

MULTIMODALIDADE, MULTILETRAMENTOS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

MULTIMODALITY, MULTILITERACIES AND MEANING-MAKING IN LANGUAGE TEACHING

MULTIMODALIDAD, MULTILITERACIDADES Y PRODUCCIÓN DE SENTIDO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

 Limerce Ferreira Lopes¹

1. Graduada em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Goiás. Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora do Instituto Federal de Goiás/Campus Goiânia. E-mail:limerce.lopes@ifg.edu.br

ABSTRACT: The article aims to reflect on multimodality and multiliteracies as central dimensions for the analysis of language practices and for language teaching, considering meaning-making in different contexts of social use. It starts from the understanding that, in digital culture, texts are constituted through the articulation of multiple semioses, which reconfigures ways of reading, writing, and arguing (Rojo; Moura, 2019; Cope; Kalantzis, [2000] 2006; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). The approach is theoretical-reflective and links reading as a social and historical practice to transformations in textual media/supports and to modes of circulation of written discourse (Cavallo; Chartier, 1998; Chartier, 2003; Certeau, 1982; Manguel, 2002), as well as to discussions on cyberculture and shifts in the profile of the contemporary reader (Lévy, 1999). The text also draws on contributions on literacy and digital literacy in work with language practices (Soares, 2003; Coscarelli; Kersch, 2016; Ribeiro, 2017; Faraco, 2009), and on language as a social and dialogic practice (Bakhtin, 1997). In the final considerations, it argues for the centrality of pedagogical practices that recognize semiotic and cultural diversity and that educate subjects capable of interpreting, producing, and arguing across different languages/modes and contexts.

Keywords: Multiliteracies; Multimodality; Digital literacy; Language teaching.

RESUMO: O artigo objetiva refletir sobre a multimodalidade e os multiletramentos como dimensões centrais para a análise das práticas de linguagem e para o ensino de línguas, considerando a produção de sentidos em diferentes contextos de uso social. Parte-se do entendimento de que, na cultura digital, os textos se constituem pela articulação de múltiplas semioses, o que reconfigura modos de ler, escrever e argumentar (Rojo; Moura, 2019; Cope; Kalantzis, [2000] 2006; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). A abordagem é teórico-reflexiva e articula a leitura como prática social e histórica às transformações dos suportes e às formas de circulação do escrito (Cavallo; Chartier, 1998; Chartier, 2003; Certeau, 1982; Manguel, 2002), bem como a discussões sobre cibercultura e deslocamentos no perfil do leitor contemporâneo (Lévy, 1999). O texto também mobiliza contribuições sobre letramento e letramento digital no trabalho com práticas de linguagem (Soares, 2003; Coscarelli; Kersch, 2016; Ribeiro, 2017; Faraco (2009), e sobre linguagem como prática social e dialógica (Bakhtin, 1997). Nas considerações finais, sustenta-se a centralidade de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade semiótica e cultural e formem sujeitos capazes de interpretar, produzir e argumentar em diferentes linguagens e contextos

Palavras-chave: Multiletramentos; Multimodalidade; Letramento digital; Ensino de línguas.

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la multimodalidad y las multiliteracidades como dimensiones centrales para el análisis de las prácticas de lenguaje y para la enseñanza de lenguas, considerando la construcción de sentidos en diferentes contextos de uso social. Se parte del entendimiento de que, en la cultura digital, los textos se constituyen mediante la articulación de múltiples semiosis, lo que reconfigura los modos de leer, escribir y argumentar (Rojo; Moura, 2019; Cope; Kalantzis, [2000] 2006; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). El enfoque es teórico-reflexivo y articula la lectura como práctica social e histórica con las transformaciones de los soportes y con las formas de circulación de lo escrito (Cavallo; Chartier, 1998; Chartier, 2003; Certeau, 1982; Manguel, 2002), así como con discusiones sobre la cibercultura y los desplazamientos en el perfil del lector contemporáneo (Lévy, 1999). El texto también moviliza aportes sobre literacidad y literacidad digital en el trabajo con prácticas de lenguaje (Soares, 2003; Coscarelli; Kersch, 2016; Ribeiro, 2017; Faraco, 2009) y sobre el lenguaje como práctica social y dialógica (Bakhtin, 1997). En las consideraciones finales, se sostiene la centralidad de prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad semiótica y cultural y formen sujetos capaces de interpretar, producir y argumentar en diferentes lenguajes y contextos.

Palabras-clave: Multialfabetizaciones; Multimodalidad; Alfabetización digital; Enseñanza de lenguas.

Recebido em: 11/02/2026

Aprovado em: 20/02/2026



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

Ao longo do tempo, as transformações sociais, culturais e tecnológicas têm reorganizado profundamente as formas pelas quais os sujeitos produzem, interpretam e compartilham sentidos nas práticas de linguagem. No contexto contemporâneo, marcado pela intensificação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), observa-se a emergência de novos modos de ler, escrever e interagir, nos quais a linguagem deixa de se restringir à materialidade exclusivamente verbal e passa a se constituir por múltiplas semioses. Esse cenário evidencia a centralidade da multimodalidade na construção dos significados e aponta para a necessidade de compreender os multiletramentos como práticas sociais que se ampliam e se complexificam na era digital.

A relação entre sujeito, linguagem e tecnologia evidencia que os modos de produção e circulação do conhecimento foram redimensionados a partir da inserção dos suportes digitais no cotidiano. A leitura, entendida como prática social e histórica, passa a se configurar em diferentes espaços e formatos, promovendo novas formas de interação com os textos e exigindo do leitor outras habilidades interpretativas. Nesse sentido, a multiplicidade de linguagens presentes nos ambientes digitais, como imagens, sons, hipertextos e elementos gráficos, amplia as possibilidades de construção de sentidos e desloca a compreensão tradicional da linguagem como sistema centrado apenas na modalidade escrita ou oral.

Ao considerar que a produção de significados ocorre na interlocução entre sujeitos historicamente situados, é possível compreender que as práticas de linguagem contemporâneas são atravessadas por diferentes vozes, discursos e formas de expressão (Bakhtin, 1997). A presença de recursos multimodais nas interações sociais aponta para um cenário em que a leitura e a escrita passam a dialogar com outras formas de significação, configurando novas maneiras de ver, interpretar e compreender os textos. Nesse contexto, os multiletramentos assumem um papel fundamental, pois contemplam a diversidade cultural, a multiplicidade de linguagens e as diferentes formas de participação social mediadas pela tecnologia.

Essa reconfiguração dos modos de significação traz implicações diretas para o ensino de línguas e para a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente nos diversos espaços de uso social da linguagem. A presença constante de práticas multimodais nas interações cotidianas exige que o processo educativo considere a linguagem em sua dimensão plural, compreendendo-a como fenômeno social que se constrói na interação, na enunciação e na produção de sentidos. Nesse cenário, ensinar língua passa a significar, também, promover a compreensão dos diferentes modos de significar que se materializam nos textos contemporâneos (Nogueira; Fernandes, 2020)

Dessa forma, pensar a linguagem a partir da perspectiva dos multiletramentos implica reconhecer que os sentidos não se constituem apenas pela linearidade do texto verbal, mas pela articulação entre diferentes sistemas semióticos. Essa articulação, própria das práticas multimodais, exige novas formas de leitura e interpretação, o que torna ainda mais relevante refletir sobre como essas práticas podem ser compreendidas e integradas ao ensino. A formação do leitor e do produtor de textos, nesse contexto, está diretamente relacionada à capacidade de transitar entre diferentes linguagens e de construir sentidos a partir dessa diversidade.

A compreensão da linguagem como fenômeno social e discursivo permite reconhecer que a produção de sentidos, sobretudo na contemporaneidade marcada por mediações tecnológicas, se constitui na articulação entre sujeito, história e sociedade. Nessa perspectiva, a tecnologia não é neutra: seu impacto sobre a ampliação ou a redução de desigualdades depende das formas de apropriação social e educativa.

Por isso, torna-se decisivo orientar práticas de ensino que integrem criticamente os dispositivos e linguagens digitais, de modo que a relação humano–máquina seja formativa e não meramente instrumental. Como adverte Oliveira, “numa sociedade como a nossa, a tecnologia só não servirá para aumentar as diferenças sociais e econômicas, se se educar o ser humano numa crescente interação com a máquina, isto é, encarando a tecnologia como um meio, e não um fim a ser alcançado” (Oliveira, 2008, p. 13).

As práticas de leitura e escrita, assim como as práticas argumentativas, não se realizam de forma neutra, mas são atravessadas por discursos, memórias e posicionamentos ideológicos que se manifestam nas interações. Considerando a dimensão social do signo linguístico, a linguagem não pode ser compreendida apenas como um conjunto abstrato de categorias gramaticais, mas como produto das relações humanas, constituindo-se como realidade axiológica e fenômeno social que sustenta e atravessa as práticas socioculturais marcadas pela presença de múltiplas vozes (Ribeiro, 2020).

Nessa perspectiva, a reflexão bakhtiniana, conforme interpretada por Faraco (2009), evidencia que a linguagem deve ser entendida não como um sistema homogêneo e fechado, mas como uma realidade carregada de valores e permanentemente estratificada, resultado das interações históricas e sociais que a constituem. Nesse sentido, a multimodalidade pode ser compreendida como um elemento constitutivo dos processos de produção de sentidos na contemporaneidade, especialmente no contexto das práticas sociais mediadas pela tecnologia (Coscarelli; Kersch, 2016). Ao lado dos multiletramentos, ela contribui para a compreensão de que a linguagem se materializa em diferentes formas e que a construção de significados se dá a partir da interação entre esses diversos modos de representação. Tal perspectiva permite refletir sobre as possibilidades de renovação das práticas de ensino, especialmente no campo das línguas e da argumentação, ao considerar a pluralidade de linguagens presentes no cotidiano dos sujeitos .

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo refletir sobre a multimodalidade e os multiletramentos como elementos fundamentais para a análise das práticas de linguagem e para o ensino de línguas, considerando os processos de produção de sentidos que se configuram nos diferentes contextos de uso social da linguagem. Parte-se do pressuposto de que a compreensão da linguagem em sua dimensão discursiva e multimodal possibilita novas formas de pensar o ensino, a leitura, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades da contemporaneidade (Rojo; Moura, 2019). Ao articular discussões sobre leitura, cultura digital, linguagem e produção de sentidos, este texto busca compreender de que modo as transformações tecnológicas e sociais têm impactado as formas de significar e de interagir por meio da linguagem. A partir desse movimento reflexivo, pretende-se evidenciar a importância de considerar a multimodalidade e os multiletramentos como dimensões centrais na análise das práticas discursivas e nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à formação de sujeitos capazes de interpretar, produzir e argumentar em diferentes contextos e linguagens.

Nesse contexto, o problema de pesquisa que orienta este estudo consiste em compreender de que modo a multimodalidade e os multiletramentos, enquanto dimensões estruturantes das práticas de linguagem na cultura digital, reconfiguram os processos de produção de sentidos e desafiam as concepções tradicionais que ainda orientam o ensino de línguas. Parte-se da hipótese de que a centralidade do verbal, historicamente predominante no espaço escolar, já não responde às formas contemporâneas de significação, marcadas pela articulação entre múltiplos modos semióticos e pela circulação ampliada dos textos em ambientes digitais.

Defende-se que considerar a linguagem em sua dimensão discursiva e multimodal é condição para pensar práticas pedagógicas coerentes com os modos atuais de ler, escrever e argumentar. Como

contribuição, o artigo busca oferecer fundamentos teóricos para a análise de textos multissemióticos e indicar desdobramentos pedagógicos concretos, tais como o trabalho sistemático com gêneros digitais, a análise integrada de recursos verbais e visuais na argumentação e a produção de textos que mobilizem diferentes linguagens em contextos reais de uso. Dessa forma, reafirma-se a necessidade de um ensino de línguas comprometido com a formação de sujeitos capazes de interpretar, produzir e posicionar-se criticamente em uma sociedade atravessada pela diversidade semiótica e cultural.

Leitura como prática social na cultura digital

Ao analisar a constituição histórica das relações sociais, observa-se que a produção de sentidos acompanha as transformações técnicas e culturais que organizam a vida humana. As técnicas — compreendidas tanto em sua dimensão material quanto intelectual — não apenas ampliam possibilidades operacionais, mas reorganizam modos de conhecer, interpretar e significar o mundo (Lévy, 1999). Nesse processo, leitura e escrita não se mantêm estáveis: elas se reconfiguram à medida que novos suportes, dispositivos e formas de circulação do conhecimento emergem. Assim, compreender tecnologia como mediação histórica das práticas de linguagem permite reconhecer que cada inovação técnica introduz deslocamentos nos modos de ler, escrever, argumentar e participar discursivamente da vida social.

A leitura, nesse horizonte, configura-se como prática social situada, atravessada por convenções culturais, finalidades comunicativas e condições materiais específicas. Diferentes comunidades constroem modos legitimados de ler, que envolvem gestos, ritmos, posturas interpretativas e expectativas compartilhadas (Cavallo; Chartier, 1998). Desde a emergência da escrita alfabética, a constituição do texto pressupõe a atuação de um leitor capaz de atribuir voz, entonação e coerência ao que lê, participando ativamente da produção de sentidos (Manguel, 2002). A escrita, por sua vez, consolida-se como tecnologia intelectual que reorganiza o saber, redefine formas de interação social e institui novas práticas discursivas (Xavier, 2009). Leitura e escrita, portanto, não são apenas instrumentos de registro, mas práticas constitutivas da experiência cultural.

Cada transformação nos suportes — do rolo ao códice, do manuscrito ao impresso — implicou não apenas mudanças na materialidade do texto, mas reconfigurações nas posições assumidas pelo leitor e nos modos de circulação dos discursos. A invenção da imprensa ampliou o acesso ao conhecimento, favoreceu a consolidação de novas esferas públicas e fortaleceu formas argumentativas baseadas na circulação ampliada de ideias (Chartier, 2003; Certeau, 1982). Mais do que multiplicar exemplares, o impresso instaurou outro regime de leitura: mais individualizado, silencioso, extensivo, vinculado à consolidação de práticas escolares e à institucionalização da cultura escrita. Nesse movimento, o leitor passa a ocupar um lugar central na mediação entre texto e sociedade.

Essa historicidade demonstra que os modos de leitura são inseparáveis das condições técnicas que os sustentam. No século XX, com a chamada “revolução dos suportes” (Chartier, 1998), intensificada pelo surgimento dos computadores e pela consolidação do ciberespaço, a circulação textual assume características reticulares, dinâmicas e interativas. Os textos deixam de estar fixados exclusivamente em uma materialidade estável e passam a operar em ambientes digitais que integram hipertextualidade, interatividade e múltiplos recursos semióticos (Barton; Lee, 2015; Lévy, 1999). A leitura torna-se navegável, descontínua e frequentemente colaborativa, exigindo do sujeito novas formas de atenção, seleção, articulação e interpretação.

É nesse ponto que a reflexão histórica se articula diretamente à multimodalidade e aos multiletramentos. Se cada mudança de suporte reorganiza práticas discursivas, o contexto digital intensifica tal reorganização ao integrar, de modo constitutivo, diferentes modos de significação — verbal, visual, sonoro, gestual e espacial. A produção de sentidos passa a depender da articulação entre esses recursos, ampliando o repertório interpretativo exigido do leitor contemporâneo. A leitura já não se limita à linearidade do texto verbal, mas envolve a análise da relação entre imagem e palavra, entre design gráfico e argumento, entre som e posicionamento discursivo. A multimodalidade, portanto, não é um elemento acessório, mas componente estruturante das textualidades atuais.

Essa ampliação semiótica encontra ressonância na perspectiva dos multiletramentos, que reconhece tanto a diversidade cultural quanto a multiplicidade de modos de representação presentes nas práticas sociais contemporâneas. A formação do sujeito leitor, nesse contexto, demanda a capacidade de transitar entre diferentes linguagens, compreender os efeitos de sentido produzidos pela articulação entre modos e posicionar-se criticamente diante dos discursos que circulam em ambientes digitais. A historicidade da leitura evidencia, assim, que cada época exige competências específicas de interpretação e participação social; na contemporaneidade, tais competências estão diretamente relacionadas à compreensão de textos multissemióticos e à atuação discursiva em redes digitais.

Consequentemente, o ensino de línguas precisa deslocar-se de uma perspectiva centrada exclusivamente na estrutura verbal para uma abordagem que considere a linguagem como prática discursiva multimodal. As transformações históricas da leitura fundamentam a necessidade de integrar, ao trabalho pedagógico, a análise de gêneros digitais, a leitura crítica de textos que combinam diferentes semioses e a produção de discursos que mobilizem recursos variados de significação. Não se trata de substituir conteúdos tradicionais, mas de ampliá-los à luz das condições contemporâneas de produção e circulação textual.

Ao reconhecer que a constituição do leitor sempre esteve vinculada às tecnologias de seu tempo, torna-se possível compreender que a multimodalidade e os multiletramentos não representam ruptura isolada, mas continuidade histórica intensificada. O que se altera é a complexidade das articulações semióticas e a velocidade de circulação dos discursos. Nesse cenário, formar leitores e produtores de textos implica desenvolver competências de análise crítica, de integração de linguagens e de posicionamento ético diante das múltiplas vozes que atravessam os textos. Assim, a reflexão histórica sobre leitura e escrita sustenta, de maneira consistente, a centralidade da multimodalidade e dos multiletramentos como dimensões fundamentais para repensar o ensino de línguas na cultura digital.

Multiletramentos, multimodalidade e produção de sentidos

No século XXI, os espaços virtuais de trabalho, as redes sociais e os jogos eletrônicos tornam-se atividades corriqueiras e fundamentais para a mobilização de resultados efetivos nas relações do homem com o mundo. Parece-nos que não há como pensar essas relações sociais na modernidade sem remeter a um computador, a um *notebook* ou à internet, uma vez que, como destaca Lévy (1999, p. 45),

[o] computador não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal calculante. Suas funções pulverizadas infiltram cada elemento do tecnocosmo. No limite, há apenas um único computador, mas é impossível traçar seus limites, definir seu contorno. [...] está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si.

As questões que envolvem os sujeitos e o mundo digital mobilizam, no âmbito da linguagem, vários recursos semióticos disponíveis para a construção de sentidos, uma vez que identificamos uma articulação significativa – dada a quantidade de elementos semióticos no espaço *online* – entre imagem e texto verbal. Assim, é importante pensar que, diante desse fenômeno, observamos uma ampliação das possibilidades de produção dos sentidos e não uma sobreposição de um modo sobre o outro, posto que a junção desses modos torna a linguagem muito mais versátil em relação à potencialidade e, por conseguinte, aos seus propósitos comunicativos.

O texto passa a circular de outra forma, a abrigar-se em outros espaços, a pertencer a seus interlocutores, sem restrições: basta que seja conferido ao leitor o poder de “acessar” e/ou de “clique sobre” esse hodierno suporte tecnológico. Muda-se, portanto, o espaço bidimensional em que o texto está inserido, mas não o papel que ele efetivamente ocupa como objeto cultural simbólico. No que tange ao suporte digital, o leitor adapta-se às novas formas de ler, de copiar, de sublinhar, de movimentar o texto, e, conseqüentemente, mudam-se as formas de produzir sentido para o mesmo texto.

Dissociados dos suportes onde temos o hábito de encontrá-los (o livro, o jornal, o periódico), os textos podem ser, doravante, consagrados a uma existência eletrônica: compostos no computador ou digitalizados, acompanhados de procedimentos telemáticos, esperam por um leitor que os apreenda numa tela (Chartier, 2003, p. 30).

Esse universo de possibilidades atribuídas ao escritor/leitor no uso desse suporte tecnológico não anula o poder do suporte impresso, mas favorece mudanças profundas no modo como as pessoas se relacionam, como ocorre a difusão do conhecimento, como o leitor assume seu papel diante do texto: “o suporte firma ou apresenta o texto para que se torne acessível de certo modo” (Marcuschi, 2008, p. 176). Por isso, ele não é neutro, e cabe ao leitor, para além das adaptações de suporte (do impresso para o eletrônico), saber lidar com esse novo formato que impõe uma certa impessoalidade ao texto.

As tecnologias promovem outras práticas de leitura e comunicação, e a celeridade e volatilidade das informações não apenas mobilizam e modificam as formas de circulação do livro, da técnica ou de sua reprodução, mas colaboram para que a própria estrutura da língua alcance outras variáveis, inclusive a de novos leitores que emergem desse contexto contemporâneo. Segundo Rocha (2019, p. 33),

não é só as textualidades que são outras como também somos outros leitores, uma vez que as práticas culturais da contemporaneidade promovem e talvez exijam, como nunca antes, a capacidade de o leitor transitar – e cada vez de maneira mais rápida – por diferentes meios e suportes.

Chartier (2002, p. 23-24), ao tratar da linguagem eletrônica e universal, constituída por meio da relação dialógica entre o leitor e seu suporte de leitura(s), pondera que esse novo “mundo” favorece uma tríplice ruptura: “propõe uma nova técnica de difusão da escrita; incita uma nova relação com o texto; impõe-lhes uma nova forma de inscrição na leitura”. Assistimos, portanto, a um novo leitor que nasce de tal relação, mas que também se apresenta como um novo escritor de textos, tendo em vista que também promove novas formas de escrever e construir sentidos para o que se pretende comunicar, recorrendo a uma nova “sintaxe” de construção textual. O leitor da contemporaneidade

precisa compreender o novo fluxo imposto a ele a partir do surgimento das TDIC, uma comunicação que exige várias posições diante do texto: ao mesmo tempo que lê, também produz, comenta, posta, repostada e valida suas mensagens (“curtir o *post*”). Trata-se de um sujeito leitor que produz e consome leituras também plurais, no que concerne tanto à forma de materialização (gêneros) quanto à forma de circulação (suportes).

Nesse contexto, observamos uma crescente produção e circulação de textos multissemióticos, já que, em virtude dos recursos oferecidos pelas mídias tecnológicas, os textos imagéticos facilitam e promovem o processo comunicativo, possibilitando uma melhor interlocução no ambiente virtual. A construção das ideias em meio a uma sintaxe semiológica (agregados por movimentos, sons, cores e imagens) é afetada pelas possibilidades de retificação e de ratificação da mensagem, pela inconstância do digitar e apagar, pelo uso de elementos visuais (*emoticons*) que exige contexto de fala para compreensão, do escrever e do reconsiderar. Esta é a civilização da tela, que transforma o texto na própria representação líquida da sociedade moderna. Diante desses inúmeros recursos disponíveis para as construções languageiras, Silva *et al.* (2003, p. 22) destacam:

Ferramentas para a produção escrita (editores de texto, de páginas web, de histórias em quadrinhos) e para a comunicação à distância (bate-papo, icq e correio eletrônico) inauguram novas condições de produção de discurso integrando elementos originais ao que hoje denominamos leitura – escrita. O hipertexto como gênero de discurso e os *emoticons* como recurso expressivo são bons exemplos de mudanças linguístico-discursivas decorrentes das condições virtuais de produção de enunciados.

A leitura e a escrita lançam-se no ar, imbricam-se, intrincam-se, pois perde-se a força do autor como único produtor, já que as vozes entrecruzadas a outras que se perdem nos textos virtuais não pertencem a ninguém. Portanto, a concepção de autoria como propriedade sobre o texto dilui-se, sendo o texto digital, ao mesmo tempo, de todo mundo e de ninguém. Observa-se uma democratização da escrita em que cada qual escreve seu texto e se inscreve com vozes alheias.

Diante das mudanças sociais, políticas, econômicas e cognitivas que a escrita trouxe à sociedade do século XVI, os aspectos que incorporam esta temática levam-nos a pensar no impacto “social” desta tecnologia a partir da segunda metade do século XX. o que amplia esse conceito e proporciona ferramentas teórico-analíticas a partir de uma perspectiva sociocultural, possibilitando, assim, uma expansão das pesquisas já conduzidas no Brasil.

Esse novo olhar para o letramento, motivado por todos os aspectos ora elencados, tem impulsionado transformações significativas nas práticas de linguagem e no trabalho com as práticas de leitura e escrita. Ao considerar a importância de incorporar os Letramento(S) à sala de aula, a escola reconhece e valoriza os sujeitos imersos nos diferentes contextos socioculturais, as necessidades e demandas funcionais de uso da linguagem e a crescente variedade de mídias e tipos de texto (aspecto este tão latente na contemporaneidade). Assim, a noção de letramento amplia-se para atender à formação do sujeito/leitor imerso em tantas transformações demandadas pela sociedade atual, como os fenômenos semióticos de uso da língua que associa a múltiplas linguagens para a construção e ressignificação dos sentidos, apresentados ora pelo modo visual, ora pelo modo auditivo ou gestual. Nesse contexto, a abordagem dos "multiletramentos" reconhece a necessidade de valorizar a pluralidade cultural e linguística do mundo contemporâneo.

O termo “multiletramento” ressoa em meio ao contexto da pluralidade de linguagens que emerge na sociedade globalizada, porquanto atravessada pela multiculturalidade. Foi cunhado no manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, publicado em 1996 por um grupo de pesquisadores conhecido como The New London Group (NLG). As premissas defendidas pelo grupo colocam em evidência a “multiplicidade cultural das populações e a “multiplicidade semiótica de constituição dos textos” (Rojo, 2012, p. 13), já que a temática vai ao encontro das mudanças sociais ocasionadas pelas evoluções tecnológicas. Em relação à primeira premissa, destacamos a variedade de manifestações culturais que circulam por meio da linguagem: são textos híbridos que misturam raças, cores e gêneros, possibilitando uma desterritorialização a partir do universo tecnológico. Em relação à segunda premissa, a produção dos sentidos da linguagem na contemporaneidade ocorre a partir de várias semioses e de recursos multimodais, contribuindo para a produção de textos que incorporam as modalidades semióticas. Tais proposições também são apresentadas por Ribeiro e Nonato (2022) ao retomarem as ideias de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), com o fito de apresentar o caráter duplo dos multiletramentos:

[...] a primeira acepção se refere à diversidade social com a sua variedade de acordos na produção de significados em diversas situações comunicativas. A segunda acepção dos multiletramentos se relaciona aos múltiplos modos de construção de significados: a multimodalidade, ainda que, em toda a produção textual caracterizada como verbal/escrita sempre existem elementos multimodais, e tal processo tem se acentuado com o surgimento das mídias digitais [...] (Ribeiro; Nonato, 2022, p. 165).

Essa pluralidade de linguagens, conduzida pelos impactos que as mídias digitais trazem para a sociedade contemporânea, resulta na identificação de novas formas híbridas de produção da linguagem, tendo em vista que, embora o letramento escolar grafocêntrico seja importante, já não é suficiente para expressar as mudanças constantes (tanto locais quanto globais) ocorridas nesse século, dada a presença cada vez maior das novas tecnologias.

O NLG pauta suas discussões nas diferentes possibilidades de construção dos sentidos (tendo em vista a hibridização dos recursos semióticos com o texto verbal) e a variedade de formas de comunicação possíveis para a realização das práticas de linguagem a partir do universo cultural linguístico e pragmático vigente na sociedade (Pinheiro, 2016). As discussões acerca dos multiletramentos fomentam principalmente a realização de projetos que contemplem as diferenças multiculturais na formação do sujeito, abordando diversos âmbitos (como as dimensões profissional e pessoal e a participação cívica), a fim de que ele participe e interaja em uma sociedade globalizada e tecnológica. Segundo Rojo (2012), considerar os multiletramentos torna as práticas mais interativas, colaborativas e híbridas, pois transgride as relações de poder já estabelecidas e colabora para que os usuários (leitor e produtor de textos) reconheçam e interajam com as várias formas de produção da linguagem e de construção de sentidos.

Nesse início de século XXI, a educação propõe uma estratégia de trabalho que envolve, segundo Rojo (2013), a reflexão e teorização de aspectos híbridos que constituem a linguagem desse tempo. Uma linguagem marcada por formas de produção e circulação no espaço virtual, que afeta diretamente a relação que o leitor tem com o livro/texto. O trabalho com os multiletramentos, no contexto da cibercultura (marcada pela comunicação interativa, pelo acesso fácil às informações, pela leitura hipermidiática), instiga muitas questões que abrangem desde saber administrar todo o arsenal

tecnológico disponível na atualidade até desenvolver habilidades necessárias para acessar e usar as informações de modo crítico, já que a tecnologia traz outras formas de comunicação e, com isso, fazem-se necessários novos saberes. Dessa forma, entender como a linguagem se manifesta em tempos de cultura digital possibilita-nos identificar a importância da inserção dos multiletramentos nas práticas de leitura, visto que a sociedade contemporânea exige que o sujeito esteja preparado para a utilização das tecnologias de forma responsável, para fins de exercício pessoal e profissional. Essas competências são essenciais ante os desafios da cultura digital.

Ao letrar nossos alunos, precisamos fomentar práticas de leitura e escrita que favoreçam sua participação como sujeitos sociais nos diferentes espaços além da sala de aula, possibilitando-lhes o contato com outros gêneros e suportes tecnológicos. Realizar tal tarefa contribui para ressignificar nossa forma de ver o mundo e principalmente compreender como as relações de produção da linguagem são construídas no espaço dialógico mediado pelas novas tecnologias.

Investir em práticas de ensino que valorizem os diferentes usos sociais da linguagem, tal como ela se configura neste tempo (constitutiva de elementos verbais, hipertextuais, semióticos), colabora para um currículo que valoriza a *multiplicidade de linguagens*, a *pluralidade* e a *diversidade cultural*, favorecendo a formação de sujeitos que adquiram “a habilidade de engajar em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade”¹ (Cope; Kalantzis, 2000 [2006], p. 139, tradução nossa).

É nesse contexto que reconhecemos a importância de incorporar as práticas de multiletramentos na escola, para que estas fomentem o aprendizado de habilidades que auxiliem os alunos a identificar, enfrentar e compreender as novas formas híbridas na constituição dos textos. Conforme já dito, outras são as formas de constituição da linguagem e dos sentidos a partir das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), por isso faz-se necessário compreender como o texto emerge diante dessa nova realidade, sobretudo porque as mudanças tecnológicas apontam para algumas necessidades de comunicação que alteram as relações dos sujeitos com o mundo. Surgem novos ambientes e possibilidades para expressar as atividades humanas, em virtude da difusão do “meio eletrônico que oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que não se oferecem nas relações interpessoais face a face” (Marcuschi, 2010, p. 23). Mediada por outros suportes de leitura e escrita, com usos específicos de interatividade, a interação verbal culmina no surgimento de gêneros emergentes². Estes resultam do movimento recorrente da “linguagem eletrônica” (Marcuschi, 2010; Ribeiro, 2017), pois dizem respeito às formas de produção e circulação dos textos no espaço virtual, ampliando o modo como se configuram e favorecendo sua criação e recriação contínua e constante. Em suma, a linguagem digital reconfigura tipologicamente os textos, dando origem a produções multissemióticas, hipermediáticas e multimidiáticas.

Juntamente com a emergência de novos suportes e novos recursos, mais confortáveis e mais ágeis, surgem novos leitores, mais rápidos e mais íntimos de todo tipo de material impresso ou registrado pela escrita. O suporte em que o texto se encontra também influencia a emergência de novos gêneros de escrita, e o leitor amplia seu leque de possibilidades de

¹ “[...] the ability to engage in difficult dialogues that are an inevitable part of negotiating diversity.”

² O termo “gênero emergente” é usado por Marcuschi (2010) para referir-se aos gêneros digitais, isto é, àqueles que surgem a partir do ambiente virtual.

leitura à medida que entra em contato com esse suporte e gêneros reconfigurados, que por sua vez são híbridos (Ribeiro, 2017, p. 133).

Os modos pelos quais o leitor tem acesso aos textos por meio dos gêneros digitais afeta diretamente seu processo de leitura e compreensão textual, na medida em que o formato de texto disponível não é mais o mesmo da relação estreitada com o texto impresso (a forma de abordá-lo ou de acessá-lo), mas sim o dos suportes constituídos por uma idiosincrasia vinculada à hipertextualidade. Diante das possibilidades oferecidas pelo discurso eletrônico, a própria concepção de texto precisa ser compreendida de outra forma, já que no espaço virtual o “texto” não pode ser considerado relativamente fixo, mas fluido. Em virtude dos recursos multissemióticos, ele torna-se mais interativo e colaborativo, configurando um universo de gêneros híbridos que surgem a todo instante (Barton; Lee, 2015).

Em suma, o texto abrigado nos ambientes virtuais, isto é, nos gêneros digitais, permite maior flexibilidade para o leitor, pois este pode movimentar-se e navegar pelos hipertextos, em uma ação descontinuada de idas e vindas. Pode construir seus próprios conteúdos, organizar suas leituras, deslocar, recortar, em um processo dialógico e possível em um mesmo texto. Nesse processo de leitura/interação/refração e (re)construção, o leitor segue construindo modos de ler e produzir sentido para a linguagem.

No lugar do códice impresso, portador do texto, surge uma “janela”, semelhante à televisão, de onde se pode mirar o texto, alterá-lo, copiá-lo, transferi-lo de lugar, sem, no entanto, ter acesso à sua materialidade, exceto se se considerar a tela como suporte de um texto virtual, provável, possível ao toque de um botão (ctrl +p) (Ribeiro, 2017, p. 128).

Nessa condição, em que a linguagem se manifesta de modo versátil quando mediada pelas ferramentas tecnológicas, a produção e recepção de textos tornam-se cada vez mais multimodais. Segundo Van Leewen (2011, p. 668, tradução nossa³), a multimodalidade, ou “o uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, som e música”, contribui para a formação de um novo perfil de leitor, que precisa saber relacionar e compreender essa integração na construção do texto.

Essa adequação imposta aos leitores também ocorreu na época de Gutenberg quando do advento do livro impresso, uma vez que tiveram de adequar-se às formas, cores e ao tamanho de livros que antes não existiam, já que, do rolo ao códice, buscavam, em meio a uma leitura interditada, familiarizar-se com esse suporte. Tal fato demonstra que a relação do leitor com o livro é estreitada e moldada segundo as necessidades e demandas de cada século, no processo de instauração da história do livro.

Por fim, as reflexões em relação ao leitor que emerge na atualidade colocam-nos diante de outras formas de leitura que ele utiliza para se relacionar com os espaços, os sujeitos e as práticas de linguagem, ampliando e ressignificando as possibilidades de acesso à leitura (ou não) e colaborando para que seja instituída outra ordem discursiva caracterizada pela sociedade da informação.

³ “[...] integrated use of different communicative resources, such as language, image, sound and music”.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo retomam e reafirmam o objetivo central de refletir sobre a multimodalidade e os multiletramentos como elementos fundamentais para a análise das práticas de linguagem e para o ensino de línguas, considerando os processos de produção de sentidos que se configuram nos diferentes contextos de uso social da linguagem. Nesse sentido, o percurso argumentativo evidenciou que as práticas de linguagem na contemporaneidade se organizam em um cenário marcado pela multiplicidade de linguagens, pela presença constante das tecnologias digitais e pela ampliação das formas de significar. Ao compreender a leitura como prática social e histórica, tornou-se possível reconhecer que os sentidos não se constituem de maneira abstrata ou universal, mas se produzem na relação entre sujeitos, suportes e contextos de circulação, o que reforça o caráter dinâmico, situado e discursivo da linguagem.

Nessa direção, a multimodalidade foi assumida como dimensão constitutiva das práticas comunicativas atuais, na medida em que os textos passam a integrar diferentes formas de expressão que se articulam na construção dos sentidos. Essa compreensão se vincula diretamente ao propósito do artigo de pensar como as transformações tecnológicas e sociais impactam as formas de ler, interpretar e produzir significados, uma vez que a materialidade dos textos contemporâneos convoca o sujeito a mobilizar competências interpretativas que ultrapassam a linearidade do verbal. Assim, a leitura e a produção textual se reorganizam diante da coexistência de múltiplos modos de significação, exigindo atenção não apenas ao que se diz, mas também a como se diz, em quais suportes, com quais recursos e com quais efeitos de sentido.

A perspectiva dos multiletramentos, por sua vez, contribuiu para ampliar a compreensão dessas práticas ao reconhecer a diversidade cultural, linguística e semiótica que atravessa as interações sociais. Ao longo do texto, evidenciou-se que produzir e interpretar textos — especialmente em ambientes digitais — demanda a capacidade de transitar entre diferentes linguagens, articulando elementos verbais, visuais e sonoros na construção dos significados. Essa dinâmica reafirma o objetivo do artigo de compreender as reconfigurações contemporâneas dos modos de significar e de interagir pela linguagem, pois mostra que as práticas de leitura e escrita não apenas mudam de suporte, mas se reconstituem a partir de outras formas de circulação, de participação e de organização dos textos.

Ao articular essas reflexões com a concepção de linguagem como prática discursiva, tornou-se possível aprofundar a discussão sobre produção de sentidos, evidenciando que os significados se constituem na interação entre vozes, atravessadas por memórias discursivas e por condições sócio-históricas de produção. Essa abordagem reforça o objetivo do estudo ao demonstrar que os processos de significação não se apoiam exclusivamente na materialidade verbal, mas se intensificam quando diferentes sistemas semióticos se integram na produção textual. Em contextos marcados pela multimodalidade, a construção dos sentidos se complexifica, pois os textos passam a operar por articulações diversas, abrindo espaço para efeitos interpretativos múltiplos e para diferentes possibilidades de leitura e posicionamento.

As análises também permitiram retomar, em consonância com o objetivo do artigo, as implicações dessas transformações para o ensino de línguas. Se as práticas sociais de linguagem se organizam em contextos multimodais e multiletrados, torna-se necessário ampliar o olhar pedagógico sobre leitura, escrita e argumentação, compreendendo o ensino como espaço de reflexão sobre os modos de produção de sentidos que circulam na sociedade. Nesse horizonte, compreender a linguagem em sua dimensão plural e discursiva favorece práticas pedagógicas mais sensíveis às especificidades da contemporaneidade, uma vez que reconhece que a formação de sujeitos leitores e produtores de textos depende da capacidade de interpretar,

selecionar e articular recursos diversos para significar em situações reais de interação. A argumentação, compreendida como prática discursiva, também foi retomada como dimensão que se ressignifica nesse cenário, pois a construção de posicionamentos e a sustentação de discursos passam a mobilizar diferentes linguagens e recursos semióticos.

Assim, refletir sobre o ensino de línguas a partir da multimodalidade e dos multiletramentos implica reconhecer que a produção de sentidos e a construção argumentativa se realizam em um campo ampliado de significação, no qual diferentes modos de expressão participam da organização do discurso e da produção de efeitos de sentido. Isso reforça a importância de considerar a argumentação não apenas como estrutura verbal, mas como prática que se concretiza em textos e interações situadas, atravessadas por escolhas semióticas que orientam leituras, interpretações e adesões. Dessa forma, as reflexões finais reafirmam que a multimodalidade e os multiletramentos se configuram como dimensões centrais para compreender as práticas de linguagem na contemporaneidade e para pensar o ensino de línguas em diálogo com as transformações sociais e tecnológicas, em plena consonância com o objetivo anunciado no artigo. Ao reconhecer a diversidade de formas de significação presentes nas interações sociais, amplia-se a compreensão dos processos de construção dos sentidos e das possibilidades de atuação dos sujeitos nos diferentes espaços de uso da linguagem (Araújo; Ribeiro, 2022). Em síntese, o percurso reflexivo proposto contribui para evidenciar que considerar a linguagem em sua dimensão discursiva e multimodal permite repensar o ensino de línguas como prática formativa voltada à compreensão crítica e à participação dos sujeitos, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais ajustadas às exigências atuais de interpretar, produzir e argumentar em diferentes contextos e linguagens.

Referências

ARAÚJO, Susana M.; RIBEIRO, Ormezinda M. **Do ensino fundamental ao superior: relatos de experiências de estudantes sobre o ensino/aprendizado da língua com o emprego do ensino remoto em tempos de pandemia. Fólio – Revista de Letras**, v. 14, n. 1, p. 195-214, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/folio.v14i1.10718>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRAGA, Rafael. Contracultura: o que é? Contexto histórico, surgimento e movimentos. **Conhecimento Científico**, [s. l.], 22 fev. 2023. Disponível em: <https://conhecimentocientifico.r7.com/contracultura-o-que-e>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CANI, Josiane B.; COSCARELLI, Carla V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea F.; COSCARELLI, Carla V.; CANI, Josiane B. (Org.).

Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-48.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental.** Tradução de Fulvia M. L. Moretto; Guacira Marcondes Machado; José Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Ática, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido: cultura escrita: entre distinção e apropriação.** Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Changing the role of schools. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, [2000] 2006. p. 121-148.

COSCARELLI, Carla V.; KERSCH, Dorotea F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, Dorotea F.; COSCARELLI, Carla V.; CANI, Josiane B. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 7-13.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos.** Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 15-80.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

NOGUEIRA, Susana S.; FERNANDES, Eliane M. F. Perspectivas do letramento digital na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. **Língu@ Nostr@,** Vitória da Conquista, v.

8, n. 1, p. 48-71, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/Imostr.v8i1.13142>. Acesso em: 12 jun. 2024.

OLIVEIRA, Eva Aparecida. A técnica, a techné e a tecnologia. **Itinerarius – Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí**, Jataí, v. 2, n. 5, p. 1-13, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/download/20417/11905>. Acesso em: 15 fev. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2017. p. 124-150.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.

RIBEIRO, Maria Ormezinda; NONATO, Stephanie S. R. Resenha da obra de: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2020. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 164-168, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/les.v23i1.40927>. Acesso em: 12 jun. 2024.

ROCHA, Rejane C. Em que página você lê? Aspectos da leitura na contemporaneidade digital. In: HOSNE, Andrea S.; NAKAGOME, Patricia T. (Org.). **Leitores e leituras na contemporaneidade**. Araraquara: Letraria, 2019. p. 27-45.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVA, Ezequiel T. et al. **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, James (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

XAVIER, Antonio Carlos. **A era do hipertexto: linguagem & tecnologia**. Recife: EDUFPE, 2009.