

MULTILETRAMENTOS E ENSINO: novas perspectivas para a leitura multimodal no âmbito do novo ensino médio**MULTILITERACIES AND EDUCATION: new perspectives for multimodal reading in the new secondary education framework****MULTIALFABETIZA Y EDUCACIÓN: nuevas perspectivas para la lectura multimodal en el nuevo marco de la educación secundaria** Marina Alessandra de Oliveira¹

1. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, com formação em Letras/Português/Inglês/Literatura pela Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR. Linha de Pesquisa Ensino e Linguagem. E-mail: marv.29.ale@gmail.com

ABSTRACT: Technological advances have brought the presence of multimodality into the school context in interactive events and, with it, the demand for subjects with new reading skills. An analogy between verbal and non-verbal semiotic modes in different texts has created innovations in reading, including the term critical reading, and the inclusion of the multimodal approach in the classroom. This article aims to examine the transformations of reading in the new high school, presenting this new approach to multisemioses based on multimodal texts. To support this study, theorists such as Dionísio (2007), Freire (2005), Kress and Van Leeuwen (2006), New London Group (2000), Rojo (2009) Rojo and Almeida (2012), Sousa (2007) and Street (2012) were consulted, identifying how the culture of reading practice with distinct semioses manifests itself in contemporaneity. This is a descriptive study of a qualitative nature. The study presented new ways of looking at both: verbal and digital texts, because students began to consider multimodal elements in the construction of meaning. We emphasize that the study with multimodality revealed a path for building more critical reading skills, and a warning for schools to advance further with the inclusion of reading multimodal texts.

Keywords: Language Teaching. Multimodality. New perspectives on reading. Semiosis.

RESUMO: Os avanços tecnológicos trouxeram para o contexto da escola a presença da multimodalidade nos eventos interativos e com isso trouxe a exigência de sujeitos com novas habilidades leitoras. A analogia entre os modos semióticos verbais e não verbais nos diferentes textos criaram inovações na leitura, incluindo o termo leitura crítica, e a inclusão da abordagem multimodal na sala de aula. Este artigo tem como objetivo examinar as transformações de leitura no novo ensino médio, apresentando essa nova abordagem das multissemioses a partir dos textos multimodais. Para fundamentar este estudo, foram consultados teóricos como Dionísio (2007), Freire (2005), Kress e Van Leeuwen (2006), New London Group (2000), Rojo (2009), Rojo e Almeida (2012), Sousa (2007) e Street (2012), identificando de que maneira a cultura da prática leitora de semioses distintas se manifesta na contemporaneidade. Trata-se de um estudo de cunho descritivo de caráter qualitativo. O estudo ora realizado apontou para novas formas de olhar para os textos tanto verbais como digitais, pois os alunos passaram a considerar elementos multimodais, na construção de sentido. Destacamos que o estudo com a multimodalidade revelou um caminho para construção de habilidades leitores mais críticos, e uma alerta para que a escola avance mais com a inserção de leitura de textos multimodais.

Palavras-chave: Ensino de Linguagens. Multimodalidade. Novas perspectivas de leitura. Semioses.

RESUMEN: Los avances tecnológicos han traído al contexto escolar la presencia de la multimodalidad en eventos interactivos y con ello trajo la demanda de materias con nuevas habilidades lectoras. La analogía entre los modos semióticos verbales y no verbales en diferentes textos creó innovaciones en la lectura, incluido el término lectura crítica y la inclusión del enfoque multimodal en el aula. Este artículo tiene como objetivo examinar las transformaciones de la lectura en la nueva educación secundaria, presentando este nuevo enfoque de las multisemiosis a partir de textos multimodales. Para sustentar este estudio, se consultó a teóricos como Dionísio (2007), Freire (2005), Kress y Van Leeuwen (2006), New London Group (2000), Rojo (2009), Rojo y Almeida (2012), Sousa (2007) y Street (2012), identificando cómo la cultura de la práctica lectora de distintos La semiosis se manifiesta en la época contemporánea. Se trata de un estudio descriptivo de carácter cualitativo. El estudio realizado aquí apuntó a nuevas formas de mirar los textos tanto verbales como digitales, a medida que los estudiantes comenzaron a considerar elementos multimodales en la construcción de significado. Destacamos que el estudio con multimodalidad reveló un camino para desarrollar habilidades de lectura más críticas y una advertencia para que las escuelas avancen más con la inclusión de textos de lectura multimodal.

Palabras clave: Enseñanza de lenguajes. Multimodalidad. Nuevas perspectivas de lectura. Semiosis.

Recebido em: 15/07/2025

Aprovado em: 26/09/2025



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

A leitura, habilidade fundamental para a participação plena na sociedade contemporânea, tem passado por significativas transformações em sua concepção e, consequentemente, em suas práticas de ensino. O presente estudo propõe um olhar para novas perspectivas e concepções de textos e leitura que emergem no cenário educacional atual. A relevância desta investigação reside na necessidade de compreender as rupturas e continuidades no ensino da leitura, visando a formação de leitores competentes, críticos e engajados com as diversas formas de produção textual que circulam na sociedade.

A importância de estudar essa mudança de paradigmas se justifica pela crescente complexidade do mundo letrado, que demanda dos indivíduos não apenas a capacidade de decodificar palavras, mas também de compreender, interpretar e analisar criticamente as informações veiculadas em diferentes suportes e linguagens. Nesse contexto, torna-se importante conhecer as novas perspectivas para o desenvolvimento da leitura no século XXI.

O objetivo geral deste estudo é o de examinar as transformações de leitura no novo ensino médio, apresentando essa nova abordagem das multissemioses a partir dos textos multimodais abordando as novas concepções de texto e leitura, e os desafios da multimodalidade.

Estruturamos o estudo bibliográfico em dois momentos: Diálogo com novas prática de leitura e o Novo Ensino Médio e As novas perspectivas e concepções de textos e leitura e a multimodalidade.

Diálogo com novas prática de leitura e o Novo Ensino Médio

É importante repensar as práticas educacionais que envolvem o ensino, as tecnologias e sua integração com o currículo, bem como situações que façam os educadores da área de linguagens, mais especificamente de Língua Portuguesa, levantar questionamentos nas discussões sobre o papel do professor enquanto “formadores” de alunos leitores diante do contexto midiático contemporâneo, tais como: Como os alunos leem na era digital? Por que eles perdem o hábito da leitura na contemporaneidade? Destacam-se vários motivos, porém, dentre eles, há inúmeros fatores da era tecnológica em que estão inseridos. Algumas pesquisas consideram que os alunos a cada geração são menos leitores que as gerações anteriores, outras indicam que nunca se teve tanto acesso à informação e consequentemente, nunca os estudantes leram tanto quanto agora.

O Novo Ensino Médio foi aprovado em 2024 com previsão de aumento de carga horária e a Lei 14.945/2024 reformulou toda sua estrutura tornando um ensino mais flexível e alinhado às necessidades dos alunos e do mercado de trabalho (Brasil, 2024). Para contribuir com a formação do sujeito, além do aumento da carga horária, introduziu itinerários formativos e os alunos com maior protagonismo. Assim, as práticas de leitura têm envolvimento com diferentes textos, em diferentes situações e contextos, com a finalidade de desenvolver a capacidade de leitura e a compreensão do mundo.

Nesse sentido, volta-se a atenção às estratégias para a formação de leitores críticos diante das perspectivas de disseminação da leitura que qualifica a sociedade para a aquisição da multimodalidade como uma realidade no cotidiano da sala de aula, uma vez que a leitura impressa deve coexistir com a leitura digital. Para compreender a questão do leitor crítico, temos que buscar em Freire (2005) a importância que o educador propicia para a leitura enquanto diálogo. A questão da leitura é tema central de seus estudos, à medida que coloca o diálogo entre os sujeitos como ponto alto de estar consciente de

ser-no-mundo. Assim, aprender a ler é, antes de tudo, “alfabetizar-se para aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manifestação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 2005, p. 8-9).

Nesse viés do diálogo, surge a importância de estudos voltados para essa perspectiva de formação leitora em um mundo repleto de multimodalidade, tecnologia e diversos gêneros de textos virtuais, apontando caminhos que norteiam como é possível o agenciamento dessa leitura de forma mais crítica no contexto escolar que há tempos vem indicando a necessidade de novos paradigmas para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no âmbito do ensino médio, uma vez que, as práticas de letramento têm influenciado os estudos acerca do processo de modificação e evolução nas várias modalidades de leitura, na compreensão da coexistência de diversas representações de textos, inclusive na esfera digital. Assim, a leitura e a produção textual estão sempre ligadas às práticas sociais, culturais e tecnológicas que fazem parte do cotidiano do sujeito contemporâneo. Ao olhar com preocupação para a formação de alunos críticos, para as políticas públicas de leitura, é preciso reconhecer a importância das bibliotecas nas escolas e dos projetos de leitura como direitos do cidadão à escolarização adequada da leitura como função social na vida das pessoas. Muitos trabalhos já foram desenvolvidos, um exemplo, é o relevante estudo de Junges e Karwoski (2002), com o título *Professores das séries iniciais do ensino fundamental: alfabetizadores ou letramentadores*, este artigo aborda a necessidade de investir na formação do professor como agente de letramento desde a educação infantil. Trata-se de um ensaio provocador, àquele que forma o leitor das séries iniciais do Ensino Fundamental, trazendo a importância de uma efetiva prática de leitura para a formação de cidadãos. Explicitam os autores desta obra que, ao utilizar a expressão letramentos, enfatizam a noção desse termo no (plural), o que difere de letramento, dada sua relação com o contexto social de formação de professores.

Este estudo apoia-se, sobretudo, nos estudos de Rojo (2009) para discorrer sobre a necessidade de estudar as teorias envolvendo a multimodalidade com as estratégias de leitura e a construção de sentido em Língua Portuguesa e no intuito de uma prática pedagógica com possibilidades de trabalhar a visão das estratégias facilitadoras para a utilização de leituras multimodais como alternativa inovadora na formação do leitor crítico na cultura digital. Compõe essa mesma temática o livro: *Formação do Professor Como Agente Letrador*, (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010, p. 26-28), demonstra precisão ao abordar outras estratégias de leitura em sala de aula e explicitam os protocolos de leitura por meio de uma metodologia para o ensino de leitura. As referidas autoras ainda empregam o termo “andaimagem”, como é explicitado a seguir:

[...] “andaime” ou “andaimagem” é um termo metafórico, introduzido por Bruner (1983), que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado do discurso de sala de aula (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010, p. 27).

Para falar da importância da mediação da leitura, enquanto prática pedagógica do professor, as autoras ressaltam a importância das dicas e estratégias de leitura presentes, da ajuda que se tem daquilo que se pode ver e ouvir, ou seja, dos sinais verbais e não verbais presentes na leitura. Nesse contexto, os métodos de leitura acabam fazendo uma referência de certa maneira a como devemos dar a devida importância para qualquer estudo que insista na busca pela valorização da multimodalidade na questão da prática de leitura.

Dias (2005) salienta que para desenvolver a prática de leitura dos seus alunos faz uso de imagens em sala de aula de língua inglesa e faz um debate em seu artigo “Multimodalidade em textos de treinamento de professores de Inglês como Língua Estrangeira”, sobre a formação do professor e as competências do educador em utilizar a multimodalidade em suas aulas. Conforme propõe Dias (2005, p. 27), “mais formação continuada deve ocorrer, envolvendo a multimodalidade para que os professores possam estar mais habituados à leitura de textos com a presença de semioses.”

Ferraz e Castro (2016) em seu artigo “Ação Docente na Utilização de Textos Multimodais no Ensino de Português Língua Estrangeira: uma análise crítico-discursiva”, analisam como os docentes de Português, como segunda língua, utilizam textos multimodais presentes em materiais didáticos dessa área. Os recortes analisados por esses estudiosos mostram a organização e a sistematização do trabalho com textos multimodais, que ficam visíveis a alguns estereótipos a serem reforçados por meio dos materiais didáticos. São dados que nos fazem pensar na importância da formação de professor, incluindo temas referentes à teoria da multimodalidade “para o trabalho com textos e contribui para o ensino reflexivo crítico de português como segunda língua no que tange à prática docente” (Ferraz; Castro, 2016, p. 141).

Não é mais possível deixar de considerar, na formação de professor, a importância da leitura dos recursos multimodais, as informações que esses signos semióticos transmitem. Conhecer estratégias, teorias que fazem uso consciente da multimodalidade transcendem os muros da escola. Conforme explicita Vieira (2007, p. 6), “o texto pós-moderno acrescenta à necessidade de utilizar mais do que uma articulada composição de frases e de períodos. Carecem de imagens e até mesmo de sons [...] que se entrelaçam para construir os novos sentidos exigidos pelos textos contemporâneos”. A presença da multimodalidade nos estudos linguísticos e na formação de professores considera novas metodologias para o ensino de línguas.

Ainda com as mudanças paradigmáticas da leitura, recorremos a Rojo (2009) para entender sobre os letramentos definidos por ela como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita, ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentido” (Rojo, 2008, p. 582). Tal conceituação reforça a ideia de que não se pode mais se concretizar um ensino de Língua Portuguesa que apenas valorize o texto escrito puramente verbal, o que acontece com mais frequência nas salas de aula na educação básica no Brasil, como reforça a autora no fragmento na sequência:

[...] a multissemiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (Rojo, 2008, p. 584).

Os PCN de Língua Portuguesa, (Brasil, 1998), apresentam concepções acerca do ensino de leitura e elucidam alguns aspectos sobre os objetivos da multimodalidade no ensino de Língua Portuguesa:

[...] é necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para os aspectos que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (Brasil, 1998, p. 61).

Para especificar essas modalidades do ensino de Língua Portuguesa, já na versão que amplia as práticas educacionais no Ensino Médio, em 2006, surgiram algumas complementações com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006). Nesses documentos, já nas páginas 17 e 18, ao que competem à área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, seguindo os preceitos previstos na LDBEN/96 (Brasil, 1996) consideram que essa etapa deve ser o aprofundamento do aprendizado adquirido durante o Ensino Fundamental, preconizando a intensificação dos conhecimentos, o que torna o aluno capaz de demonstrar habilidades, como:

- (I) avançar em níveis mais complexos de estudos;
- (II) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- (III) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (Brasil, 2006, p. 17-18).

É, então, considerável retomar constantemente a análise do contexto discente atual, ao identificar que as preferências dos alunos leitores já não contemplam apenas a leitura tradicional, os cânones literários ou os textos do livro didático. À vista disso, são considerados leitores fora do padrão convencional, contraventores, pois optam por outros gêneros ou formas de ler “diversos textos”:

Observando as escolhas dos jovens fora do ambiente escolar, podemos constatar uma desordem própria da construção do repertório de leitura dos adolescentes. Estudos recentes apontam as práticas de leitura dos jovens fundadas numa recusa dos cânones da literatura, tornando-se experiências livres de sistemas de valores ou de controles externos. Essas leituras, por se darem de forma desordenada e quase aleatória. (Petrucci, 1999, p. 222).

É propício afirmar que existe uma contradição entre o que a escola oferece como leitura e o que os alunos encontram e escolhem ler fora do âmbito escolar, ou seja, aquilo que as aulas de Língua Portuguesa não contemplam, porém, textos multimodais estão disponíveis nas plataformas e redes sociais. Este tipo de gênero textual está acessível na maioria do tempo, com um clique ou num deslize de tela dos smartphones abre uma variedade de textos virtuais, os quais os alunos consideram como a leitura de sua preferência, por ser muito mais palpável, mesmo que no mundo digital. No entanto, há uma possibilidade de estreitar tais disparidades quanto ao conceito de leitura e formação do leitor, promovendo novos paradigmas para a formação de um aluno leitor mais crítico, conhecedor dessa convergência de culturas e diversas modalidades de textos e meios de acesso à leitura, porque essa viabilidade vai ao encontro das expectativas e teorias acerca dos multiletramentos. Observando o contexto, surge essa definição de multiletramentos, segundo Rojo e Almeida (2012), que pode ser entendida como:

Pedagogia dos Multiletramentos é justamente pensar que para essa juventude, inclusive para o trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente. Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, TVs, rádios, essas mídias de massas, mas, sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária. Então, eles vão propor uma pedagogia para a formação, isso lá em 1996, portanto, já há muitos anos atrás. A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas (Rojo; Almeida, 2012, p. 28-29).

Em outras palavras, essa definição destaca que a multimodalidade dos diversos gêneros digitais precisa estar inserida no cotidiano escolar, uma vez que faz parte do contexto do educando. Essas multiplicidades de linguagens textuais coexistem nas aulas de Língua Portuguesa, a proposta da pesquisa reconhece como inadiável o trabalho com textos multimodais na área de linguagens e tecnologias como propõem as demais pesquisas desenvolvidas na área de linguística aplicada, pois o que está em discussão é como oportunizar conhecimento para que os alunos “possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos)” (Rojo, 2009, p. 107), com a devida valorização e incorporação desta prática “aos multiletramentos e aos letramentos multissemióticos” (Rojo, 2009, p. 107) em sala de aula, sobretudo, no ensino de Língua Portuguesa quanto à leitura e análise de textos.

No entanto, para que o docente possa ter essa visão de aliar as técnicas de leitura utilizadas em sala de aula à leitura que os estudantes já priorizam através das mídias digitais e redes sociais, é necessário que amplie os conhecimentos sobre o conceito de leitura sociocognitivas-interacionais em que a interação entre autor, texto e leitor não evidencie a interpretação ensinada, uma vez que se afirma, de acordo com Koch (2003), a leitura contemporânea valoriza processos de construção e ressignificação com a evolução do pensamento crítico desse aluno por meio de leitura alinear em espaços diversos uma vez que a compreensão é algo que não pode ser ensinado, mas aprimorado.

A concepção que emerge quanto às mudanças nos paradigmas no ensino de leitura amplia a ideia de que a pedagogia dos letramentos represente uma forma diversificada e transgressora de modificar a atuação de professores e alunos nas práticas com análise de textos nas aulas de Língua Portuguesa.

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2005, p. 8;11).

Pois, o mundo dos alunos, hoje, baseia-se também nas relações interativas pelo mundo virtual, que é o que os professores necessitam compreender: que o foco de leitura na contemporaneidade converge com a leitura virtual ou digital, para os jovens, cada vez mais dinâmica e acessível. Freire e Donaldo (1990) retomam que, para o professor, o ato de aprender representa:

[...] construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. Essa constatação não está relacionada somente ao aluno, pois sabemos que o professor tem de estar sempre adquirindo novos aprendizados, lançando-se a novos saberes (Freire; Donaldo, 1990, p. 39).

E talvez essa necessidade de conscientização docente de se aproximar da prática de leitura dos adolescentes, pode indicar uma “prática transgressora” Pennycook (2006), com a perspectiva de trabalhar de forma mais próxima da realidade e do contexto do leitor pós- moderno significa que é preciso ter um novo olhar para os modelos de leitura e estabelecer em sua prática uma quebra de paradigmas, que só tem a beneficiar os envolvidos no processo de desconstrução da aprendizagem, com a oportunidade de contemplar diferentes habilidades leitoras mais voltadas para o atual contexto, vistas como um desafio.

Portanto, a leitura crítica vem como elemento essencial perante as novas formas midiáticas de leitura, a globalização e as formas de produção e recepção de textos e como trabalhar isso nas aulas de Língua Portuguesa, propiciando ao sujeito uma evolução em sua postura crítica social, capaz de

identificar as razões, as condições e intenções por trás de uma imagem, texto, enunciado, competências/habilidades fundamentais para o aluno que sai do Ensino Médio. Assim, a prática de leitura por meio dos multiletramentos, vem se tornando uma prática indispensável no século XXI no âmbito educacional, principalmente, na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, conforme reitera o documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

[...] a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem (Brasil, 2006, p. 97).

Em outras palavras, é preciso adequar ações educativas leitoras capazes de incluir a pedagogia dos multiletramentos com o objetivo de despertar, no indivíduo, a consciência de que é inaceitável se acomodar como um ser passivo e estático frente a uma sociedade tão ativa e em transformação constante como a que estamos inseridos na contemporaneidade.

As novas perspectivas e concepções de textos e leitura e a multimodalidade.

Os estudos em Linguística Aplicada, nas últimas décadas, ampliaram o campo de pesquisa para diversos objetos de investigação sobre o ato de ler, os quais demonstram uma maior preocupação com aspectos sociais. Para Pennycook (2008, p. 68-69):

É comum, [...], reconhecer a importância de questões políticas (desigualdades, pobreza, racismo etc.), mas argumentar que essas questões não têm nada a ver com interesses acadêmicos ou da LA, ou [...] que não há como decidir entre posições opostas do ponto de vista ético e político (Pennycook, 2008, p. 68-69).

As palavras do autor indicam que o fazer pesquisa em Linguística Aplicada na contemporaneidade vai além das investigações dos processos educacionais de ensino de línguas. Na medida em que, alcança o campo social das transformações culturais e de suas consequências para os espaços que lidam com cultura, educação e linguagens na sociedade pós-moderna. Pennycook (2008, p. 83) salienta ainda que a Linguística voltada para os aspectos sociais “está sempre engajada em práticas problematizadas”.

E é nesse sentido que o presente estudo se volta para a possibilidade de novas abordagens que visam a discussão e as agências para as concepções de textos e de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no espaço das redes sociais, espaço virtual mais dinâmico e híbrido, em que os alunos conseguem desenvolver habilidades mais repletas de sentidos e significados com amplos recursos de multimodalidades que não encontram na sala de aula. Isso reforça, de certa forma, a afirmação de que a Linguística se tornou, simultaneamente às novas tecnologias educacionais, uma área repleta de hibridismo que corroboram com os anseios dos professores que se preocupam com a formação de alunos críticos e leitores. E é no campo de coexistência de gêneros textuais híbridos e multimodais que esta pesquisa pretende focar sua investigação, pois segundo Moita-Lopes e Rojo (2008):

Estamos diante de uma formulação de LA bem distante daquela centrada num ensino e aprendizagem de línguas e que, ao começar a se espalhar para outros contextos, aumenta consideravelmente seus tópicos de investigação, assim como o apelo de natureza interdisciplinar para teorizá-los. Mas, no final do século XX e no início do século XXI, as mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas vivenciadas iniciam um processo de ebulição nas Ciências Sociais e nas Humanidades, que começam a chegar a LA (Moita-Lopes; Rojo, 2008, p. 18).

Todos têm conhecimento da importância da leitura para o desenvolvimento intelectual e crítico dos indivíduos, no entanto, é imprescindível considerar vários tipos e conceitos de leitura, principalmente no contexto em que estão inseridos os alunos de nosso tempo, eles estão a todo o momento em contato com diversos tipos de textos, que requerem novas habilidades leitoras, porque ler no mundo digital não compreende apenas a decodificação de símbolos, há, sobretudo, uma necessidade de interação que vem a ultrapassar as limitações linguísticas e interpretativas dos livros didáticos convencionais. Sendo assim, a leitura, uma forma de interagir com o outro, de instigar a dúvida, de estimular a fusão de mundos diferentes, de refletir acerca da realidade ou da fantasia em diferentes temáticas, todas essas contribuições leitoras é que conseguem tornar um cidadão capaz de entender as transformações à sua volta e promover a reflexão em um leitor de fato crítico. Mas então, quais concepções de leitura disponibilizam caminhos para uma abordagem mais voltada para a pedagogia dos multiletramentos e inserção de interpretações de textos multimodais para o ensino de língua portuguesa na atualidade?

Seguindo a trajetória pela busca que melhor contempla as concepções de leitura multimodal e de análise virtual na contemporaneidade, encontra-se a afirmação de Rojo (2002), ao considerar que “a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (Rojo, 2002, p. 2). Para a autora, o ato de ler define-se por um meio de construção de sentidos em que se valida informações, questiona-se diversas interpretações por meio de análise linguística e do discurso, dependendo do contexto em que estão inseridas tanto para quem lê, como para quem escreve, quanto para quem ressignificar tal leitura a seu modo. Essa visão de leitura na escola é comprovada nas considerações de Rojo (2002):

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual (Rojo, 2002, p. 4).

Dessa forma, é necessário repensar o contexto do ensino de leitura, pois a convergência de textos e imagens em infinitas formas virtuais atraem a atenção e o interesse dos alunos, os gêneros textuais que evidenciam as multimodalidades não são mais compatíveis com os recursos tradicionais que estão disponíveis ao trabalho do professor e não contemplam a realidade dos estudantes, bem como de toda a sociedade do século XXI. Em outras palavras, o indivíduo que entra em sala de aula hoje tem fácil acesso às comunidades virtuais, canais de filmes como Netflix, YouTube, redes sociais de interação como Instagram, WhatsApp, com textos de diferentes gêneros disponibilizados na internet em detrimento das atividades de interpretação de textos encontrados no livro didático em uma aula convencional. Ou seja, os

textos contemporâneos e, sobretudo, a inserção de imagens de vários modos para representação do contexto social na atualidade provocam transformações nas formas de leitura e escrita contemporânea. O que indica que existem constantes desafios que envolvem as teorias de letramento, a formação dos educadores e o contexto de ensino aprendizagem nas escolas. Nesse sentido, Rojo (2017, p. 1) afirma:

Esses “novos escritos”, obviamente, dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: chats, páginas, tweets, posts, ezines, funclips etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade (Rojo, 2017, p. 1).

Segundo a autora, a adoção de novos e múltiplos letramentos representam a composição e superposição de figuras, vídeos, cenas, fotografias, imagens e várias outras possibilidades de análises semióticas e multimodais, que ampliam as significações e os vários modos de compreensão em que os leitores podem ver, interpretar, analisar e sintetizar sob vários prismas. Dentro dessa perspectiva, Rojo (2017) diz:

São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam (Rojo, 2017, p. 1).

Analisando as afirmações da autora, é possível estabelecer alguns questionamentos em relação ao ensino de leitura sobre os aspectos dos gêneros multimodais na contemporaneidade, principalmente de sua capacidade crítica de ver e ler o mundo através das lentes dos multiletramentos, que estabelece a importância de saber compreender, ler e inferir diferentes sentidos para uma imagem, em que os leitores de imagens, na era digital, assumem um papel significativo, pois esse tipo de letramento da gramática visual é que constituem as formas de representação da realidade social no mundo tecnológico e digital atual, daí a contribuição dos gêneros multimodais para o ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Nesse sentido, é relevante que se discuta sobre caminhos que visem à formação do leitor crítico, principalmente no que se refere à leitura de imagens. Sobre este tema, Dionísio (2007) aponta que uma leitura de texto multimodal requer diferentes modalidades de representação, ao dizer que “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos empregando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, etc.” Ou seja, em um mundo virtual são várias as semioses que possibilitam o surgimento de um novo gênero, compartilhando as mais diversas formas de ressignificação de sentidos, muitas vezes mais carregados de interpretações e possibilidades de análises que o texto puramente escrito.

A exploração dos campos das imagens repleta de multimodalidade pode ser encontrada nas proposições feitas na publicação: “Reading images: the grammar of visual design”, por Kress e Van Leeuwen em 1996, com o objetivo de estabelecer as diferenças entre a análise de textos que priorizam apenas a escrita e os textos com representações semióticas, pois com a evolução das novas tecnologias a análise das multimodalidades que estabelecem relações nas redes sociais entre textos verbais e textos visuais têm ganhado notabilidade quanto ao compartilhamento de informações. E nesse novo

direcionamento da multimodalidade, segundo Dionísio (2007, p. 161) “a multimodalidade é vista como um traço constitutivo do texto escrito e falado”.

Por outro lado, o conceito de textos com diferentes formas de serem representados e analisados foram denominados como “Teoria da Semiótica Social” por Kress e Van Leeuwen (1996) e também indicam os caminhos para a abordagem de leituras que valorizem diferentes e mais atuais contextos sociais. Dionísio (2007) assegura que todo texto é multimodal e as ações que praticamos no nosso dia a dia também são multimodais. Para comprovar isso, o autor baseia-se em quatro conceitos fundamentais para definir o papel da multimodalidade, são eles: As ações sociais são fenômenos multimodais; Gêneros textuais orais e escritos são multimodais; grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo; Há novas formas de interação entre leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre discurso e as inovações tecnológicas. Para a autora, a multimodalidade acontece quando há a utilização de no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações (Dionísio, 2007, p. 160- 161).

De acordo com Paulo Freire, o contexto social do aprendizado da leitura move-se à medida que o ser em si evolui, como “eu” no mundo: “Primeiro, a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que se movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da palavra mundo” (Freire, 2005, p. 12). Em seu livro *A Importância Do Ato De Ler*, Freire já previa um conceito semelhante a multimodalidade engajada com a inserção e entendimento do que viria a ser na contemporaneidade essa adoção, ou essa necessidade de fazer saber ler mediante os novos rumos que a sociedade tem sido confrontada:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos (Freire, 2005, p. 12).

Assim, os textos também são imagens que representam tudo isso: sons, cores, emoções sentimentos e retratos dessa realidade nas grafias dos pensamentos, atualmente se reproduzem todas essas sensações por meio dos recursos midiáticos disponibilizados a qualquer cidadão do mundo. E tanto alunos e professores precisam entender que o ato de ler pressupõe conhecimento do eu diante do mundo, e esta visão de mundo deve ser ampliada pela multimodalidade da leitura. Desse modo, as escolas devem ter a preocupação de viabilizar situações de apropriação por parte dos alunos dos mais diversos aspectos em que estão inseridos o processo de elaboração de textos, reconhecendo a leitura como tudo que vai além do texto verbal, ou seja, é também uma prática social de elementos múltiplos de ressignificação e concepção de sentidos. Sinalizando que a finalidade das aulas de Língua Portuguesa seja a de despertar nos alunos a capacidade reflexiva necessária como habilidade capaz de mudar a realidade que os contornos e condições sociais que os limitam por diversas vezes, como reforça Coscarelli e Novais (2010, p. 41), de que se torna necessário compreender a leitura “como um processo dinâmico, não previsível, não linear e que implica auto-organização, diferenciado para cada sujeito e a cada situação de leitura, devendo ser verificado em suas probabilidades e propriedades emergentes”. Todavia, para a formação da criticidade e da proficiência leitora, os estudantes necessitam de todo um envolvimento com inovações

pedagógicas e metodológicas que embasem e valorizem os multiletramentos como alicerce no trabalho voltado para a inserção das multimodalidades no cotidiano escolar de docentes e discentes aprendizes. Para Freire (2005):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (Freire, 2005, p. 46).

Ao mesmo tempo em que o autor constata a importância da leitura como experiência transformadora e única, ele também indica como o papel dos agentes desse processo precisa ser repensado, recriando as condições para fazê-lo linguístico social. E é com essa perspectiva de inovação e aperfeiçoamento por meio da investigação da própria prática que este estudo contribui, no sentido de mensurar até que ponto as práticas de leituras multimodais, sob o viés dos multiletramentos, estão inseridas no entendimento de alunos do Ensino Médio, uma vez que no referencial curricular, os multiletramentos estão relacionados à diversidade de culturas, de linguagens e de avanços tecnológicos, marcado pelo plurilinguístico e pela multisssemiose e para olhar para o pluralismo da cultura e da linguagem, necessário considerar os multiletramentos, conforme explica Rojo e Almeida (2012, p. 13),

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Quando registramos multiplicidade de semioses estamos alertando as novas características dos textos de circulação social. São textos que apresentam imagens, arranjos de diagramação, cores, formato das letras, movimentos, sons. Por isso tem a denominação de multiletramentos. Esses textos construídos por muitos modos semióticos carecem de habilidades específicas para se interagir e para leitura. Para isso se faz necessário aprender a gramática do design visual tão clara e objetiva na questão crítico-social dos entendimentos do desempenho da intencionalidade dos enunciados. Nessa perspectiva, os documentos norteadores: referenciais curriculares de língua portuguesa têm apresentado esse vínculo na abordagem multimodal, no âmbito da amplitude de sentidos e significados para uma comunicação mais efetiva e repleta de intencionalidade que só um leitor com formação crítica poderá ressignificar.

Considerações finais

O estudo ora realizado assinalou para novas formas de olhar para os textos tanto verbais como digitais, pois os alunos tornaram-se sujeitos mais tecnológicos e se revelaram mais multimodais. Ao pensar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio de Língua Portuguesa não podemos esquecer-nos das diferentes linguagens (Brasil, 2018). O documento sugere aos professores valorizar um ensino com diferentes gêneros textuais incluindo os: e-mails, blogs, podcasts, memes, vlogs, Entre outros. Ademais, traz um foco maior para os campos de atuação, que são as áreas de uso da

linguagem, na vida cotidiana. Essa nova maneira de olhar para o texto trata de uma perspectiva textual e contextual, que solicita um leitor com habilidades para interpretar diversos gêneros/tipos de texto a partir de diversas estratégias de leitura (Koch; Elias, 2006).

Dentro dessa linha de raciocínio vinculamos a multimodalidade como uma abordagem de leitura que envolve a integração de diferentes linguagens, como a imagem e o texto, para construir sentidos, por isso as estratégias de leitura não podem ser as mesmas que antes aprendidas, diante dos textos multimodais há a necessidade de um leitor com atenção para os aspectos multimodais para compreender modos semióticos visual e verbal.

Em consonância, entre os diferentes estudiosos que discorrem acerca da leitura, temas como: atividade interativa, dialógica, social, histórica e culturalmente situada são aspectos ligados aos novos leitores críticos, um sujeito ativo, capaz de atribuir significados em busca de autonomia. As novas perspectivas para a leitura e a prática textual no novo ensino médio tem estreita relação com o leitor crítico, aquele que lê, questiona o que lê, saindo do leitor passivo para o criativo e reflexivo.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 8 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 9 maio 2018.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

DIAS, M. L. Multimodalidade em textos de treinamento de professores de inglês como língua estrangeira. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 24-35, 2005.

DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos e convenções visuais**. Recife: Pipas Comunicação, 2007.

FERRAZ, J. A.; CASTRO, G. P. Ação docente na utilização de textos multimodais no ensino de português língua estrangeira: uma análise crítico-discursiva. **Revista Letra Capital**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 141-162, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/lcapital/article/view/8987>. Acesso em: 5 maio 2024.

- FREIRE, P. **A importância do ato da ler**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, P.; DONALDO, M. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- JUNGES, K. S.; KARWOSKI, A. M. Professores das séries iniciais do ensino fundamental: alfabetizadores ou letramentadores. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 1, n. 1, p. 101-104, 2002.
- KOCH, I. G. V. **Desvelando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. New York: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.
- MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília: MEC, 2008. p. 14-56.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, [S. l.], v. 66, n. 1, p. 60-92, 2000. Disponível em: http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 9 jun. 2018.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. M. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, R. (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999. p. 203-227.
- ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN's: "Ler é melhor do que estudar". In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (org.). **Leitura e escrita na formação de professores**. São Paulo: Musa, 2002. p. 31-52.
- ROJO, R. Textos multimodais. In: FRADE, I. C. A. S. *et al.* (org.). **Glossário ceale**. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 13 maio 2024.
- ROJO, R. H. R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica: a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOUZA, L. M. T. M. CMC, hibridismo e tradução cultural: reflexões. In: BRAGA, D. B. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas: Unicamp, 2007.
- STREET, B. V. 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, 2012.
- VIEIRA, J. A. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: ROCHA, H. *et al.* (org.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 5-33.