

O ENSINO DE LEITURA EM TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL¹

The teaching of reading in multimodal texts in Elementary Education

Jamylly Hadassa Thiemann Galdino²

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa³

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como o ensino da leitura no 3º ano do Ensino Fundamental se adapta ao uso de textos multimodais e às mídias digitais na alfabetização, considerando as mudanças nos hábitos de leitura das crianças. De abordagem qualitativa, o estudo de caso foi realizado em uma escola pública de Recife-PE, por meio de entrevista com uma professora e 3 observações de aula. A discussão fundamentou-se na BNCC (2018), Kleiman (2002), Luna (2002) e Solé (1998). Os resultados indicam que o ensino da leitura ainda se apoia em práticas tradicionais, centradas no texto verbal, embora haja avanços pontuais na utilização de textos multimodais. Conclui-se que o ensino de leitura deve avançar para práticas que reconheçam o potencial comunicativo e formativo das diferentes linguagens.

Palavras-chaves: estudo de caso; multimodalidade; leitura; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research aimed to understand how the teaching of reading in the 3rd year of Elementary Education adapts to the use of multimodal texts and digital media in the literacy process, considering changes in children's reading habits. Adopting a qualitative approach, the case study was conducted in a public school in Recife, Pernambuco, through an interview with a teacher and three classroom observations. The discussion was grounded on the BNCC (2018), Kleiman (2002), Luna (2002), and Solé (1998). The results indicate that reading instruction is still largely based on traditional practices focused on verbal texts, although there are some specific advances in the use of multimodal texts. It is concluded that reading instruction should move toward practices that recognize the communicative and educational potential of different forms of language.

Keywords: case study; multimodality; reading; Elementary Education.

1. INTRODUÇÃO

Compreender e interpretar textos orais e escritos com autonomia é uma habilidade essencial para o pleno desenvolvimento do cidadão em uma sociedade letrada, na qual grande parte das relações sociais, profissionais e acadêmicas depende da linguagem escrita. O contato com a leitura desde a primeira infância — especialmente quando mediado por

1 Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuja banca de defesa foi composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. Alice Botler; Profa. Dra. Renata Silveira.

2 Concluinte do curso de Pedagogia - Centro de Educação - UFPE. jamylly.thiemann@ufpe.br

3 Professora adjunta do Departamento de Ensino e Currículo - Centro de Educação - UFPE. ana.gpesso@ufpe.br

adultos, como familiares e professores — é determinante para a formação de leitores críticos e autônomos. Essa mediação contribui não apenas para o desenvolvimento da linguagem, mas também para a construção de significados, a ampliação do vocabulário, o exercício da imaginação e a capacidade de refletir sobre o mundo. No entanto, esse processo não ocorre de forma espontânea. O gosto pela leitura e o domínio de estratégias de compreensão leitora são desenvolvidos por meio de ações constantes e intencionais, que se iniciam no contexto familiar e se fortalecem ao longo da trajetória escolar.

Embora haja amplo reconhecimento quanto à relevância do letramento na primeira infância, os indicadores educacionais no Brasil evidenciam um panorama preocupante, que demanda atenção e ações efetivas. Segundo os dados mais recentes do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2024), 77% dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental são considerados analfabetos funcionais. Isso significa que a maioria dessas crianças, embora possam estar alfabetizadas em termos técnicos (saber ler palavras ou frases), ainda não consegue compreender ou interpretar de forma adequada os textos com os quais têm contato. Esse número expressivo escancara as limitações no processo de ensino e aprendizagem da leitura, especialmente em uma etapa tão crucial do desenvolvimento humano.

Essa realidade é ainda mais alarmante quando se considera que a sociedade contemporânea brasileira é estruturada sobre a premissa de que quase todos são alfabetizados e plenamente capazes de lidar com a leitura e a escrita no dia a dia (IBGE, 2022). Isso cria uma falsa sensação de que o problema está resolvido, invisibilizando milhões de indivíduos que enfrentam dificuldades reais para compreender informações básicas e, consequentemente, participar de forma crítica e ativa da vida em sociedade. O analfabetismo funcional, especialmente nos anos iniciais — que são a base para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças — não é apenas um problema escolar: ele tem implicações sociais, econômicas e cognitivas profundas, que comprometem o futuro dessas crianças e reforçam ciclos de exclusão.

Nesse contexto, torna-se urgente refletir sobre os fatores que moldam esse cenário. Dentre eles, destaca-se o uso crescente da tecnologia na infância, que tem alterado significativamente a forma como as crianças se relacionam com a linguagem, o conhecimento e a aprendizagem. Diante disso, é fundamental ensinar às crianças a explorar e compreender a leitura em diferentes suportes e a interpretar textos multimodais, desenvolvendo habilidades que favoreçam uma aprendizagem significativa.

Embora o uso de recursos tecnológicos possa, em muitos casos, contribuir para o desenvolvimento de habilidades leitoras, seu uso desregulado ou puramente recreativo pode também gerar efeitos negativos, como a diminuição do tempo dedicado à leitura significativa, à escuta ativa e à construção de sentidos. Diante desse cenário, surge a pergunta de pesquisa que orienta o presente trabalho: Como o ensino da leitura na primeira infância tem se adaptado às mudanças nos hábitos de leitura decorrentes do uso das mídias digitais?

A motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa justifica-se tanto em termos sociais quanto acadêmicos. Socialmente, vivemos em uma era marcada pela presença constante da tecnologia no cotidiano das famílias e das crianças, inclusive desde os primeiros anos de vida. O uso de telas, aplicativos e dispositivos digitais tornou-se parte da rotina da infância contemporânea, muitas vezes sem mediação ou critérios pedagógicos. Esse cenário levanta preocupações sobre os efeitos dessa exposição intensa e sem mediação na formação de habilidades fundamentais, como a linguagem, a atenção, a memória e, em especial, as competências leitoras. Por outro lado, o acesso a uma grande variedade de informações tornou-se mais rápido e abundante. A leitura de textos em formato digital, no entanto, exige o desenvolvimento de habilidades específicas que favoreçam a compreensão de conteúdos multimodais.

A primeira infância é uma fase essencial para o desenvolvimento cognitivo e linguístico. É nesse período que se formam as bases para o processo de alfabetização e para o gosto pela leitura. No entanto, observa-se que o tempo dedicado às interações significativas com a linguagem escrita tem sido, frequentemente, substituído pelo consumo passivo de conteúdos digitais. Tal mudança de hábitos pode afetar diretamente o modo como as crianças desenvolvem a capacidade de compreender, interpretar e produzir sentido a partir de textos orais e escritos.

Do ponto de vista acadêmico, embora existam diversos estudos sobre leitura, a alfabetização e a tecnologia de forma isolada — a exemplo de Freire (1993), Vygotsky (2001), Moran (2005), Peixoto (2012), Soares, (2020) entre outros — ainda são limitadas as pesquisas que exploram especificamente o impacto do uso da tecnologia no desenvolvimento das competências leitoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse recorte ainda é recente, o que torna esta investigação relevante para ampliar o debate e produzir dados que, no futuro, possam embasar políticas públicas, formações docentes e orientações familiares mais conscientes quanto ao uso de recursos tecnológicos com crianças pequenas.

Dessa forma, este trabalho busca contribuir com a compreensão crítica desse fenômeno emergente, oferecendo uma análise fundamentada e contextualizada sobre como as

práticas tecnológicas atuais influenciam — positiva ou negativamente — o processo de formação de leitores desde os primeiros anos de vida.

O objetivo geral deste trabalho reside em analisar como o ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem se adaptado ao uso de textos multimodais e às transformações nos hábitos de leitura das crianças decorrentes da presença das mídias digitais. Como objetivos específicos tem-se a pretensão de: identificar estratégias pedagógicas adotadas por uma educadora para integrar textos multimodais no processo de ensino da leitura; caracterizar e analisar os possíveis impactos positivos e negativos do uso de mídias digitais no desenvolvimento da compreensão leitora em crianças pequenas, de acordo com a opinião da professora presente no estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A importância da alfabetização

A educação constitui um direito social fundamental, assegurado pela Constituição Federal de 1988, sendo reconhecida como indispensável ao desenvolvimento integral do indivíduo, à efetivação da cidadania e à qualificação para o exercício profissional. Conforme disposto no artigo 205 da Carta Magna, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988), o que evidencia seu papel basilar na consolidação de uma sociedade democrática, equitativa e solidária.

No âmbito da alfabetização, esse direito assume uma dimensão particularmente significativa, pois o acesso pleno às práticas de leitura e escrita habilita o sujeito a participar criticamente das relações sociais, a exercer sua cidadania de maneira consciente e a promover transformações em seu entorno. Dessa forma, garantir uma alfabetização de qualidade desde os anos iniciais da educação básica configura-se não apenas como uma meta pedagógica, mas como uma imperativa constitucional que visa assegurar a dignidade e a autonomia do indivíduo desde as primeiras etapas de sua formação.

Sob a mesma ótica, Freire (1993) afirma que a educação deve ser emancipadora, capaz de levar o sujeito a compreender criticamente a realidade e a atuar na sua transformação. Para o autor, alfabetizar não significa apenas ensinar a ler e escrever palavras, mas possibilitar ao educando a leitura do mundo, ou seja, a capacidade de interpretar e

questionar o contexto social em que está inserido. Além disso, afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, destacando que o processo educativo deve partir das vivências concretas dos sujeitos, valorizando suas experiências e saberes.

A alfabetização desempenha um papel central não apenas no domínio da linguagem escrita, mas também na constituição do sujeito enquanto ser social, ético e moral. Dominar a leitura e a escrita possibilita ao indivíduo não apenas acessar o conhecimento sistematizado, mas também compreender as normas, valores e princípios que regem a convivência em sociedade, sendo, portanto, um elemento fundamental na formação da consciência cidadã. Vygotsky (1988) já apontava que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento, a linguagem e a moralidade, ocorre mediado pela interação social e pelos instrumentos culturais, entre eles a linguagem escrita, que permite ao sujeito refletir sobre si mesmo e sobre o outro, regulando suas ações e relações.

Assim, ao reconhecer a alfabetização como elemento estruturante do desenvolvimento psicológico e social do indivíduo, torna-se imprescindível considerar também as políticas públicas voltadas à sua efetivação, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (ativo entre os anos de 2013 e 2018), que buscou garantir o direito à alfabetização plena e combater o analfabetismo funcional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O PNAIC reconhecia que a não consolidação da alfabetização plena compromete não apenas o desempenho escolar futuro, mas também a formação cidadã dos estudantes, refletindo diretamente em sua inserção social e profissional.

O documento orientador do programa enfatiza que “a superação do analfabetismo funcional, do insucesso escolar e da evasão precoce é condição fundamental para o desenvolvimento do país e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática” (Brasil, 2012, p. 7). Nesse sentido, garantir um processo de alfabetização efetivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental não se restringe ao desenvolvimento de funções cognitivas e sociais do indivíduo, mas também constitui um compromisso ético e social, que visa assegurar a todos os indivíduos o direito à plena participação nas práticas letradas que estruturam a vida em sociedade.

2.2 O papel da leitura na primeira infância

A leitura constitui, segundo Martins (2006), um instrumento fundamental de formação do sujeito, pois contribui diretamente para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, da capacidade crítica e da inserção ativa no meio social. Longe de ser apenas uma

habilidade técnica, ler é compreender e interpretar o mundo, é apropriar-se de instrumentos simbólicos que possibilitam o exercício da cidadania e da argumentação. A leitura amplia o repertório cultural e favorece a análise de diferentes discursos, permitindo ao indivíduo não apenas compreender a realidade em que está inserido, mas também intervir nela com maior consciência. Diante disso, a autora defende que a leitura deve ser entendida como um direito essencial, que deve ser garantido desde os primeiros anos escolares, de modo a democratizar o acesso ao conhecimento e fomentar a participação crítica e sensível dos sujeitos nas práticas sociais.

Contudo, para que uma leitura proficiente exista, Solé (1998) defende que é necessário que o leitor desenvolva competências que o levem a agir criticamente com o texto. Essa interação não se limita à compreensão literal, mas envolve a formulação de hipóteses, a interpretação de sentidos implícitos, o confronto com ideias prévias e a produção de significados próprios. Ler, nesse sentido, é tomar posição, dialogar com o autor, estabelecer relações com outras leituras e com o mundo. No entanto, tais habilidades não são inatas: elas precisam ser desenvolvidas intencionalmente no processo educativo.

Nesse sentido, o estímulo à leitura desde os primeiros anos de vida exerce impactos significativos sobre o desenvolvimento neurológico, linguístico e cognitivo da criança. Pesquisas indicam (Dehaene, 2012; Payne, Whitehurst e Angell, 1994) que ter contato cedo com a linguagem escrita contribui para a ampliação do vocabulário, a organização do pensamento e a estruturação das funções simbólicas e comunicativas. Como apontam Silva e Almeida (2023), a leitura iniciada na primeira infância está associada à melhoria das habilidades de linguagem em idade pré-escolar, além de favorecer o aumento do interesse pela leitura. Nesse período, o cérebro infantil encontra-se em uma fase crítica de formação de conexões neurais, altamente sensível aos estímulos ambientais. A leitura mediada por adultos, ao envolver elementos como escuta ativa, entonação, imagens e significados, estimula áreas cerebrais responsáveis pela linguagem, pela atenção e pela memória de trabalho, promovendo o desenvolvimento integral das capacidades cognitivas e expressivas da criança.

No decorrer do processo de escolarização, os benefícios da leitura continuam a se manifestar, sendo fundamentais para a consolidação de competências como a compreensão leitora, a capacidade de análise, o pensamento crítico e o desempenho acadêmico. A leitura torna-se, portanto, ferramenta de mediação não apenas do conhecimento formal, mas da própria relação do sujeito com o mundo e com os outros. Ainda segundo Silva e Almeida (2023), na adolescência, a leitura contribui para o desenvolvimento da empatia e da

capacidade de compreender diferentes perspectivas, revelando-se também como uma importante fonte de prazer, identidade e pertencimento.

A compreensão da leitura no processo de alfabetização, conforme propõe a BNCC (2018), ultrapassa a concepção tradicional restrita ao texto escrito, abrangendo uma multiplicidade de linguagens que refletem as demandas comunicativas da sociedade contemporânea. Essa ampliação do conceito de leitura exige que o ensino desenvolva no estudante a capacidade de interpretar criticamente não apenas textos verbais, mas também produções visuais, sonoras e multimodais, reconhecendo que a construção de sentido decorre da interação entre diferentes sistemas semióticos. Nesse sentido, a BNCC (2018) destaca que:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 74).

Ou seja, para que a compreensão leitora se consolide, especialmente no processo de alfabetização, é necessário que o leitor desenvolva um conjunto articulado de estratégias cognitivas e metacognitivas que o capacitem a construir sentido de maneira ativa e crítica. Solé (1998) propõe que a leitura envolve diferentes momentos, como a pré-leitura, a leitura propriamente dita e a pós-leitura, cada um deles exigindo ações específicas do leitor.

A autora ressalta que essas estratégias não ocorrem espontaneamente, mas precisam ser ensinadas de forma explícita e sistemática, por meio da mediação docente. Cabe, assim, ao professor não apenas selecionar textos adequados, mas também planejar intervenções que favoreçam a tomada de consciência sobre os próprios processos de leitura, promovendo, ao longo do tempo, a autonomia interpretativa e a formação de leitores críticos e proficientes.

Segundo Kleiman (2002), as competências leitoras referem-se ao conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que permitem ao indivíduo interagir de maneira eficiente, crítica e significativa com os textos aos quais é exposto em diferentes contextos sociais. Ou seja, ser competente em leitura não significa apenas decodificar palavras, mas ser capaz de compreender, interpretar, avaliar e utilizar as informações do texto de forma adequada aos propósitos comunicativos e às situações de uso. Sendo assim, as competências leitoras envolvem tanto processos cognitivos, como a ativação de conhecimentos prévios e a realização de inferências, quanto aspectos socioculturais, uma vez que a leitura é uma prática situada historicamente e socialmente.

Além disso, Kleiman (2002) destaca que a competência leitora se constrói de maneira contínua, sendo desenvolvida e ampliada a cada nova experiência de leitura. A interação com diferentes gêneros textuais também contribui para que o leitor reconheça estruturas, intenções comunicativas e modos de organização discursiva variados. Dessa forma, a leitura deixa de ser uma atividade passiva e transforma-se em um processo ativo de construção de sentidos. O leitor competente mobiliza estratégias antes, durante e depois da leitura, ajustando sua compreensão conforme os objetivos definidos. Assim, as competências leitoras constituem um elemento essencial para a participação crítica e informada na sociedade contemporânea.

Sob essa perspectiva, realizou-se a análise do Eixo de Leitura da BNCC (2018), a partir da qual foram identificadas e organizadas as categorias que representam as dimensões das competências leitoras contempladas em todas as etapas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas categorias estão sistematizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Competências do Eixo de leitura na BNCC

Dimensão	Competências
Produção e recepção textual	Reconstruir as condições de produção e recepção, identificando a função social do texto.
Estratégias de leitura	Localizar informações; inferir informações implícitas; estabelecer expectativas; inferir o sentido de palavras desconhecidas tomando como base o contexto; compreender o sentido gerado por recursos visuais em textos multimodais.
Decodificação/ Fluência de leitura	Ler e compreender com autonomia.
Compreensão	Identificar a ideia central do texto.
Leitura semiótica	Relacionar o texto verbal com ilustrações e outros recursos gráficos.
Apreciação estética	Apreciar a estética de poemas visuais e concretos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2018).

A partir da análise das competências do Quadro 1, pode-se inferir que o desenvolvimento das competências leitoras na educação básica requer uma perspectiva

abrangente e articulada, capaz de considerar tanto os aspectos técnicos quanto os socioculturais que envolvem o ato de ler. As diferentes dimensões sistematizadas na tabela acima evidenciam a complexidade desse processo formativo, indicando a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a construção de múltiplas habilidades essenciais à leitura crítica e significativa dos variados textos e linguagens que permeiam o cotidiano escolar e social.

Nesse contexto, Solé (1998) enfatiza que a leitura configura-se como um processo cognitivo ativo, no qual o leitor mobiliza estratégias complexas, tais como a ativação de conhecimentos prévios, a formulação e verificação de hipóteses e a inferência de significados implícitos. Tal perspectiva demanda do professor uma atuação mediadora qualificada, pautada na elaboração e condução de práticas pedagógicas contextualizadas e intencionais que propiciem ao estudante múltiplas oportunidades de exercitar tais competências. Desse modo, o ensino da leitura assume uma dimensão emancipatória, promovendo a apropriação crítica da linguagem escrita e o desenvolvimento da autonomia leitora. A negligência da formação integral das competências leitoras compromete o potencial formativo do ensino e fragiliza a inserção social e intelectual do educando.

A efetivação do ensino das competências leitoras exige que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às dimensões propostas pela BNCC (2018), articulando intencionalmente atividades e objetivos de aprendizagem. Essas articulações podem se efetivar de diversas maneiras, por exemplo, ao propor uma leitura compartilhada de um conto ilustrado com a turma, o docente está promovendo, simultaneamente, a decodificação fluente (por meio do acompanhamento da leitura oral), a compreensão textual (ao discutir a ideia central da narrativa) e a leitura semiótica, ao relacionar as imagens às informações verbais presentes no texto.

Além disso, ao realizar rodas de conversa após a leitura de um poema visual ou de uma propaganda, por exemplo, o professor promove o desenvolvimento da apreciação estética e da reconstrução das condições de produção e recepção do texto, ao discutir o contexto, a intenção comunicativa e o posicionamento do autor. Tais momentos fortalecem a oralidade, a escuta ativa e a formação de leitores críticos, autônomos e reflexivos, como propõe Kleiman (2002), ao conceber a leitura como uma prática social situada, vinculada aos usos reais da linguagem. Nesse contexto, práticas pedagógicas que valorizam o multimodalismo se mostram fundamentais para ampliar as experiências leitoras. A produção de podcasts, por exemplo, possibilita que os estudantes articulem leitura, oralidade e tecnologia, ao selecionar textos para leitura em voz alta, interpretar significados e discutir

suas impressões em formato de debate ou entrevista. A encenação de uma peça teatral, por sua vez, estimula a apropriação estética e expressiva da leitura, promovendo a análise dos personagens, da trama e das intenções comunicativas, além de mobilizar os aspectos paralinguísticos da leitura, como entonação, gestos, ritmo e expressões corporais, que potencializam a compreensão e a interação com o texto.

Essas são apenas algumas das múltiplas possibilidades didáticas voltadas à promoção das competências leitoras na educação básica. Diante das transformações sociais e tecnológicas que marcam a contemporaneidade, o ensino da leitura precisa ser orientado não apenas para a compreensão literal de textos, mas também para o desenvolvimento da capacidade de posicionamento crítico, análise discursiva e reconhecimento das intenções comunicativas que permeiam os diferentes gêneros textuais. Isso implica considerar que a leitura, sobretudo em uma cultura digital e multimodal, envolve uma postura ativa diante da informação, exigindo do leitor competências que lhe permitam discernir, comparar, sintetizar e avaliar criticamente conteúdos.

2.3 A leitura na Era Digital

O avanço das tecnologias digitais têm transformado profundamente as práticas sociais contemporâneas, inclusive aquelas relacionadas à infância. Crianças nascem e crescem imersas em ambientes permeados por telas, aplicativos, plataformas interativas e múltiplas formas de comunicação digital. Esse contexto altera significativamente as formas de acesso à informação, à linguagem e à leitura, introduzindo novas possibilidades de interação com os textos, mas também desafios pedagógicos e cognitivos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem se consolidado como um importante instrumento para a reestruturação dos planejamentos pedagógicos, especialmente no cenário atual. Em virtude dos impactos da pandemia no Brasil e no mundo, a incorporação da proposta educacional presente nesse documento tem impulsionado reflexões e reformulações profundas nas práticas de ensino e aprendizagem, antes enraizadas em modelos tradicionais de educação.

Vivemos em uma sociedade marcada pela tecnologia e pela disruptão constante, e é evidente que os estudantes da atualidade não aprendem da mesma forma que as gerações anteriores. A presença crescente de artefatos tecnológicos impõe novas formas de interação com o conhecimento, superando a lógica da transmissão passiva. Os recursos digitais e os aplicativos disponíveis aos estudantes potencializam a construção do saber, muitas vezes

ultrapassando os modelos tradicionais de ensino. Nesse contexto, a inserção dessas ferramentas no cotidiano escolar não se apresenta mais como uma escolha exclusiva do professor: se o docente não as integra em sua prática, é provável que os próprios alunos o façam, uma vez que essas tecnologias despertam o interesse e dialogam diretamente com as formas contemporâneas de aprender.

Conforme destaca a BNCC (2018), a cultura digital promove mudanças significativas nas formas de interação e participação social das novas gerações, que não atuam apenas como consumidoras de conteúdos, mas também como produtoras e protagonistas de práticas digitais multimodais. Ao mesmo tempo, essa cultura apresenta características como o imediatismo, a efemeridade da informação e a predominância de linguagens visuais e sintéticas, elementos que contrastam com as práticas tradicionais de leitura e argumentação valorizadas no ambiente escolar.

Diante desse cenário, a escola é desafiada a repensar suas práticas pedagógicas, buscando não apenas preservar seu papel formativo e crítico, mas também incorporar, de maneira consciente e orientada, os recursos e linguagens da cultura digital, como afirma a BNCC (2018):

Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BNCC, 2018, p.63).

Sob essa perspectiva, o uso das tecnologias digitais no contexto educacional revela-se não apenas legítimo, mas também desejável, desde que esteja articulado a objetivos pedagógicos bem definidos, capazes de promover a formação integral dos estudantes. No âmbito deste trabalho, essa utilização torna-se especialmente relevante quando direcionada ao desenvolvimento das competências leitoras, considerando que os ambientes digitais apresentam uma diversidade de linguagens e formatos textuais que exigem do leitor habilidades interpretativas mais amplas e complexas.

Entretanto, apesar das possibilidades pedagógicas oferecidas pelas tecnologias, é imprescindível reconhecer os riscos associados ao uso excessivo e não mediado desses recursos na infância. Conforme destaca Desmurget (2021), crianças pequenas chegam a acumular, em média, quase três horas diárias de exposição às telas, enquanto adolescentes ultrapassam seis horas e meia, majoritariamente dedicadas ao consumo passivo de conteúdos,

como vídeos, redes sociais e jogos. Esse padrão, quando desvinculado de uma intencionalidade educativa, pode comprometer aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil, tais como a linguagem, a atenção, a imaginação e a socialização, além de reduzir o tempo destinado a práticas essenciais, como o brincar, o diálogo e a leitura.

Dessa forma, a leitura na era digital demanda um posicionamento equilibrado por parte da escola e da família, que reconheça tanto as contribuições quanto os limites do uso tecnológico. A integração das mídias digitais ao processo de aprendizagem pode favorecer a construção de novas competências leitoras, desde que conduzida por práticas reflexivas, mediadas e contextualizadas. Mais do que acompanhar as transformações culturais, cabe à escola promover uma formação leitora crítica, capaz de preparar os estudantes para interpretar e interagir com as múltiplas linguagens que constituem a comunicação contemporânea. Nesse contexto, torna-se imprescindível considerar o papel dos textos multimodais na formação dos novos leitores, visto que sua crescente presença demanda estratégias específicas de leitura que ultrapassam o domínio do texto verbal.

2.4 Textos multimodais e a formação de novos leitores

A crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano tem provocado transformações nas práticas sociais de leitura e escrita, especialmente no modo como os textos são produzidos, organizados e interpretados. No cenário atual, marcado pela circulação de informações em múltiplos formatos e suportes, observa-se o predomínio de uma comunicação que combina diferentes linguagens, como a verbal, a visual e a sonora, em uma única unidade textual. Esse fenômeno reflete uma reconfiguração do conceito tradicional de texto, que deixa de ser compreendido apenas como manifestação escrita ou oral para abranger outras formas de expressão, mais sensíveis à lógica visual que rege grande parte das interações na cultura digital. É nesse contexto que se insere a noção de texto multimodal, cuja compreensão demanda mais entendimento sobre os modos de construção e leitura textual.

Luna (2002) propõe um conceito ampliado de texto, entendendo-o como o resultado de hábitos linguísticos elaborados a partir da articulação entre diferentes formas da linguagem (escrita, oral e visual). A autora destaca, especialmente, o papel da linguagem imagética na composição textual, ao afirmar que não se deve considerar apenas o texto escrito ou falado, mas também, e de maneira significativa, o texto visual. De acordo com a autora, construções que incorporam “ilustrações, cores, formas, formatos e tonalidades” materializam elementos textuais-discursivos que revelam a dimensão visual como constitutiva do próprio texto.

Dialogando com essa perspectiva, Dionísio (2007) define o texto multimodal como um processo de construção discursiva que se apoia na combinação de diferentes formas de representação. Essa perspectiva amplia a noção tradicional de texto ao evidenciar que a comunicação, tanto oral quanto escrita, raramente se limita à linguagem verbal. A autora ressalta que elementos como gestos, entonações, imagens, recursos tipográficos e até expressões faciais integram o texto e participam ativamente da produção de sentido:

Ao leremos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, você está envolvido numa comunicação multimodal. Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (Dionísio, 2007, p. 178).

A partir dessa concepção, evidencia-se que os textos multimodais já fazem parte do cotidiano dos estudantes, o que exige da escola uma reconfiguração das práticas pedagógicas de leitura. Ignorar essa realidade implica desconsiderar modos legítimos de construção de sentido que circulam amplamente em diferentes esferas sociais, como nas redes sociais, nos vídeos, nos sites de notícias, nas campanhas publicitárias e até nos livros didáticos, que cada vez mais recorrem à articulação entre imagem, cor, tipografia e outros elementos visuais. Assim, torna-se urgente repensar a formação leitora no espaço escolar, a fim de que ela contemple não apenas os aspectos formais da língua escrita, mas também as múltiplas linguagens que compõem os textos atuais. Nesse sentido, o letramento multimodal não deve ser visto como um conteúdo acessório, mas como parte integrante da formação crítica e plena dos estudantes.

Essa proposta encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece a importância de ampliar o trabalho com gêneros e práticas consolidadas pela tradição escolar, sem desconsiderar os novos letramentos, especialmente os digitais e multimodais. A BNCC (2018) deixa claro que não se trata de substituir o impresso ou os gêneros clássicos como notícia, crônica, artigo de opinião ou entrevista, mas de integrá-los a práticas contemporâneas de leitura e escrita, nas quais os textos são compreendidos em sua pluralidade de linguagens.

Mais especificamente sobre a leitura virtual, Wolf (2019) afirma que ela necessita de mediações envolvendo a seleção e a contextualização dos conteúdos, buscando garantir uma construção de sentidos efetiva, pois ao contrário da leitura impressa, a leitura virtual exige uma apropriação e criação de significados que fogem da superficialidade. Nesse cenário, a

BNCC (2018) já reconhece a necessidade de práticas pedagógicas que contemplam os letramentos digitais e a leitura multimodal como parte da formação integral dos estudantes.

A proposta curricular vigente não exclui o trabalho com textos impressos e gêneros tradicionais, mas orienta que ele seja ampliado, incorporando os novos modos de produção e circulação de sentidos próprios da cultura digital. Ao abordar a formação do leitor em ambientes mediados pela tecnologia, Dobson (2009) destaca que a presença das plataformas digitais impõe uma reorganização curricular que integre, de forma articulada, tanto as competências tecnológicas quanto as literárias. Para a autora, mais do que simplesmente adaptar-se às tecnologias, a escola deve propor abordagens pedagógicas capazes de promover a leitura crítica e a interpretação significativa dos textos digitais.

Contudo, para que essas diretrizes se concretizem na prática pedagógica, é fundamental que o professor esteja preparado para atuar nesse novo cenário. Isso implica não apenas o domínio do conhecimento de práticas de ensino de leitura, mas também das habilidades digitais necessárias para explorar as potencialidades dos textos multimodais (Dobson, 2009). O docente assume o papel de mediador da leitura em ambientes digitais, sendo responsável por orientar os estudantes na navegação, interpretação e análise crítica de textos que articulam diferentes linguagens.

Portanto, a incorporação da leitura multimodal no cotidiano escolar aliada a uma mediação adequada não é apenas uma resposta às transformações tecnológicas, mas uma exigência formativa. Ao integrar práticas pedagógicas que considerem os meios em que os sujeitos estão inseridos, a escola fortalece seu papel na formação de sujeitos leitores preparados para os desafios comunicativos do século XXI.

3. METODOLOGIA

De acordo com Gil (2008), a metodologia representa o conjunto de procedimentos sistemáticos adotados para alcançar os objetivos propostos, conferindo validade científica ao estudo. Assim, este trabalho adotará uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, cuja finalidade é compreender a realidade a partir das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos, sem recorrer à quantificação dos dados (Gil, 2008).

Nesse sentido, para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa configurou-se como um estudo de caso. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas a entrevista semiestruturada com uma professora alfabetizadora responsável pela turma e a observação não participante das aulas que compuseram a sequência didática. Segundo André (2005), esse tipo de entrevista possibilita explorar profundamente a percepção dos sujeitos sobre o

fenômeno estudado, pois combina perguntas previamente elaboradas com a liberdade para inserir novas questões conforme o andamento da conversa. Essa técnica permite maior flexibilidade na coleta de informações, favorecendo a escuta das experiências, estratégias e percepções da docente.

A análise dos dados coletados seguiu uma abordagem qualitativa, conforme descrita por Minayo (2009), que enfatiza a seleção, organização e interpretação dos dados de forma subjetiva, ancorando-se nos objetivos da pesquisa e em sua fundamentação teórica. A entrevista semiestruturada foi previamente autorizada, gravada, transcrita na íntegra e submetida à análise de conteúdo, segundo os princípios metodológicos estabelecidos por Bardin (2011), que consistem em um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e interpretação das comunicações, com o propósito de inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

A análise de conteúdo se desenvolveu em três etapas: pré-análise, com a organização e leitura flutuante do material; exploração do conteúdo, momento em que se realiza a codificação e categorização dos dados; e tratamento dos resultados e interpretação, que possibilita a articulação dos dados empíricos com o referencial teórico. Esse processo permitiu identificar as percepções e estratégias da professora quanto ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e da leitura multimodal, oferecendo subsídios para compreender os impactos dessas práticas na formação leitora dos estudantes.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta a análise e a discussão dos dados obtidos por meio da entrevista e das observações. A análise buscou compreender como o ensino da leitura tem se adaptado ao uso de textos multimodais e às transformações nos hábitos de leitura das crianças decorrentes da presença das mídias digitais, de modo a responder aos objetivos propostos nesta pesquisa.

Para a organização e tratamento dos dados da entrevista, elaboraram-se 3 categorias de análise com base nos tópicos abordados na entrevista, sendo elas: “Leitura e multimodalidade”; “Impactos e influências” e “Mudanças nos modos de leitura e implicações pedagógicas”. Essa organização possibilitou identificar percepções, crenças e experiências da professora em relação ao ensino da leitura na contemporaneidade.

4.1 Análise da entrevista

A entrevista foi realizada com uma professora da sala do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, de uma Escola Pública Municipal de Recife – PE. Os dados da escola e da profissional foram preservados devido à condição de participação dos sujeitos da pesquisa. A professora é formada em Pedagogia, possui especialização em Cultura Pernambucana e é mestra em Educação. Atua na docência há 26 anos e também atua como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Olinda. A entrevista teve como objetivo compreender as práticas e percepções da docente em relação ao uso de textos multimodais no processo de ensino da leitura.

4.1.1 Leitura e multimodalidade

A partir da entrevista, fica evidente que a concepção da professora sobre a leitura ultrapassa a simples decodificação do sistema notacional, alinhando-se à perspectiva de Freire (1993), para quem alfabetizar significava possibilitar ao sujeito a leitura do mundo.

É você se envolver com o texto, é sentir prazer na leitura. Ela possui dimensões distintas, mas que dialogam entre si e que, juntas, fazem de alguém um leitor de verdade: um leitor que gosta, que entende, e que sabe quando a leitura pode ser útil para sua vida. Acho que isso é ler. Como Paulo Freire também diz, né? A leitura envolve não só a leitura dos textos escritos, mas a “leitura de mundo”, que vai além do texto escrito. (Professora A, 2025).

Ao relacionar a apropriação da escrita à interpretação crítica do contexto social, a docente demonstra compreender que a leitura constitui um instrumento de formação integral, capaz de articular o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, conforme ressaltam Martins (2006) e Silva e Almeida (2023). Essa compreensão revela uma preocupação não apenas com a técnica de ler, mas com a construção de sentido e a inserção ativa do estudante nas práticas sociais e culturais.

No que se refere ao papel dos textos multimodais, a professora reconhece sua função tanto como recurso auxiliar à compreensão de textos escritos quanto como suporte autônomo de significados, evidenciando consciência do caráter multimodal da comunicação contemporânea, conforme Luna (2002) e Dionísio (2007).

Tanto na leitura de história em quadrinhos, acho que também dentro do livro literário, quando eles começam a fazer a leitura das imagens ou começam pela leitura das imagens pra compreender, né? Tanto livros que só tratam as imagens, né? Que não têm texto escrito. E eu acho que é isso, acho que eles auxiliam na

compreensão do texto, texto escrito, e na compreensão do próprio texto da imagem, que é texto. (Professora A, 2025).

Quando questionada se as crianças apresentam dificuldades quando trabalha com textos multimodais, respondeu que as crianças estão naturalmente familiarizadas com esses recursos, em virtude de sua presença recorrente em ambientes digitais, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que articulem leitura verbal, visual e sonora, como defendido pela BNCC (2018) e por Dobson (2009). No momento em que a pesquisa ocorreu, a professora estava desenvolvendo um projeto de criação de um *podcast* com a turma, o que possibilitou uma percepção mais atual por parte da entrevistada sobre o assunto.

Não, eu não considero que tiveram dificuldade. Eu acho que é do processo mesmo de aprendizagem. Eu acho eles muito assim, que tem a ver muito com a geração deles tecnológica, de rede social. E eles consomem muito Youtube, muito mais que tv, né? E eles já tinham alguma aproximação, aquela linguagem do Youtube. (Professora A, 2025).

Essa fala evidencia como as novas gerações se desenvolvem imersas em uma cultura digital, na qual diferentes linguagens se entrelaçam naturalmente no cotidiano. Contudo, embora essa familiaridade favoreça o contato com textos multimodais, ela não garante, por si só, uma leitura crítica e reflexiva desses conteúdos. Como destaca Dionísio (2011), é papel da escola promover práticas que levem o aluno a compreender as relações entre as diferentes modalidades de linguagem, favorecendo a construção de sentidos mais amplos e significativos. Assim, cabe ao professor transformar essa vivência espontânea em aprendizagem consciente, orientando os estudantes a interpretar e produzir textos multimodais de forma crítica e autônoma.

4.1.2 Impactos e influências

Acerca dos impactos das mídias digitais no desenvolvimento das competências leitoras, a docente reconhece que essas ferramentas exercem influência significativa no processo de aprendizagem, apresentando tanto efeitos positivos quanto negativos, que podem ser observados nos diferentes aspectos do trabalho com a leitura. Sobre os pontos positivos ela elenca:

O ponto de vista positivo é que é uma linguagem dessa geração, é uma linguagem que veio para ficar [...]. E ela possibilita coisas bem interessantes, ela oferece essas possibilidades de circulação do texto para além mesmo da escola. Eu acho que essa, para mim, hoje, é a grande vantagem [...] Também é mais fácil de alcançar o conhecimento, fazer pesquisas, descobrir coisas interessantes e ensinar as crianças a

se comunicarem através desses recursos, tanto como com os textos que já existiam fora deles, porque a internet oferece um suporte para esse aprendizado. (Professora A, 2025).

Essa visão se conecta com os argumentos da BNCC (2018), que alerta para a necessidade da escola incorporar as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação) nas suas práticas. A professora reconhece nas mídias digitais um meio que amplia o alcance e a circulação dos textos, permitindo que o aprendizado ultrapasse os limites da sala de aula e se conecte com o cotidiano dos alunos.

Por outro lado, a professora também evidencia desafios associados ao uso excessivo ou não mediado das tecnologias, como o imediatismo das crianças e a baixa concentração, que atrapalham na hora da aprendizagem, pois é um processo que leva tempo — tempo esse que elas não parecem ter. Há também o cansaço, de quando dormem tarde por passarem a noite no celular, e a exposição a conteúdos inadequados, que acabam refletindo no comportamento delas em sala quando convivem com outras crianças.

Tem a concentração, eu acho que isso é muito influência do celular, concentração muito curta, tudo tem que ser muito rápido, tudo que é algo mais prolongado, o que leve mais a reflexão, é um trabalho bem mais difícil, tanto do pensar quanto do fazer, eles querem algo mais rápido, tudo fica curto demais para aprender mesmo, e o processo de aprendizagem não é assim imediatista, eu acho que o celular atrapalha muito nisso, e nem é tanto assim em escola, é celular no ambiente da casa deles, porque não há uma organização, se ainda a família tivesse, e tivesse horários estabelecidos, mas não tem. (Professora A, 2025).

Todos esses fatores corroboram com as preocupações de Desmurget (2021) sobre os riscos cognitivos e sociais do consumo passivo de mídias digitais, que podem comprometer a atenção e a linguagem, entre outros fatores. A docente ainda ressalta que o uso excessivo das tecnologias pode comprometer hábitos essenciais de leitura tradicional e atividades cognitivamente enriquecedoras, como o brincar, o diálogo e a interação presencial, fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, conforme Silva e Almeida (2023).

4.1.3 Mudanças nos modos de leitura e implicações pedagógicas

Sobre a leitura em suportes digitais, a entrevistada pontuou que mantém um valor significativo para os estudantes, sobretudo pelo contato físico com o material e pela

manipulação concreta do texto, o que remete à discussão sobre a importância de práticas pedagógicas diversificadas que incluem tanto o digital quanto o impresso. Essa reflexão indica que, embora a familiaridade com tecnologias seja um facilitador para a aprendizagem multimodal, de acordo com Solé (1998) e Kleiman (2002), que discorrem sobre a necessidade de ensinar explicitamente estratégias de leitura, o desenvolvimento integral das competências leitoras depende da mediação docente.

Na pergunta acerca das mudanças de hábitos leitores das crianças, a professora observa que houve um aumento do interesse das crianças pela leitura nos últimos anos, destacando que até o ano passado a escola utilizava a plataforma “Árvore de Livros”, que oferece um ambiente virtual gamificado para a leitura, e que alguns estudantes a utilizavam para acessar livros em formato digital. Esse relato sugere que as mídias digitais, quando integradas de forma intencional e mediada pelo professor, podem estimular a curiosidade, o engajamento e a autonomia dos alunos no processo de leitura. Portanto, o uso bem mediado de recursos digitais não apenas complementa a prática de leitura tradicional, mas também promove o desenvolvimento de competências leitoras críticas, a apreciação estética e a capacidade de interpretar múltiplas linguagens, conforme preconiza a BNCC (2018).

Por fim, quando perguntada sobre recomendações que daria a professores que planejam trabalhar com textos multimodais, ela evidenciou uma preocupação com a intencionalidade pedagógica no uso das TICs, destacando a importância de discernir entre utilizá-las apenas como ferramenta de apoio e empregá-las como objeto de estudo norteador das práticas pedagógicas, por exemplo, para o ensino de gêneros presentes no meio virtual. Ela observa que, atualmente, muitos docentes tendem a usar a tecnologia apenas como recurso complementar, acreditando que essa prática já atende às orientações da BNCC (2018) quando, na realidade, essa utilização pode se limitar a um consumo passivo ou meramente instrumental, sem promover a análise crítica, a construção de sentidos ou o desenvolvimento das competências leitoras de forma articulada, pois os estudantes não são orientados a compreender como funcionam os gêneros presentes nesse meio digital.

4.2 Análise das observações

As observações de aula tiveram como finalidade identificar as estratégias de leitura mobilizadas pela professora nas práticas de ensino, de modo a compreender como o trabalho pedagógico se articula ao uso de textos multimodais e aos objetivos de formação de leitores críticos e autônomos. A análise foi realizada a partir de três aulas observadas, cujos registros

foram organizados conforme as estratégias de leitura descritas por Luna (2002), Solé (1998) e pela BNCC (2018).

De modo geral, verificou-se a presença recorrente de estratégias voltadas à identificação do gênero e da finalidade textual, à determinação da ideia central, à ativação de conhecimentos prévios, à realização de inferências e à localização de informações explícitas. Essas práticas evidenciam que o trabalho desenvolvido pela professora valoriza o reconhecimento dos aspectos estruturais e temáticos dos textos, favorecendo tanto a compreensão global quanto a participação ativa dos alunos durante a leitura.

Na primeira aula observada, por exemplo, uma situação que ilustra essas interações foi a atividade voltada à identificação de rimas. A professora projetou um poema na televisão, um texto que abordava uma viagem ao fundo do mar, e foi conduzindo a leitura verso a verso, chamando a atenção para as palavras finais de cada linha. Ela perguntava onde estava a rima e instigava as crianças a justificarem, compararem e verbalizarem suas percepções, orientando que circulassem na ficha que receberam com cores iguais os pares de palavras rimadas. Nesse momento, ficou evidente o papel de mediação ativa da docente, que não apenas apresentava o conteúdo, mas guiava a análise linguística, apoiava as hipóteses das crianças e promovia a construção de sentidos a partir de pistas textuais presentes no próprio poema.

Já na segunda observação, uma das atividades do dia consistiu na continuidade do projeto de produção do podcast da turma. Nesse momento, houve a escuta coletiva de um episódio, seguida de questionamentos como: “Qual o gênero do texto presente no podcast?” e “Para qual público ele se destina?”, entre outras perguntas que promoveram o reconhecimento do gênero textual, de sua finalidade e de inferências a partir do conteúdo. Tais práticas dialogam com o que propõe Solé (1998) acerca da importância da mobilização de estratégias cognitivas complexas de leitura, que permitem ao aluno construir sentido de forma ativa e contextualizada.

Outra atividade recorrente em todas as observações realizadas foi a leitura literária no início da aula. A professora explicou que existe um combinado estabelecido com a turma: nas segundas-feiras, a leitura é realizada por um estudante, enquanto nos demais dias quem lê é ela. Nas situações em que as crianças assumiram o papel de leitor, observou-se uma mediação constante da docente em aspectos ligados à oralidade e ao modo de apresentar o texto para o grupo, orientando sobre a altura adequada da voz, a interpretação das imagens, o ritmo da leitura, a elocução e o uso de pausas. Esses elementos reforçam que o trabalho com a leitura não se restringe ao código verbal escrito, mas envolve também dimensões

multimodais que influenciam a construção de sentidos e ampliam as possibilidades de compreensão dos textos literários no contexto da sala de aula.

Observou-se, contudo, que as estratégias relacionadas ao estabelecimento de relações intertextuais e à leitura de elementos não verbais ocorreram com menor frequência. Essa baixa incidência demonstra uma inserção ainda pontual, e não sistemática, dos textos multimodais no cotidiano da turma. Essa constatação reforça as considerações de Dionísio (2011) e Luna (2002), que apontam para a necessidade de ampliar o trabalho pedagógico com a leitura de múltiplas linguagens, considerando que, na contemporaneidade, a construção de sentidos se dá de forma integrada entre elementos verbais, visuais, sonoros e gestuais.

Apenas na terceira observação foi possível identificar a presença de todas as estratégias de leitura multimodal. Em uma das atividades propostas, o livro didático foi utilizado como apoio e o gênero trabalhado foi o “cartaz”. Durante a leitura, a professora retomou os elementos constitutivos desse gênero, orientando também para a leitura das imagens e a realização de inferências, o que reforçou o caráter multimodal da leitura. Nesse momento, houve ainda a escuta de uma música relacionada ao tema do cartaz, possibilitando o estabelecimento de relações intertextuais. Essa prática dialoga com Kleiman (2002), ao compreender a leitura como uma prática social situada, vinculada aos usos reais da linguagem.

Embora as aulas tenham priorizado textos impressos, observou-se o uso pontual de imagens e vídeos como apoio à compreensão, especialmente em atividades que abordavam temas próximos da realidade dos alunos. Esse movimento evidencia uma abertura gradual da prática docente às potencialidades pedagógicas oferecidas pelos recursos multimodais, em consonância com a concepção apresentada pela professora durante a entrevista.

Portanto, as observações evidenciam que o ensino da leitura, embora conte com estratégias fundamentais de compreensão, ainda se desenvolve predominantemente sob uma lógica tradicional, centrada no texto verbal e impresso. A incorporação da multimodalidade aparece de modo incipiente, muitas vezes limitada a atividades pontuais ou de caráter complementar, o que revela a necessidade de uma intencionalidade pedagógica mais clara e contínua. Essa constatação reforça o que defendem a BNCC (2018) e autores como Dionísio (2011), ao afirmarem que o trabalho com múltiplas linguagens deve integrar o cotidiano escolar, de modo que o estudante aprenda a interpretar, analisar e produzir sentidos a partir da interação entre recursos verbais, visuais, sonoros e digitais.

Nesse sentido, conclui-se que o ensino da leitura, para se adequar às demandas contemporâneas, precisa avançar de uma abordagem centrada no texto escrito para uma

prática que reconheça o potencial comunicativo e formativo das diferentes linguagens, transformando a multimodalidade em um eixo estruturante do processo de alfabetização e letramento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou o ensino da leitura no 3º ano do Ensino Fundamental, com foco na utilização de textos multimodais e na influência das mídias digitais nos hábitos de leitura das crianças, tema relevante para compreender a adaptação das práticas pedagógicas às demandas contemporâneas. Os objetivos foram alcançados, pois foi possível identificar as percepções da professora, os impactos das mídias digitais e as estratégias de leitura utilizadas, evidenciando que, embora estratégias tradicionais de compreensão sejam recorrentes, a incorporação da leitura multimodal ocorre de forma pontual e ainda não sistemática.

Quanto ao problema de pesquisa, constatou-se que a familiaridade das crianças com tecnologias não garante, por si só, uma leitura crítica e multimodal; a mediação docente é essencial para promover competências leitoras mais amplas. Entre as limitações, destacam-se o recorte restrito a uma única turma e docente e a impossibilidade de acompanhamento longitudinal, o que restringe a generalização dos resultados. Futuras pesquisas podem ampliar o estudo a diferentes contextos escolares, séries e metodologias, além de investigar como a formação continuada docente contribui para o favorecimento de uma articulação sistemática entre textos multimodais, promovendo a formação de leitores críticos e autônomos na cultura digital.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 de jun. 2025.
- BRASIL. **INAF Brasil 2024**: resultados preliminares. Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DE BARROS, P. A. E. S.; GRAZIANO, Cláudia. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 2009.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais:** os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2021.

DIONÍSIO, A. P. “Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)”. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOBSON, Teresa. Literacies in the digital age: A pedagogy for the future. In: CARRINGTON, Victoria; ROBINSON, Muriel. (orgs). **Digital literacies:** Social learning and classroom practices. SAGE Publications Ltd, 1st ed., 2009. p. 43-57.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. - 4 reimpr. - São Paulo: Atlas, 2011. ISBN 978-85-224-542-5.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2022:** Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. Agência de Notícias, 17 mai. 2024.

KLEIMAN, Angela B. Alfabetização e Letramento: Implicações para o Ensino. **Revista da FACED**, Salvador, 2002.

KRETZMANN, Caroline, et al. A importância da leitura na infância para a formação do sujeito leitor no contexto da realidade tecnológica digital. Paraná, **Linguatec**, 2021.

LUNA, T. S. A pluralidade de vozes em aulas e artigos científicos. **Ao Pé da Letra** (UFPE), v. 4, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MORAN, J. M. **A integração das tecnologias na educação.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORO, Roberta Gerling. **Discursos sobre hábitos de leitura e uso de tecnologias na infância:** Um estudo realizado a partir de entrevistas com famílias. RS, 2017.

PAYNE, A. C.; WHITEHURST, G. J.; ANGELL, A. L. The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 9, n. 3–4, p. 427–440, 1994.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, mar. 2012.

SILVA, Flavia Dhayanny da; ALMEIDA, Severina Alves de Sissi. A leitura na infância e suas contribuições para a Alfabetização. **JNT - Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 43, p. 244-252, jul. 2023. Disponível em: <http://revistas.faculdadefacit.edu.br>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SOARES, Magda. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. **Práxis educativa**, vol. 15, e2016890, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Trad. Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.