

Mangá, cultura juvenil e formação do leitor: articulações entre leitura, literatura e multiletramentos

Aline Tamara Lima de Almeida¹, Ernani Mügge², Janniny Gauterio Kierniew³

Resumo

Este artigo investiga o mangá como artefato cultural e gênero pertencente ao campo literário, analisando suas relações com as práticas de leitura contemporâneas e com os pressupostos teóricos dos multiletramentos. Considerando o distanciamento entre as práticas leitoras juvenis e a legitimação promovida pela escola, discute-se como o mangá, enquanto narrativa sequencial, multimodal e amplamente consumida, pode contribuir para a formação do leitor no século 21. Fundamentado em autores como Chartier, Rojo, Luyten, Candido e Vygotsky, o estudo examina três eixos centrais: a deslegitimação das “leituras selvagens”, o papel da multimodalidade na constituição do leitor contemporâneo e as articulações entre cultura, afetividade e práticas de leitura. Argumenta-se que o mangá dialoga diretamente com demandas formativas previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oferecendo oportunidades para o desenvolvimento da leitura crítica, da análise semiótica e da participação cultural dos estudantes. Diante da pesquisa realizada, conclui-se que sua inserção na escola não representa concessão ao entretenimento, mas uma prática coerente com a complexidade dos textos e das culturas juvenis na contemporaneidade.

Palavras-chave

Mangá. Leitura. Identificação afetiva. Multiletramentos. Cultura juvenil.

¹ Mestranda em Processos e Manifestações Culturais na Universidade Feevale, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: alinetamara.almeida@gmail.com.

² Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-Africana pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; pós-doutor em Cultura e Literatura pela Universidade Feevale, Rio Grande do Sul, Brasil; professor na mesma instituição. E-mail: ernani@feevale.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, Portugal; professora na Universidade Feevale, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: janninyk@gmail.com.

Manga, youth culture, and reader development: connections between reading, literature, and multiliteracies

Aline Tamara Lima de Almeida¹, Ernani Mügge², Janniny Gauterio Kierniew³

Abstract

This article investigates manga as a cultural artifact and a genre belonging to the literary field, analyzing its relationships with contemporary reading practices and with the theoretical assumptions of multiliteracies. Considering the gap between youth reading practices and the forms of legitimation promoted by the school, it discusses how manga, as a sequential, multimodal, and widely consumed narrative, can contribute to reader development in the 21st century. Grounded in authors such as Chartier, Rojo, Luyten, Candido, and Vygotsky, the study examines three central axes: the delegitimization of “wild readings”, the role of multimodality in the constitution of the contemporary reader, and the articulations between culture, affectivity, and reading practices. It argues that manga directly engages with formative demands outlined in the *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, offering opportunities for the development of critical reading, semiotic analysis, and students’ cultural participation. In light of the research conducted, it is concluded that its inclusion in the school context does not represent a concession to entertainment, but rather a practice consistent with the complexity of texts and youth cultures contemporary society.

Keywords

Manga. Reading. Affective identification. Multiliteracies. Youth culture.

¹ Master’s student in Cultural Processes and Expressions, Feevale University, State of Rio Grande do Sul, Brazil. Email: alinetamara.almeida@gmail.com.

² PhD in Brazilian, Portuguese, and Luso-African Literature, Federal University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul, Brazil; postdoctoral degree in Culture and Literature, Feevale University, State of Rio Grande do Sul, Brazil; professor at the same institution. Email: ernani@feevale.br.

³ PhD in Education, Federal University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul, Brazil; postdoctoral degree in Education, University of Lisbon, Region of Lisbon, Portugal; professor at Feevale University, State of Rio Grande do Sul, Brazil. Email: janninyk@gmail.com.

Introdução

A leitura é um pilar insubstituível na formação humana, exercendo uma função transformadora e humanizadora (Candido, 2002; 2004). Contudo, o ambiente escolar brasileiro lida com um persistente paradoxo: enquanto os discentes se engajam intensamente em práticas de leitura fora da sala de aula, frequentemente baseadas em mídias multimodais e textos de forte apelo afetivo, instituições escolares mantêm, muitas vezes, certa resistência em relação às chamadas “leituras selvagens” (Chartier, 1998), restringindo o valor pedagógico ao cânone tradicional e a um letramento estritamente verbal. Essa é uma realidade contemporânea, apesar de muitos materiais didáticos destinarem espaço a modos de leitura não institucionalizados, em atendimento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O distanciamento entre o repertório cultural juvenil e o currículo formal gera uma crise de engajamento que demanda uma reavaliação dos suportes e gêneros textuais legitimados.

Nesse cenário de diversidade semiótica, o conceito de “multiletramentos” emerge como a lente teórica necessária para abordar a complexidade dos textos contemporâneos, que articulam linguagem verbal e visual. O mangá, por sua natureza sequencial, narrativa híbrida e intenso consumo juvenil (Luyten, 2012), configura-se como um artefato cultural que pode ser potencialmente utilizado para o trabalho com as competências multimodais exigidas pela BNCC. No entanto, apesar de seu potencial pedagógico e de sua forte presença entre jovens leitores⁴, ainda há lacunas no modo como a escola e a literatura acadêmica abordam o lugar do mangá na formação leitora, especialmente no que diz respeito à sua relação com os conceitos de leitura, literatura e cultura.

Sob essa perspectiva, o presente artigo teve como objetivo compreender como o gênero se articula com a cultura contemporânea, com as práticas de leitura dos jovens e com as teorias da literatura e do letramento, evidenciando seus diálogos com a escola e com os multiletramentos. Interessou, aqui, explicitar as conexões entre o mangá e a constituição do leitor no século 21, entendendo-o como ponto de encontro entre cultura, visualidade, narrativa, mediação pedagógica e práticas sociais de linguagem.

Dessa forma, a introdução deste artigo conduz a uma investigação que se estrutura em quatro movimentos complementares. No primeiro, discute-se o mangá como artefato cultural e

⁴ Embora não existam levantamentos nacionais específicos sobre o número de leitores de mangá no Brasil, algumas pesquisas indicam a forte presença do gênero entre os jovens. Conforme a pesquisa Retratos da leitura no Brasil (Brasil, 2024), 10% das pessoas entrevistadas leem histórias em quadrinhos, gibis ou *Role-Playing Game* (RPG). Ademais, conforme pesquisa da BookInfo (Levantamento, [20--?]), os mangás representam 46,7% das vendas dos quadrinhos no Brasil.

gênero pertencente ao campo literário, situando-o em sua historicidade e em suas características formais. No segundo, examina-se o desafio da legitimidade escolar, problematizando as “leituras selvagens” e a resistência institucional ao gênero. O terceiro, por sua vez, apresenta o diálogo entre o mangá e as teorias do letramento, especialmente no que se refere aos multiletramentos e às práticas multimodais de leitura. Por fim, o quarto movimento aborda o papel da identificação e da afetividade como elementos que atravessam a experiência leitora e potencializam o uso do mangá no contexto educativo. Juntas, essas partes buscam compreender de que modo o mangá se insere nas práticas culturais contemporâneas e como pode contribuir para a formação de leitores críticos, sensíveis e multiletrados.

Percurso metodológico

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e de cunho exploratório, estruturado primordialmente por meio do procedimento de pesquisa bibliográfica. A escolha metodológica originou-se do pressuposto de que a pesquisa bibliográfica se estrutura por meio da interlocução com estudos e aportes teóricos reconhecidos no campo científico (Gil, 2010), possibilitando examinar o mangá sob a ótica de categorias teóricas consolidadas. Assim, o estudo articula os pressupostos dos multiletramentos e da multimodalidade à função humanizadora da literatura defendida por Candido (2002; 2004).

Complementarmente, a análise ancora-se em um viés de observação da prática docente, surgindo do levantamento de evidências acerca do engajamento espontâneo de estudantes com narrativas sequenciais no cotidiano escolar. Essa abordagem permite confrontar o conceito de “leituras selvagens”, proposto por Chartier (1998), com as demandas normativas da BNCC, visando a compreender o mangá como um artefato cultural legítimo para o desenvolvimento da proficiência leitora e da identificação afetiva no ensino de Língua Portuguesa.

Cabe ressaltar que a execução deste estudo, voltada à análise do mangá como artefato cultural e suas implicações nos multiletramentos, foi viabilizada por meio de suporte institucional de agências de fomento. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001, tendo a concessão de bolsa de pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esse financiamento foi fundamental para o aprofundamento da revisão bibliográfica e para a sistematização das observações da prática docente que alicerçam a presente investigação.

O mangá: artefato cultural e gênero pertencente ao campo literário

A palavra “artefato” deriva do latim *arte factum*, que significa “feito com arte” (Artefato, [20--?]). Portanto, um artefato cultural refere-se a qualquer objeto ou criação humana que carrega significado e valor em uma determinada cultura. O mangá, portanto, não constitui apenas um gênero textual de entretenimento, orientado pela função lúdica da linguagem, mas um produto da história e das tradições do Japão, que reflete seus valores, estéticas e narrativas únicas. Por ser um artefato de uma determinada cultura, o mangá ultrapassou suas fronteiras de origem e se tornou um produto cultural amplamente consumido em outros países, em especial, no Brasil.

Para compreender o mangá como artefato cultural e como um gênero narrativo verbo-visual que pode ser analisado à luz dos estudos literários e dos gêneros discursivos, é necessário retomar inicialmente o próprio conceito de “literatura”. Em um primeiro olhar, a literatura pode ser entendida como uma forma de criação artística cuja matéria-prima é a linguagem. Tal criação emerge em determinado tempo e espaço, produzida por alguém e destinada a alguém, configurando-se como um objeto que circula socialmente; uma vez que a obra chega às mãos do leitor, ela passa a adquirir autonomia interpretativa.

Nesse sentido, Silva (1997) destaca que a obra literária deve ser concebida como um artefato produzido historicamente, que se autonomiza em relação ao seu autor. Desse modo, sua materialidade e sua textura semiótica possibilitam tanto a leitura quanto o julgamento estético. Assim, a obra literária sustenta uma existência própria e pode gerar múltiplos sentidos a partir das leituras realizadas por diferentes sujeitos. Nesse horizonte, pode-se afirmar que o mangá participa do campo literário, ainda que em forma híbrida; alia-se a isso o fato de se tratar de uma narrativa relativamente estável, historicamente situada e dotada de complexidade estética e discursiva.

Contudo, sua expansão como artefato cultural em escala global, que evidencia seu amplo alcance e relevância social, contrasta com a persistente resistência institucional que o gênero encontra em determinados contextos. Apesar de sua popularidade entre jovens leitores brasileiros, ele é frequentemente relegado a uma categoria de “literatura menor” no ambiente escolar. Essa postura revela uma dificuldade mais ampla: compreender a linguagem como prática social, algo que, conforme afirma Rojo (2009), exige que o sujeito desenvolva modos de apropriar-se criticamente das diferentes formas de expressão que circulam na sociedade. A tensão entre práticas de consumo cultural e processos de legitimação pedagógica, portanto, será

examinada adiante, de modo a investigar por que ainda vigora, na escola, uma concepção restritiva sobre o que se considera leitura de efetivo valor formativo.

O desafio da legitimidade escolar: as “leituras selvagens”

Nas observações feitas durante minha prática docente⁵, observei que o mangá ainda enfrenta grande resistência em sua aceitação no ambiente escolar, sendo considerado, frequentemente, um gênero de menor valor ou encarado como mera forma de entretenimento, sem contribuição relevante para a leitura. Essa perspectiva revela que ainda circula, muitas vezes, uma visão restrita sobre o que é reconhecido como leitura legítima na escola, reforçando a ideia de que apenas determinados gêneros, associados ao cânone tradicional, possuem valor formativo. Assim, ao desconsiderar o potencial do mangá como recurso pedagógico, perpetua-se a crença, muitas vezes naturalizada, de que os alunos não leem por desinteresse, quando, na realidade, muitos jovens mantêm práticas de leitura intensas, porém fora dos padrões valorizados pela instituição escolar.

Em geral, o mangá pode funcionar como um elo entre o interesse espontâneo dos alunos e os objetivos formativos da escola⁶. Nesse sentido, em vez de os professores ignorarem ou rejeitarem as práticas de leitura consolidadas entre os estudantes, poderiam apropriar-se dessas referências e utilizá-las como ponto de partida para fortalecer a proficiência leitora e ampliar o repertório cultural dos alunos. Ao reconhecer os gêneros que circulam no cotidiano juvenil e mobilizar essas práticas – tão difundidas e espontâneas – como ponto de partida para conduzir os leitores a outras experiências de leitura, a escola potencializa o engajamento dos estudantes com a leitura e cria condições para a formação leitora ser mais significativa e integrada às experiências culturais contemporâneas.

A apropriação pedagógica das “leituras selvagens”, na perspectiva de Chartier (1998), pressupõe o reconhecimento de seu valor intrínseco. Nesse sentido, ao acolher o mangá, o professor não apenas valida práticas culturais juvenis, como também cria condições para os estudantes acessarem leituras mais densas e transformadoras, que ampliem sua visão de mundo e mobilizem novas maneiras de sentir e pensar. Essa perspectiva representa uma transformação pedagógica fundamental, por mover o foco da censura do objeto para a mediação das práticas,

⁵ Este escrito é de autoria coletiva; a proposta foi construída colaborativamente, enquanto a aplicação da prática docente foi realizada individualmente pela autora principal. Assim, sempre que se utilizar o termo “pesquisadora” ao longo do texto, ele se refere especificamente à autora responsável por essa aplicação.

⁶ Há diversas pesquisas que abordam o assunto, como Gomes (2015).

reconhecendo o mangá como um elo legítimo para a formação de um leitor mais crítico e proficiente.

Assim sendo, a próxima sessão deste escrito será dedicada a detalhar esses aspectos, explorando as especificidades do mangá enquanto narrativa sequencial e suas implicações para o engajamento e a formação do leitor contemporâneo.

Potencial pedagógico do gênero e o leitor em identificação

A potencialidade do mangá como ferramenta pedagógica na formação de leitores se fortalece quando observamos as especificidades do gênero. Segundo Luyten (2012), o mangá se caracteriza como uma narrativa sequencial, cuja contextualização de cena e enquadramentos proporcionam ao leitor uma leitura dinâmica. Entre outras características fundamentais do gênero, pode-se destacar a representação gráfica e a forma de leitura, bem como o enredo repleto de verossimilhança, que envolve o leitor a cada nova edição, fazendo-o ansiar pelo desfecho das histórias.

No Japão, seu país de origem, o mangá é amplamente utilizado para ensinar a escrita japonesa, desde a pré-escola até os anos finais, por apoiar esse processo ao apresentar, junto aos caracteres, o sistema silábico japonês; isso orienta o leitor em relação a sua pronúncia, uma vez que a compreensão dos ideogramas demanda muitos anos de estudo. Além disso, existem revistas educativas (chamadas *Shogaku*) direcionadas ao público infantil. Elas acompanham as crianças nos anos iniciais que, no contexto ocidental, equivale aos primeiros anos do ensino fundamental. Embora as principais histórias dessas revistas não sejam diretamente sobre o conteúdo escolar, a maioria dos outros textos aborda temas relacionados às matérias escolares.

Enquanto isso, as histórias em quadrinhos sem foco didático buscam atrair o interesse dos pequenos leitores (Luyten, 2012). Para além do ensino, elas são consumidas não apenas por crianças e jovens, mas também por adultos, uma vez que as encaram como uma leitura de entretenimento. No Brasil, especificamente, o número de adeptos ao mangá cresceu exponencialmente nos últimos anos, algo evidente no ambiente escolar (Costa Júnior; Nascimento; Dantas, 2026).

Ademais, a partir da prática e observação em sala de aula que motivaram esta pesquisa, percebeu-se que alunos de diferentes faixas etárias circulam pelos corredores da escola lendo essas narrativas – algumas na versão física, outras na digital. A adesão espontânea do jovem ao gênero indica que o mangá proporciona experiências de leitura atrativas e prazerosas. Também neste escopo, um dos fatores que explica o crescente consumo dos mangás é sua acessibilidade,

uma vez que muitos leitores os leem pela internet, em sites e plataformas de *streaming*, não dependendo somente da versão impressa da narrativa. A partir da experiência docente e de observações feitas pela pesquisadora junto aos alunos da escola em que atua, verifica-se que os leitores, atraídos pela qualidade gráfica do mangá – especialmente por suas imagens e deduções coloridas –, adquirem a versão impressa não apenas para leitura, como também para integrá-los a suas coleções pessoais.

Conforme estudos realizados por Funakura (2023), a receptividade dos alunos aos quadrinhos japoneses em espaços escolares que incentivam sua leitura é vasta, influenciando professores de diferentes disciplinas a começarem a explorar o gênero para tornar suas aulas mais atrativas e contextualizadas. Valem-se dele, inclusive, para a elaboração de propostas interdisciplinares, reforçando o reconhecimento de seu potencial interdisciplinar pedagógico (Mügge; Rosa, 2024).

Outrossim, embora haja um crescimento exponencial do consumo de mangá no Brasil e de sua popularidade entre jovens leitores, em alguns contextos escolares, especialmente nas escolas públicas, ele é pouco explorado como recurso pedagógico, o que pode explicar o déficit de estudos que abordem sua utilização como recurso na formação de leitores a partir das suas identificações com o gênero e seu impacto no processo de exercício de leitura e interpretação textual (Funakura, 2023).

As observações realizadas pela pesquisadora no contexto escolar revelam que a forte identificação e o engajamento dos jovens leitores com o mangá, perceptíveis tanto por suas especificidades formais quanto por sua ampla circulação entre os estudantes, evidenciam a persistência de uma visão restrita, por parte da escola, acerca do que constitui uma prática de leitura legítima. Para que o potencial pedagógico do mangá seja plenamente reconhecido e explorado, torna-se imprescindível expandir o olhar sobre as práticas leitoras e as transformações conceituais que marcaram as últimas décadas.

Conceitos de leitura e literatura: da função humanizadora ao letramento

A análise da relevância do mangá no contexto escolar, conforme discutido anteriormente, exige, primeiramente, uma revisão e expansão dos conceitos de “leitura” e “literatura”⁷ que, historicamente, moldaram as práticas pedagógicas. Nesse sentido, é preciso

⁷ Conforme defendido anteriormente, é possível integrar o mangá ao campo literário, validando a presente reflexão.

questionar a visão restrita que limita a leitura ao cânone, reafirmando o papel transformador da literatura e redefinindo o ato de ler para além da palavra escrita.

A formação de leitores consiste em um tema central na educação, visto que a leitura configura aspecto fundamental para a constituição de sujeitos críticos e atuantes na sociedade; nesse horizonte, a literatura assume um papel essencial. Assim sendo, Candido (2002; 2004) defende que a literatura exerce função humanizadora ao promover sensibilidade ética e empatia, atuando como instrumento que “confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2004, p. 175).

O exercício dessa função transformadora é delegado à escola, cuja competência deve ultrapassar a mera tarefa de transmissão de um saber herdado do passado, concentrando-se na formação do público leitor. No entanto, a observação prática em sala de aula revela um distanciamento entre o que a escola propõe e os interesses dos estudantes, que alegam que os livros propostos são “velhos demais” ou que a forma de escrita é “muito difícil”, demonstrando que a escola, frequentemente, não consegue aproximar os estudantes das obras propostas. Essa crise no incentivo à leitura evidencia a urgência de repensar as práticas pedagógicas e de ampliar o repertório de gêneros trabalhados.

Para superar o distanciamento da escola e legitimar as práticas de leitura do jovem, é preciso expandir o próprio conceito de leitura, que transcende a relação com o livro impresso e a simples codificação de palavras. Conforme Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Assim, o ato de ler é um processo de identificação e representação do mundo, no qual o sujeito interpreta e dá sentido às coisas ao seu redor muito antes de ser alfabetizado.

Diante desse contexto, torna-se fundamental ampliar o conceito de leitura. Leffa (1996, p. 10) reforça essa perspectiva ao definir a leitura como “olhar para uma coisa e ver outra”, um processo mediado por representações. Desse modo, a leitura não se limita à palavra escrita, mas abrange o próprio mundo que nos cerca e a interpretação de sinais não-linguísticos, como a leitura de tristeza nos olhos de alguém ou de ruínas de uma cidade.

Nesse processo complexo, a leitura exige um trabalho ativo do leitor, conforme explicitado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁸, que reiteram que ler não significa

⁸ Os PCN são definidos como o conjunto de documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), introduzidos a partir de 1997, que estabeleceram as diretrizes e orientações curriculares para o ensino fundamental e médio em todo o território nacional. Eles não tinham caráter de obrigatoriedade, mas serviram como um importante referencial para a prática docente, a produção de material didático e a avaliação do ensino, sendo posteriormente substituídos pela BNCC.

decodificar, mas realizar um trabalho ativo de compreensão e interpretação, orientado por objetivos e conhecimentos prévios (Brasil, 1998).

A proficiência leitora implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, permitindo que o leitor competente possa “ler as entrelinhas” e identificar elementos implícitos no texto. Todo esse processo requer a mediação do professor, que deve orientar a leitura como uma descoberta interativa, envolvendo o livro, o universo do aluno e sua visão de mundo.

A ampliação do conceito de leitura conduz ao conceito de “letramento”, que exige do leitor não apenas decodificação, mas o uso reflexivo da leitura na relação consigo, com o outro e com o mundo. A escola, porém, manteve, por muito tempo, práticas mecanizadas – centradas em sequências fixas de exercícios, como a memorização de regras gramaticais e a identificação literal de informações – em detrimento da interpretação crítica, restringindo o desenvolvimento do hábito leitor. Para avançar, o professor deve refletir criticamente sobre sua prática, visto que, como afirma Freire (1996), é da reflexão crítica sobre o fazer docente que nasce sua melhoria. Assim, ao reconhecer e legitimar os interesses de leitura dos alunos, o professor se aproxima deles, além de aumentar a possibilidade de criar “estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 16).

O leitor contemporâneo está inserido em um contexto mais globalizado e diverso, acessando informação em redes sociais, filmes legendados, livros eletrônicos e diferentes suportes textuais. Ao considerar que a leitura não se restringe à palavra e abrange a interpretação de sinais não-linguísticos, torna-se evidente que o letramento tradicional, focado primariamente no texto verbal, é insuficiente para formar o leitor proficiente do século 21. Nesse panorama de diversidade de suportes e linguagens, a imagem e o texto coexistem e se complementam, possibilitando a inserção do conceito de “letramento multimodal”, tema da próxima seção deste artigo.

O leitor em múltiplos suportes e a relevância do letramento multimodal

O conceito de letramento, embora amplie a perspectiva da escola ao focar no uso social da leitura e da escrita, não abarca plenamente as demandas do leitor contemporâneo. A articulação entre diferentes linguagens não constitui um fenômeno inteiramente novo: antes mesmo do advento das tecnologias digitais, os sujeitos já lidavam com textos que combinavam palavras, imagens e outros recursos semióticos. Entretanto, as novas Tecnologias Digitais da

Informação e Comunicação (TDic) intensificam e complexificam essa relação, potencializando a circulação, a velocidade e a diversidade dos modos de significação.

Atualmente, o sujeito interage cotidianamente com um conjunto diverso de informações que ultrapassa a palavra escrita e envolve a articulação de múltiplos modos semióticos: imagens fixas e em movimento, recursos sonoros, *design* gráfico e estruturas hipertextuais. Nesse contexto, a proficiência leitora deixa de se restringir à decodificação alfabética e passa a depender da capacidade de atribuir sentido à multiplicidade de linguagens que compõem os textos contemporâneos. Diante desse cenário de intensa transformação cultural e tecnológica, o debate sobre multiletramentos surge como uma metodologia capaz de contemplar essa diversidade, aprofundando a reflexão acerca do leitor em múltiplos suportes e a pertinência do letramento multimodal no espaço escolar.

Essa discussão emerge como resposta às mudanças profundas que atravessam a sociedade contemporânea, especialmente no que diz respeito à diversidade cultural e à multiplicidade de linguagens que moldam os modos de significação. A noção tradicional de letramento, centrada no domínio da cultura escrita e em práticas escolares homogêneas, torna-se insuficiente para compreender a complexidade dos textos e práticas comunicativas atuais. Como afirmam Rojo e Moura (2012, p. 23), os multiletramentos são necessários porque “os textos da contemporaneidade são multimodais, multissemióticos e circulam em suportes variados, exigindo do leitor novas competências de leitura”. Assim, repensar a leitura envolve reconhecer que o sentido hoje é construído por meio de múltiplas linguagens que interagem entre si.

O termo multiletramentos, originalmente *multiliteracies*, foi proposto pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group*) em seu manifesto de 1996, documento que marca uma inflexão na pedagogia da linguagem. Segundo o grupo, a escola precisava desenvolver uma nova pedagogia capaz de responder a dois grandes movimentos históricos: a diversidade linguística e cultural e a diversidade semiótica das novas tecnologias (Courtney *et al.*, 1996). Nas palavras do próprio manifesto, as rápidas mudanças sociais demandam uma pedagogia que esteja atenta à multiplicidade de formas de comunicação e à diversidade cultural crescente (Courtney *et al.*, 1996). Essa afirmação sintetiza o diagnóstico de que a sociedade globalizada não comporta modelos pedagógicos baseados em uma cultura única, um modo único de falar ou um único tipo de texto.

Sob o mesmo ponto de vista, Rojo (2009) apregoa que o conceito de letramento deve ser compreendido de forma ampliada, abrangendo todas as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Por isso, fala-se em “letramentos” – no plural –, uma vez que essas práticas

se manifestam em diferentes contextos, escolares ou cotidianos, e podem ter maior ou menor valorização social. A autora enfatiza uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural, reconhecendo que o uso da escrita ultrapassa os limites da escola e aparece em espaços como mídias, ambientes de trabalho e grupos sociais diversos (Rojo, 2009). A perspectiva de pluralidade, aliada à diversidade de suportes digitais, solidifica a necessidade de analisar ambos os eixos centrais que definem os multiletramentos.

O primeiro eixo destacado por Courtney *et al.* (1996) refere-se à diversidade cultural e linguística. A intensificação dos fluxos migratórios e das interações transculturais produz uma heterogeneidade que se manifesta na multiplicidade de repertórios socioculturais, identidades fluidas, sotaques, dialetos, linguagens juvenis e práticas de letramento digital que precisam ser incorporadas ao ambiente escolar. Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2000, p. 10) enfatizam que os multiletramentos nasceram do reconhecimento de que “os sujeitos vivem hoje em paisagens culturais híbridas, nas quais identidades e modos de significar estão em constante negociação”. Desse modo, considerar a multiplicidade de línguas, dialetos, registros e práticas culturais é fundamental para o ensino deixar de tratar o estudante como pertencente a uma cultura uniforme e passar a respeitar diferentes formas de expressão, o que é particularmente relevante para um artefato cultural estrangeiro como o mangá, o qual carrega consigo códigos estéticos e narrativos da cultura nipônica, exigindo do leitor a negociação de múltiplos repertórios (o cultural japonês e o contexto brasileiro) para a plena compreensão do texto.

O segundo eixo, por sua vez, diz respeito à diversidade das linguagens e modos semióticos – a multimodalidade. Com a difusão de mídias digitais, redes sociais e dispositivos móveis, o texto verbal deixou de ser o centro exclusivo da comunicação. Kress e Leeuwen (1996) argumentam que “todos os textos são, em algum grau, multimodais”, por articularem elementos visuais, espaciais, tipográficos ou sonoros, por exemplo, recursos como escolha e tamanho de fonte, marcas de negrito, sublinhado, itálico *etc.* Entretanto, Kress (2010, p. 28) reconhece que “a escrita já não é mais o modo dominante; agora, a imagem, o movimento e o design dividem com ela o lugar de protagonismo na produção do sentido”. Essa mudança é fundamental para o mangá, no qual a linguagem visual (o traço, a perspectiva, a cinemática das linhas e o *design* da página) é o modo dominante que organiza a narrativa sequencial. Essa perspectiva desloca o leitor de uma posição de simples decodificador de palavras para a de um analista crítico da interação entre diferentes sistemas semióticos. A proficiência na leitura de mangás requer, portanto, uma ativação de estratégias de letramento multimodal⁹.

⁹ Embora sejam utilizados por teóricos diferentes, “multimodalidade” e “letramento multimodal” são termos intercambiáveis.

No contexto brasileiro, Rojo e Moura (2012) aprofundam essa discussão ao propor que os multiletramentos constituem não apenas a soma de diferentes letramentos, mas um modo integrado e crítico de compreender textos híbridos. Além disso, as autoras afirmam que ser multiletrado significa saber operar criticamente com textos que combinam modos verbais, visuais, sonoros e digitais, compreendendo como esses elementos se articulam para produzir sentidos (Rojo; Moura, 2012). A definição reforça que os multiletramentos envolvem uma leitura consciente das materialidades do texto, como movimentação da imagem, trilha sonora, diagramação, sobreposição de camadas e, crucialmente para o nosso estudo, o entrelace entre quadros e balões – o que define a narrativa sequencial do mangá.

A necessidade de transcender um letramento limitado ao texto impresso, algo fortemente defendido por Courtney *et al.* (1996) e retomado por Rojo (2009), encontra respaldo explícito na BNCC. O documento incorpora definitivamente a perspectiva dos multiletramentos ao reconhecer que as práticas de linguagem do século 21 exigem articular diferentes modos de significar e a participação crítica na cultura digital, como a “consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc.” (Brasil, 2018, p. 75). Assim, percebe-se que o multiletramento é atravessado por diferentes formas de produções culturais literárias.

A BNCC indica que o estudante deve conseguir analisar e produzir textos que combinam linguagem verbal, imagens, elementos sonoros, gestuais e espaciais (Brasil, 2018). Essa orientação desloca o olhar da escola para gêneros que, embora muito presentes nas práticas culturais juvenis, permaneceram afastados do currículo. Ao afirmar que o ensino de Língua Portuguesa deve favorecer a apropriação dos multiletramentos e a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais de linguagem (Brasil, 2018), o documento legitima a entrada de formas de expressão contemporâneas que antes eram tratadas como periféricas.

A própria organização do componente curricular, especialmente nos eixos “Leitura/Escuta” e “Análise Linguística/Semiótica”, evidencia esse movimento. A leitura, portanto, deixa de ser entendida apenas como decodificação ou interpretação do verbal e passa a incluir a análise das múltiplas camadas que compõem os textos multimodais. A imagem, por sua vez, deixa de ocupar o lugar de adorno e passa a ser constitutiva do sentido. Assim, a multimodalidade torna-se um objeto de ensino que a escola não deve ignorar.

Nesse horizonte, o mangá se insere naturalmente. Como artefato cultural que combina narrativa sequencial, elementos verbais e forte carga visual, ele materializa de forma exemplar o diálogo entre diferentes modos semióticos. Além disso, circula intensamente entre os jovens,

constituindo uma prática social viva e significativa. Dessa forma, a BNCC não apenas autoriza, como convoca a escola a trabalhar com esse gênero (Brasil, 2018), abrindo espaço para o professor atuar na mediação de leituras críticas que valorizem sua complexidade e sua potência cultural.

Diante desse panorama, torna-se claro que um modelo pedagógico centrado apenas no texto escrito não atende mais às demandas formativas do século 21. Os multiletramentos constituem, portanto, uma perspectiva que não busca abandonar o letramento tradicional, mas se propõe a ampliá-lo, incorporando a complexidade das culturas e linguagens contemporâneas. Como sintetizam Cope e Kalantzis (2016, p. 3), “ser letrado hoje é ser capaz de participar de práticas sociais que envolvem múltiplos modos de significação”. Neste contexto, a Pedagogia dos Multiletramentos, proposta por Rojo e Moura (2012), torna-se indispensável, por exigir que a escola adote uma postura de não-hierarquização dos modos semióticos. Isso significa que a imagem do mangá, por exemplo, não pode ser tratada como mero adorno ilustrativo do texto verbal, mas sim como um elemento semiótico essencial para a construção de sentido.

Abordar os multiletramentos no espaço escolar, portanto, é reconhecer o leitor como agente ativo em uma sociedade marcada pela pluralidade e pela convergência de mídias. Essa lente teórica legitima a inserção de artefatos culturais, como o mangá, no ambiente de ensino por sua natureza multimodal e sua capacidade de dialogar com a diversidade cultural do estudante. Contudo, a eficácia do mangá como ferramenta pedagógica não se restringe à sua estrutura textual; ela depende também do engajamento subjetivo do leitor. Assim, a próxima seção explorará o elo afetivo e a identificação que o gênero proporciona, investigando como esses fatores potencializam o processo de formação leitora.

Identificação e afetividade: o mangá como recurso pedagógico

Embora a escola incorpore o conceito de letramento, ela frequentemente falha em sustentar o hábito de leitura, por converter a prática em exigência curricular, esvaziando-a do prazer. Contudo, essa falha não é apenas metodológica; ela é um reflexo de uma separação artificial entre a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva do sujeito.

Na psicologia histórico-cultural, Vygotsky (1998) defende que o afeto e a cognição não são processos paralelos, mas sim unidades indissociáveis da consciência humana. A emoção e o pensamento formam uma totalidade dinâmica, enquanto a aprendizagem forma uma totalidade significativa, resultando na transformação do sujeito que depende da mobilização afetiva. Nesse sentido, se o encontro com o texto não é acompanhado de interesse e

engajamento emocional, o processo de construção de sentido tende a ser superficial e não se internaliza.

A leitura, antes de ser um domínio técnico, é uma experiência sensível (Candido, 2004). O prazer e o interesse atuam como motores que sustentam a atenção prolongada – fundamental para a narrativa seriada do mangá – e transformam o leitor esporádico em leitor contínuo. Conforme Zilberman (1991), o desafio da escola reside em criar condições para o estudante desenvolver o gosto pela leitura, pois o desejo antecede a disciplina.

Dessa forma, o mangá se insere como um objeto privilegiado. Por ser consumido por escolha e por criar fortes laços de comunidade e pertencimento à cultura *otaku*, ele representa um capital afetivo já consolidado no universo juvenil. Ao incorporar esse repertório, a escola valida o interesse do aluno, utilizando a energia emocional investida no gênero como ponto de partida para o trabalho pedagógico, transformando o vínculo afetivo em alicerce para competências de letramento multimodal.

Ademais, a afetividade que sustenta o prazer de ler está profundamente relacionada ao processo de identificação. Pela via dos vínculos simbólicos estabelecidos com personagens e conflitos, a leitura produz um sentido vital. A ficção, nesse sentido, oferece ao leitor um espaço seguro para projetar emoções, testar valores e negociar sua identidade, o que é particularmente importante em um período de transição como a adolescência.

Colomer (2003) destaca que o processo de identificação, fundamental à literatura juvenil, é um exercício de alteridade, por permitir que o leitor transite por dilemas éticos e universos culturais diversos, desenvolvendo a empatia e a capacidade de reconhecer o outro em sua diferença. As narrativas de mangá, com seus temas de amizade, lealdade e pertencimento a um grupo, ressoam fortemente com o universo juvenil, tornando-se um laboratório ético para a construção do *self* e do olhar para o outro.

No que tange à intensificação multimodal do vínculo com o mangá, pode-se inferir que esse processo é fortalecido pela sua natureza multimodal e sequencial; a teoria de Kress (2010) indica que a imagem divide o protagonismo com o texto. No mangá, essa visualidade é projetada para o impacto afetivo imediato: o estilo gráfico (expressões exageradas, marcadores de tensão e movimento) mobiliza o leitor instantaneamente. A visualidade cria um campo fértil para a projeção empática, pois o jovem não apenas lê o sentimento, mas o vê e o sente, integrando a percepção visual à resposta emocional.

Além disso, as temáticas recorrentes nos mangás, como amizade, lealdade, pertencimento a um grupo, superação pessoal e busca por propósito, ressoam fortemente com

o universo juvenil. Os gêneros *shonen*¹⁰, especialmente, estruturam narrativas de crescimento e enfrentamento que dialogam diretamente com a construção identitária do adolescente.

Um diferencial crucial para essa identificação reside na representação dos protagonistas: o herói oriental, ao contrário de muitas narrativas ocidentais que exaltam a perfeição inata ou a invulnerabilidade, como a figura do “super-homem”, é frequentemente retratado como mais humano, mais falho e mais acessível. Personagens como Goku (*Dragon Ball*), Naruto (Naruto) ou Luffy (*One Piece*) iniciam suas jornadas com grandes limitações, mas alcançam o sucesso por meio de esforço contínuo, persistência e treinamento, e não por destino ou poder intrínseco. Essa lógica narrativa está associada ao princípio cultural japonês de *ganbaru*, que significa “esforçar-se ao máximo”, e à conseqüente ênfase na vontade e no processo de superação que facilitam a projeção do leitor e encontram no herói um modelo alcançável de esforço e crescimento, constituído a partir do esforço e da dedicação, e não de um superpoder inato.

Os heróis dos mangás, geralmente, são inspirados no mundo real, permitindo que o leitor se identifique com mais facilidade, pois “eles retratam a sua vida diária e o remetem para esse mundo de fantasia. O leitor poderia ser o próprio herói da história justamente porque ele está próximo da sua realidade” (Luyten, 2012, p. 57). O encontro entre as necessidades emocionais do jovem e as propostas narrativas dos mangás fortalece a adesão à leitura e a consolidação de vínculos afetivos com a obra. A união da narrativa de crescimento e enfrentamento com a força visual fortalece a adesão à leitura de forma mais intensa do que a narrativa puramente verbal.

Dessa maneira, fica estabelecido o fundamento teórico crucial para a proposta deste artigo: o mangá não é apenas um objeto de leitura, mas a ponte metodológica que conecta o engajamento à proficiência, ao integrar a afetividade à articulação do letramento multimodal. A partir desse conjunto de elementos, se torna possível avançar para a síntese final deste trabalho.

Considerações finais

Os resultados discutidos ao longo deste estudo permitem afirmar que a presença do mangá no espaço escolar não constitui uma simples abertura ao entretenimento juvenil, mas um

¹⁰ *Shonen* (ou *shōnen*) é uma categoria demográfica de mangá direcionada primariamente a meninos adolescentes (geralmente de 12 a 18 anos). Caracteriza-se por narrativas de ação acelerada, aventura, humor e temas como amizade, superação de desafios, esforço máximo (o conceito de *ganbaru*) e competição. Globalmente, é o gênero mais popular e inclui títulos como *Dragon Ball*, *Naruto* e *One Piece*.

movimento pedagógico necessário e coerente com as demandas formativas do século 21 e com as orientações da BNCC (Brasil, 2018). Ao reunir o arcabouço teórico que o sustenta, o artigo reforça que o mangá, por ser um texto multimodal, evidencia a urgência de ampliar a noção de leitura para além do verbal, reconhecendo a importância da sintaxe visual e dos princípios de *design* na construção de sentido. Nesse horizonte, a principal contribuição deste trabalho reside na compreensão de que a identificação afetiva é um elemento estruturante da leitura crítica: quando o professor reconhece o vínculo emocional que o aluno já estabeleceu com o gênero, ele cria condições para que esse engajamento se converta em ponto de partida para aprendizagens mais complexas, favorecendo a passagem da leitura por prazer para uma leitura analítica, situada e reflexiva.

A resistência em reconhecer o mangá como objeto legítimo de ensino, portanto, revela a permanência de concepções restritas de letramento. Superar essa limitação implica adotar uma perspectiva pedagógica que desloca a atenção da censura ao objeto para a mediação das práticas (Chartier, 1998), articulando dimensões afetivas e cognitivas no processo formativo. Ao acolher o mangá em sala de aula, o professor não apenas valida a cultura juvenil, como também reafirma a função humanizadora da literatura (Candido, 2002; 2004), oferecendo ao estudante um “espelho ficcional” relevante para a construção e negociação de sua identidade.

Do ponto de vista prático, este trabalho aponta para a necessidade de que as instituições de ensino invistam em formação continuada voltada ao letramento multimodal, de modo a capacitar docentes a analisar a linguagem visual do mangá e elaborar sequências didáticas que mobilizem a identificação dos estudantes como via de desenvolvimento da proficiência leitora. Reconhece-se, contudo, que essa é uma discussão de caráter predominantemente teórico, limitando a análise de evidências empíricas específicas. Assim, propõe-se que pesquisas futuras desenvolvam estudos de caso que implementem a perspectiva dos multiletramentos em sala de aula, investigando a relação entre o nível de identificação do leitor com o gênero e sua capacidade de produzir juízos de valor em textos autorais – um caminho que pode consolidar, de forma mais robusta, a eficácia do mangá como ponte pedagógica.

Referências

ARTEFATO. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Lisboa: Priberam Informática S.A., [20--?]. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/artefato>. Acesso em: 1º mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instituto Pró-Livro. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. [S. l.]: Minc, IPL, 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 6 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 mar. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *In*: CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p. 77-92.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1998.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2000.

COSTA JÚNIOR, H. C. S.; NASCIMENTO, M. L. A. F.; DANTAS, A. G. A. A complexidade do mangá: origens, globalização e interdisciplinaridade. **Cadernos Cajuína**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. e1734, 2026. DOI 10.52641/cadcajv11i1.1734. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/1734>. Acesso em: 6 abr. 2026.

COURTNEY, C. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: https://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 31 mar. 2026.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FUNAKURA, M. A. **Estudos acerca de mangás e animês na educação: tendências e desafios contemporâneos**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023. Disponível em: <https://nete.unilasalle.edu.br/wp-content/uploads/2024/02/Masaaki.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, L. M. F. **Interdiscursividade e multimodalidade na construção do sentido textual**: o ensino do gênero mangá nas aulas de Língua Portuguesa. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/c60d9c74-a0ef-4680-8ce1-f3f1a768903c>. Acesso em: 31 mar. 2026.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. Londres: Routledge, 2010.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. Londres: Routledge, 1996.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

LEVANTAMENTO revela: mangás concentram 46,7% do mercado de quadrinhos no Brasil. **BookInfo**, São Paulo, [20--?]. Disponível em: <https://www.bookinfo.com.br/noticias/levantamento-revela-mangas-concentram-467-do-mercado-de-quadrinhos-no-brasil>. Acesso em: 20 mar. 2026.

LUYTEN, S. B. **Mangá**: o poder dos quadrinhos japoneses. 3. ed. São Paulo: Hedra, 2012.

MÜGGE, E.; ROSA, L. M. O mangá como ferramenta interdisciplinar: proposta de leitura de Cells at work. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 16, n. 1, p. e82755, 2024. DOI 10.12957/periferia.2024.82755. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/82755>. Acesso em: 31 mar. 2026.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

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

SILVA, V. M. A. **Teoria da literatura**. Coimbra: Livraria Almedina, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

Submetido em 23 de fevereiro de 2026.

Aprovado em 20 de março de 2026.