, comentar, comparar, recomendar, dramatizar, narrar, ressignificar e produzir a partir das leituras realizadas. Nessas situações, a literatura deixa de ser conteúdo estático e passa a ser experiência viva de linguagem e de fruição do texto.

Cosson (2017) ajuda a compreender esse movimento ao defender que o letramento literário supõe práticas de inserção do sujeito em comunidades



de leitura, nas quais a interpretação e a circulação dos textos ganham dimensão social. O leitor, então, não apenas recebe uma obra: ele a reelabora simbolicamente e compartilha essa elaboração com outros.

Nesse cenário, o protagonismo não deve ser confundido com autonomia irrestrita. Trata-se de uma participação construída por meio da mediação docente, na qual o estudante amplia gradativamente sua capacidade de interpretar, argumentar, comunicar e compartilhar experiências leitoras. Assim, o protagonismo constitui resultado de práticas pedagógicas planejadas e não de ações espontâneas desvinculadas da intencionalidade educativa.

Ao ser articulado aos multiletramentos, o protagonismo discente ganha novas possibilidades de expressão. A recomendação oral de livros, a gravação de vídeos curtos, os registros em áudio, as dramatizações e outras formas de socialização da leitura ampliam as condições de participação do aluno, ao mesmo tempo em que convocam habilidades de síntese, argumentação, oralidade, expressão corporal e uso ético de linguagens digitais. Esse tipo de prática dialoga com o contexto sociocultural dos estudantes sem abdicar do núcleo estético da literatura.

Há também um aspecto identitário relevante. Quando o estudante recomenda um livro, ele não apenas demonstra ter compreendido uma narrativa; ele se posiciona como leitor diante de outros leitores. Esse gesto fortalece pertencimento, autoria e reconhecimento social da leitura. A criança passa a perceber que sua experiência com a literatura tem valor público, pode ser ouvida e pode influenciar os pares.

Do ponto de vista pedagógico, esse deslocamento é potente porque favorece a passagem do “ler para responder ao professor” para o “ler para pensar, sentir e compartilhar”. A leitura torna-se prática de interlocução. E, justamente por isso, o protagonismo discente pode contribuir para o letramento literário na contemporaneidade, sobretudo quando articulado a práticas de cultura digital cuidadosamente mediadas.



O protagonismo discente, quando associado ao letramento literário, precisa ser compreendido como participação responsável e mediada. O aluno protagonista não é aquele que atua sem orientação, mas aquele que encontra espaços reais para escolher, argumentar, criar e compartilhar sentidos a partir de uma proposta pedagogicamente estruturada. Essa compreensão evita tanto o autoritarismo docente, que silencia a voz do estudante, quanto o espontaneísmo, que delega à criança uma autonomia para a qual ela ainda precisa ser formada.

Nas práticas literárias escolares, o protagonismo pode aparecer em diferentes momentos: na escolha de obras dentro de um acervo previamente curado, na formulação de perguntas sobre o texto, na participação em rodas de conversa, na dramatização de cenas, na produção de registros de leitura, na recomendação de livros (por meio de resenhas escritas ou gravadas em áudio e/ou vídeo) e na escuta/leitura dessas produções elaboradas pelos colegas. Em todos esses casos, o aluno participa da construção social do sentido e percebe que sua experiência leitora tem valor no grupo.

A recomendação literária é uma prática especialmente potente porque envolve uma mudança de posição discursiva. O estudante deixa de responder apenas ao professor e passa a dirigir-se a outros leitores. Ele precisa pensar no que pode despertar interesse, no que pode ser revelado sem comprometer a experiência de leitura, nos motivos pelos quais a obra merece ser lida e na melhor forma de comunicar sua percepção. Essa operação amplia a consciência sobre a leitura e fortalece a relação entre literatura, linguagem e interlocução.

Além disso, o protagonismo discente favorece dimensões afetivas da aprendizagem. Quando a criança percebe que sua voz é reconhecida, que sua leitura pode circular e que sua recomendação pode influenciar colegas, ela tende a estabelecer uma relação mais positiva com os livros. Esse reconhecimento simbólico contribui para a constituição de uma identidade leitora, entendida como a percepção de si mesmo como alguém que lê, interpreta, escolhe, opina e participa de práticas culturais de leitura.



Interface com a proposta pedagógica de recomendação de livros literários

A interface entre a discussão teórica apresentada e a proposta pedagógica de resenha e recomendação de livros literários por meio de vídeos curtos revela um desdobramento didático particularmente fecundo. Essa proposta amplia o percurso da leitura para além da sala de aula e favorece a circulação da literatura em ambientes digitais escolares. Nesse contexto, o aluno deixa de ocupar apenas a posição de leitor-ouvinte ou leitor-narrador e passa a atuar como leitor-recomendador, isto é, como sujeito que apresenta a obra, seleciona aspectos relevantes da narrativa, justifica sua indicação e dialoga com uma audiência.

Essa configuração didática materializa, de forma concreta, a articulação entre letramento literário, multiletramentos e protagonismo discente. Em primeiro lugar, porque mantém a obra literária no centro da atividade. O vídeo não substitui a leitura; ele decorre dela. Em segundo lugar, porque mobiliza múltiplas linguagens: oralidade, expressão facial, entonação, síntese verbal, imagem e, eventualmente, edição simples. Em terceiro lugar, porque desloca a experiência leitora para uma esfera de circulação social, fazendo com que a leitura ganhe visibilidade, interlocução e potencial de contágio e fruição entre pares.

Do ponto de vista formativo, a proposta contribui para o desenvolvimento de competências discursivas relevantes. Ao recomendar um livro, o estudante precisa selecionar argumentos, considerar o destinatário, organizar a fala, produzir uma síntese inteligível e sustentar um posicionamento. Não se trata apenas de dizer “gostei” ou “não gostei”, mas de elaborar discursivamente a experiência de leitura. Esse processo aprofunda a relação do aluno com a obra e fortalece sua consciência de si como leitor.

Além disso, a proposta dialoga com práticas comunicativas contemporâneas reconhecidas pela cultura digital, em que a recomendação de conteúdos ocupa lugar central. Em vez de ignorar esse repertório juvenil e



infantil, a escola o ressignifica pedagogicamente. Tal escolha é consistente com a compreensão de que os estudantes precisam aprender a atuar criticamente no ambiente digital, produzindo e compartilhando conteúdos de maneira ética, responsável e significativa, em consonância com a BNCC (Brasil, 2018) e com as diretrizes da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Brasil, 2023).

Outro aspecto importante diz respeito à mediação docente. A proposta pedagógica de recomendação literária por meio de vídeos curtos não pressupõe exposição desregulada de imagens nem uso irrefletido de redes sociais. Ao contrário, exige planejamento, autorização, orientação ética, definição de objetivos pedagógicos e critérios de participação compatíveis com a faixa etária dos estudantes. O professor, nesse cenário, continua sendo mediador essencial, responsável por assegurar que a tecnologia opere como meio de ampliação da experiência literária e não como desvio de seu sentido formativo.

A potência desta proposta também reside em sua capacidade de consolidar uma comunidade leitora ampliada. Quando os vídeos circulam em espaços institucionais da escola ou em contextos cuidadosamente mediados, a leitura ganha novos interlocutores: colegas de outras turmas, professores, famílias e comunidade escolar. A recomendação literária torna-se, assim, gesto de mediação cultural. O aluno não apenas lê: ele participa da circulação social da literatura.

Nessa perspectiva, a proposta pode ser compreendida como um ponto de convergência entre teoria e prática. Ele traduz pedagogicamente a discussão sobre multiletramentos ao incorporar linguagens diversas; dialoga com a cultura digital ao reconhecer novos modos de circulação do discurso; e fortalece o letramento literário ao consolidar o aluno como sujeito da leitura, da fala e da recomendação. Trata-se, portanto, de uma proposta que preserva o núcleo estético da literatura ao mesmo tempo em que atualiza suas formas de mediação no contexto escolar contemporâneo.

Na proposta analisada, o vídeo curto funciona como culminância de um percurso de leitura e não como substituto da experiência literária. Antes da



gravação, é necessário que o estudante tenha contato com a obra, participe de conversas sobre o texto, organize suas impressões e compreenda o propósito comunicativo da recomendação. Esse encadeamento é fundamental para evitar que a atividade se restrinja à performance ou à aparência do produto final.

A elaboração do roteiro de recomendação pode constituir um momento pedagógico relevante. O professor pode orientar os estudantes a apresentar o título e o autor, situar brevemente a narrativa, indicar personagens ou aspectos que chamaram atenção, explicar por que recomendam a obra e formular um convite à leitura. Esse processo contribui para desenvolver síntese, seleção de informações, argumentação e cuidado com o interlocutor, competências diretamente relacionadas ao letramento literário.

A gravação, por sua vez, mobiliza dimensões de oralidade e expressão que muitas vezes permanecem secundárias em atividades tradicionais de leitura. Entonação, postura, clareza, ritmo da fala e expressividade tornam-se elementos de comunicação da experiência leitora. Quando tratados pedagogicamente, esses aspectos favorecem a segurança dos estudantes e ampliam as possibilidades de participação, inclusive para crianças que demonstram maior facilidade na oralidade do que na escrita.

A circulação dos vídeos precisa ser cuidadosamente planejada. Em vez de exposição ampla e desregulada, a escola pode organizar espaços institucionais seguros, como ambientes virtuais internos, apresentações para outras turmas, mostras literárias ou acervos digitais controlados. O essencial é que a produção tenha destinatários reais e que os estudantes percebam a função social da recomendação, sem comprometer a privacidade, a proteção da imagem e os princípios éticos envolvidos no trabalho com crianças.

A proposta também pode fortalecer a relação entre escola e família. Ao tornar visível a experiência leitora dos alunos, a recomendação literária cria oportunidades para que familiares conheçam obras trabalhadas em sala e valorizem a participação das crianças. Essa aproximação pode ampliar o



ambiente de leitura para além da escola, favorecendo conversas sobre livros em casa e reconhecendo a literatura como prática cultural compartilhada.

Sob a perspectiva dos multiletramentos, a recomendação literária em formato digital amplia as possibilidades de circulação social da leitura, permitindo que diferentes linguagens sejam mobilizadas na construção de sentidos. Entretanto, sua eficácia pedagógica depende da manutenção da centralidade da obra literária e da mediação crítica do professor, evitando que os recursos tecnológicos assumam protagonismo superior ao processo formativo do leitor.

Dessa maneira, a atividade de recomendação literária por vídeos curtos apresenta potencial para integrar diferentes dimensões formativas: leitura, oralidade, autoria, cultura digital, além de ações que mobilizam a ética, a colaboração e favorecem a circulação social do conhecimento. Seu êxito, entretanto, depende de planejamento docente, curadoria de obras, acompanhamento processual e avaliação formativa. Mais do que avaliar a qualidade técnica do vídeo, importa observar como a proposta contribui para ampliar a compreensão da obra, a participação do estudante e seu vínculo com a leitura.

Considerações finais

A reflexão desenvolvida neste artigo tem a intenção de discutir a importância do letramento literário, na escola contemporânea, em diálogo com os multiletramentos, com a cultura digital e com o protagonismo discente. Essa articulação não implica em diluir a literatura em práticas midiáticas superficiais, mas reconhecer que a formação do leitor hoje ocorre em ecossistemas de linguagem mais amplos, marcados pela multimodalidade, pela circulação em rede e por novas formas de autoria e participação.

Ao longo do texto, argumentou-se que a leitura literária deve permanecer como experiência estética, ética e humanizadora, mas pode ser expandida por meio de práticas pedagógicas que valorizem a oralidade, a partilha, a



recomendação, a autoria e a circulação social das obras. Nessa perspectiva, os multiletramentos não competem com o letramento literário; ao contrário, podem contribuir para sua revitalização, desde que mediados criticamente.

A metodologia híbrida adotada mostrou-se adequada para esse objetivo, pois permitiu articular referencial teórico, documentos normativos e a interface com a proposta pedagógica desenvolvida no âmbito da pesquisa. Esse percurso também evidenciou que a atividade de recomendação literária por meio de vídeos curtos constitui um desdobramento consistente da discussão conceitual, ao transformar pressupostos teóricos em proposta didática concreta voltada à atuação dos estudantes como leitores-mediadores em ambiente digital.

Conclui-se, portanto, que propostas dessa natureza oferecem caminhos promissores para o trabalho com literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao convidar o aluno a recomendar leituras em vídeos curtos, a escola reconhece seus repertórios comunicativos, amplia sua participação discursiva e fortalece sua identidade leitora.

Quando orientada por princípios de mediação qualificada, ética digital e centralidade da obra literária, essa prática pode contribuir para uma formação leitora mais crítica, sensível, autoral e socialmente significativa. Essa conclusão é coerente com o marco curricular vigente e com orientações federais recentes que associam a formação escolar ao desenvolvimento de competências para atuar criticamente na cultura digital.

A análise realizada também permite destacar que o protagonismo discente não se constrói de modo isolado, mas em relação direta com a mediação do professor e com a qualidade das práticas propostas. A criança torna-se protagonista quando encontra condições para participar com sentido, quando sua voz é considerada e quando a atividade escolar lhe oferece instrumentos para elaborar melhor sua experiência leitora. Portanto, o protagonismo aqui defendido não diminui o papel docente; ao contrário, exige uma mediação ainda mais qualificada.



Outro aspecto evidenciado é a necessidade de compreender a cultura digital como campo educativo atravessado por possibilidades e responsabilidades. Ao trabalhar com vídeos curtos de recomendação literária, a escola pode aproximar-se de práticas comunicativas contemporâneas, mas deve fazê-lo com critérios de proteção, ética e intencionalidade pedagógica. Essa postura evita tanto a rejeição simplista das tecnologias quanto sua adoção acrítica.

Como contribuição, o artigo reforça que propostas de leitura literária articuladas aos multiletramentos podem ser especialmente relevantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se consolidam vínculos afetivos, culturais e cognitivos com a leitura. Ao reconhecer os estudantes como leitores capazes de dizer, recomendar e compartilhar, a escola amplia as possibilidades de formação literária e favorece experiências de leitura mais significativas.

Do ponto de vista científico, o estudo contribui para ampliar o debate sobre a integração entre letramento literário e cultura digital ao apresentar uma síntese teórica articulada a uma proposta pedagógica aplicável ao contexto escolar. Espera-se que as reflexões aqui desenvolvidas subsidiem novas investigações e inspirem práticas docentes comprometidas com a formação crítica, estética e participativa do leitor literário.

Por fim, ressalta-se que futuras investigações podem aprofundar a análise empírica de propostas semelhantes, observando seus efeitos sobre o engajamento dos estudantes, a qualidade das interações literárias, a ampliação do repertório leitor e a participação das famílias. Ainda assim, a reflexão teórica aqui desenvolvida indica que a articulação entre literatura, cultura digital e protagonismo discente constitui um caminho promissor para renovar as práticas de formação do leitor sem perder de vista a centralidade da obra literária.



Referências

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.51684>. Acesso em: 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. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/arquivos/guia_eddigital_versofinaloficial.pdf. Acesso em: 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11713.htm. Acesso em: 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.





Como 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>.

Submetido em: 28 de maio de 2026

Aceito em: 31 de Agosto de 2026

Publicado em: 30 de setembro de 2026



CRedit

Reconhecimento	Não se aplica
Financiamento	Não se aplica
Conflito de interesses	As autoras certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética	Não se aplica
Contribuição dos autores:	FEITOZA, T. H. declara ter realizado conceitualização, curadoria de dados, investigação, metodologia, análise formal, redação – preparação do rascunho original e visualização. AMPARO, F. V. S declara ter realizado conceitualização, metodologia, supervisão, validação, administração de projetos, redação – revisão e edição.

Equipe Editorial

Editora de Seção:	Quenizia Vieira Lopes
Membro da equipe de produção:	Junior Peres de Araujo
Assistente de editoração:	Simone Steffan
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

