

Multimodal Literacy dalam Pembelajaran Bahasa: Dari Teks Cetak ke Teks AI, Gambar, Suara, dan Video

Multimodal literacy in Language Learning: From Printed Text to AI Text, Images, Sound, and Video

Mohd Bahaudin Ihsan¹, Sri Maryani², Ahmad Rio L³

¹ Universitas Pendidikan Ganesha, Indonesia;

² Universitas Muhammadiyah Mataram, Indonesia;

³ Universitas Islam Sultan Agung, Indonesia

* Correspondence e-mail; mohd@student.undiksha.ac.id

* WhatsApp Number: 082288048323

Article history

Submitted: 2026/04/11; Revised: 2026/05/22; Accepted: 2026/06/21

Abstract

The shift in the communication ecology from printed texts to digital and artificial intelligence-based texts demands that language learning is no longer understood as merely verbal reading and writing exercises. This article aims to examine the concept of multimodal literacy in language learning by examining the shift in sources of meaning from printed texts to AI-powered texts, images, sound, and video. The method used is a literature study with a narrative-critical review approach, focusing on classic works on multiliteracies, multimodal social semiotics, multimedia learning, digital literacy, and recent studies on generative AI in language education. The analysis is conducted through a thematic-critical synthesis to identify conceptual patterns, pedagogical implications, and ideological risks in multimodal literacy practices. The results of the study indicate that multimodal literacy is not simply the use of engaging learning media, but rather the ability to interpret, verify, produce, and critique meaning constructed through verbal, visual, audio, video, and AI output relationships. This article concludes that language learning needs to shift from a technical orientation to a critical multimodal literacy pedagogy that positions teachers as curators of meaning, students as producers of ethical texts, and technology as objects of analysis, not merely tools.

Keywords

Digital Text; Generative AI; Language Learning; Literature Study; Multimodal literacy



© 2026 by the authors. This is an open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY SA) license, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

PENDAHULUAN

Pembelajaran bahasa selama ini sering dibangun di atas asumsi bahwa kemampuan literasi terutama ditentukan oleh kecakapan membaca teks tulis, memahami struktur bahasa, dan menulis gagasan dalam bentuk paragraf yang runtut. Asumsi tersebut tidak sepenuhnya keliru, tetapi semakin tidak memadai untuk menjelaskan praktik komunikasi peserta didik hari ini. Dalam kehidupan sehari-hari, siswa tidak hanya membaca buku, artikel, atau lembar kerja. Mereka membaca layar, komentar media sosial, infografik, meme, video pendek, podcast, tangkapan layar percakapan, hasil terjemahan mesin, dan teks yang dihasilkan oleh aplikasi artificial intelligence (AI). Dengan demikian, teks tidak

lagi hadir sebagai rangkaian kata yang berdiri sendiri, tetapi sebagai jejaring tanda yang memadukan kata, warna, tata letak, gambar, suara, gestur, durasi, algoritma, dan konteks sosial pengguna.

Perubahan tersebut menuntut perluasan makna literasi. Literasi tidak cukup dipahami sebagai kemampuan mengurai lambang bahasa tulis, tetapi sebagai kemampuan memahami bagaimana makna dibentuk melalui berbagai mode semiotik. Gagasan ini sejalan dengan kerangka *multiliteracies* yang diperkenalkan oleh The New London Group (1996), yang menekankan bahwa keragaman saluran komunikasi dan keragaman budaya menuntut pedagogi literasi yang lebih luas daripada pendekatan berbasis bahasa tulis semata. Kress (2003) bahkan menunjukkan bahwa layar telah mengubah logika komunikasi: tulisan tidak hilang, tetapi posisinya tidak lagi tunggal karena gambar, tata letak, dan desain visual ikut menentukan arah pemaknaan. Dalam perspektif ini, pembelajaran bahasa harus bergerak dari kemampuan memahami teks menuju kemampuan menafsirkan desain makna.

Masalahnya, praktik pendidikan bahasa di sekolah dan perguruan tinggi sering kali belum bergerak sejauh itu. Penggunaan gambar, video, atau aplikasi digital masih kerap diperlakukan sebagai variasi media agar kelas tampak menarik, bukan sebagai objek literasi yang perlu dibaca secara kritis. Video dipakai sebagai pemantik, gambar dipakai sebagai ilustrasi, dan AI dipakai sebagai pembantu menulis, tetapi siswa jarang dilatih mempertanyakan siapa pembuat teks, kepentingan apa yang bekerja, mode apa yang dominan, bagian mana yang disembunyikan, dan bagaimana teknologi memengaruhi pilihan bahasa. Di sinilah letak kekeliruan mendasar: multimodalitas direduksi menjadi dekorasi pembelajaran, padahal secara teoretis ia merupakan cara baru dalam membangun, mengedarkan, dan memperebutkan makna.

Kemunculan generative AI memperumit persoalan tersebut. Teks AI dapat meniru struktur argumentasi akademik, membuat ringkasan, menyusun dialog, menghasilkan gambar, membuat suara sintesis, bahkan mengubah teks menjadi video. Situasi ini menghadirkan peluang sekaligus risiko. Di satu sisi, AI dapat membantu personalisasi pembelajaran bahasa, memperluas sumber belajar, dan mendukung produksi teks multimodal. Di sisi lain, AI dapat menghasilkan informasi keliru, bias bahasa, gaya tulis homogen, ketergantungan kognitif, serta kaburnya batas antara karya siswa dan karya mesin. UNESCO melalui panduan penggunaan generative AI dalam pendidikan mengingatkan bahwa pemanfaatan AI harus ditempatkan dalam kerangka human-centred, etis, aman, inklusif, dan bermakna (Miao & Holmes, 2023). Artinya, persoalan AI dalam pembelajaran bahasa bukan hanya persoalan efisiensi, tetapi persoalan pedagogi, etika, dan kekuasaan pengetahuan.

Kajian tentang *multimodal literacy* menjadi semakin penting karena pembelajaran bahasa berada tepat di persimpangan antara bahasa, teknologi, budaya, dan kognisi. Ketika siswa membaca video, mereka tidak hanya memahami ujaran, tetapi juga ekspresi wajah, intonasi, musik latar, sudut kamera, potongan gambar, dan caption. Ketika siswa menggunakan AI untuk menulis, mereka tidak hanya menghasilkan teks, tetapi juga bernegosiasi dengan sistem algoritmik yang membawa pola data, bias, dan gaya bahasa tertentu. Ketika siswa membaca infografik, mereka tidak hanya membaca angka dan kata, tetapi juga tata letak, skala visual, warna, ikon, dan relasi antarbagian. Karena itu, pembelajaran bahasa perlu membekali siswa dengan kemampuan membaca lintas mode sekaligus mengkritisi cara mode-mode tersebut membentuk realitas sosial.

Berdasarkan latar tersebut, artikel ini mengajukan tiga pertanyaan utama. Pertama, bagaimana konsep *multimodal literacy* dijelaskan dalam literatur pendidikan bahasa dan semiotika sosial? Kedua, bagaimana pergeseran dari teks cetak menuju teks AI, gambar, suara, dan video mengubah orientasi pembelajaran bahasa? Ketiga, kompetensi kritis apa yang perlu dikembangkan agar literasi multimodal tidak berhenti sebagai keterampilan teknis, tetapi menjadi praktik pedagogis yang reflektif dan etis?

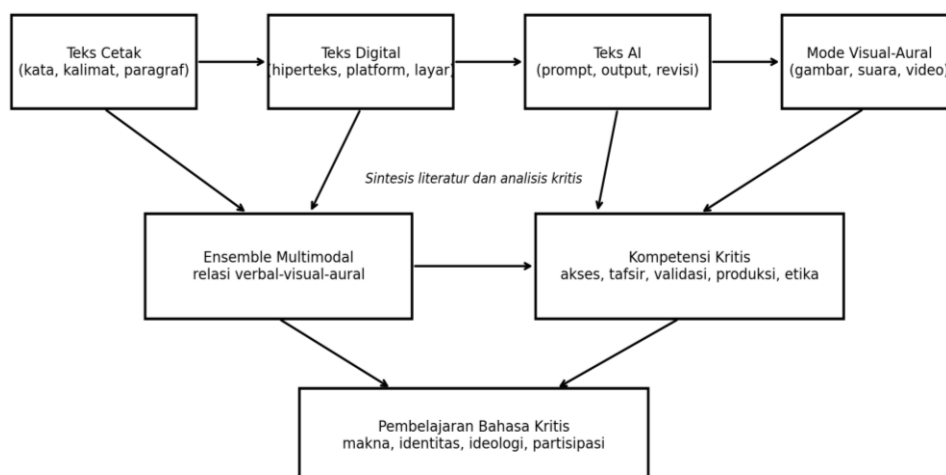
Dengan menjawab pertanyaan tersebut, artikel ini bertujuan merumuskan kerangka konseptual pembelajaran bahasa berbasis *multimodal literacy* yang relevan dengan perkembangan teknologi digital dan AI generatif.

METODE

Penelitian ini menggunakan metode studi literatur dengan pendekatan *narrative-critical review*. Pendekatan ini dipilih karena tujuan artikel bukan menghitung efek intervensi pembelajaran tertentu, melainkan membangun sintesis konseptual dan analisis kritis terhadap perkembangan literasi multimodal dalam pembelajaran bahasa. Studi literatur dilakukan dengan menelaah karya klasik mengenai multiliteracies, semiotika sosial multimodal, multimedia learning, literasi digital, serta artikel mutakhir tentang generative AI dalam pendidikan bahasa. Dengan demikian, penelitian ini tidak mengklaim sebagai *systematic review* berbasis PRISMA, tetapi sebagai kajian konseptual-kritis yang menafsirkan hubungan antarteori dan implikasinya bagi pembelajaran bahasa.

Sumber literatur dipilih berdasarkan relevansi terhadap lima kata kunci utama, yaitu *multimodal literacy*, *multiliteracies*, *language learning*, *generative AI*, dan *digital literacy*. Literatur yang digunakan mencakup buku teoretis, artikel jurnal bereputasi, laporan institusional, serta studi mutakhir yang membahas AI dalam pendidikan. Kriteria inklusi meliputi: (1) membahas literasi, multimodalitas, atau pembelajaran bahasa; (2) memiliki kontribusi konseptual atau empiris terhadap pemahaman teks digital dan multimodal; (3) relevan dengan konteks pendidikan bahasa; dan (4) dipublikasikan dalam rentang karya dasar 1996 hingga literatur mutakhir 2026. Literatur yang hanya membahas teknologi secara teknis tanpa kaitan dengan bahasa, makna, atau pedagogi dikeluarkan dari analisis.

Analisis data dilakukan melalui sintesis tematik-kritis. Tahap pertama adalah identifikasi konsep kunci, seperti *mode*, *semiotic resource*, *multimodal ensemble*, *multiliteracies*, *AI literacy*, *prompt*, *authorship*, dan *verification*. Tahap kedua adalah pengelompokan literatur ke dalam tema besar, yaitu pergeseran medium, produksi makna multimodal, peran AI dalam teks, kompetensi siswa, dan risiko pedagogis. Tahap ketiga adalah analisis kritis untuk membaca asumsi, bias, keterbatasan, dan implikasi ideologis dari setiap kecenderungan literatur. Kerangka analisis penelitian ini disajikan pada Gambar 1.



Gambar 1. Kerangka konseptual literasi multimodal dalam pembelajaran bahasa

Kerangka tersebut memperlihatkan bahwa objek kajian pembelajaran bahasa bergerak dari teks cetak menuju teks digital, teks AI, dan mode visual-aural. Pergeseran itu tidak bersifat linier semata, tetapi membentuk ensemble multimodal yang menuntut kompetensi akses, interpretasi, validasi, produksi, dan refleksi etis. Oleh karena itu, analisis literatur dalam artikel ini diarahkan untuk membaca hubungan antara perubahan medium, perubahan praktik bahasa, dan perubahan tuntutan pedagogis.

TEMUAN DAN PEMBAHASAN

Temuan

Dari hasil studi literatur diketahui bahwa *multimodal literacy* dalam pembelajaran bahasa tidak dapat dipahami hanya sebagai kemampuan menggunakan media digital. Ia merupakan kompetensi untuk membaca, menafsirkan, mengevaluasi, dan memproduksi makna melalui kombinasi berbagai mode semiotik. Dalam konteks pembelajaran bahasa, mode tersebut mencakup bahasa verbal, gambar, warna, suara, musik, gestur, ruang, gerak, antarmuka digital, dan teks yang dihasilkan oleh AI. Sintesis literatur menghasilkan empat temuan utama: pergeseran dari teks cetak ke desain multimodal, perubahan status pembaca menjadi produsen makna, masuknya AI sebagai agen semiotik baru, dan kebutuhan pedagogi kritis untuk mencegah reduksi teknologi menjadi sekadar alat bantu.

Table 1. Sintesis tema utama literatur

No	Tema Literatur	Temuan Sintesis	Implikasi untuk Pembelajaran Bahasa
1	Multiliteracies	Literasi perlu merespons keragaman budaya dan saluran komunikasi.	Pembelajaran bahasa diarahkan pada desain makna, bukan hafalan bentuk teks.
2	Semiotika sosial multimodal	Makna dibangun melalui relasi verbal, visual, aural, spasial, dan gestural.	Gambar, suara, dan video harus dibaca sebagai teks, bukan ilustrasi.
3	Multimedia learning	Pembelajaran efektif membutuhkan desain hubungan kata dan gambar yang memperhatikan beban kognitif.	Guru perlu menata mode agar mendukung pemahaman, bukan menumpuk dekorasi visual.
4	AI literacy dan GenAI	AI mengubah relasi penulis, teks, sumber, dan verifikasi pengetahuan.	Siswa perlu dilatih memeriksa output AI, bukan hanya menggunakannya.
5	Pedagogi kritis digital	Teknologi membawa bias, kepentingan, dan ketimpangan akses.	Pembelajaran bahasa harus memasukkan etika, identitas, dan keadilan linguistik.

Source: Sintesis penulis dari literatur, 2026

1. Dari teks cetak ke desain makna multimodal

Literatur klasik multiliteracies menunjukkan bahwa perubahan saluran komunikasi telah menggeser definisi literasi. The New London Group (1996) menekankan bahwa literasi modern harus

merespons keragaman budaya dan keragaman media. Cope dan Kalantzis (2009) kemudian memperkuat gagasan bahwa pembelajaran literasi perlu diarahkan pada kemampuan merancang makna, bukan sekadar menerima makna. Dalam pembelajaran bahasa, hal ini berarti siswa tidak hanya diminta mencari ide pokok teks, tetapi juga membaca bagaimana teks dikonstruksi melalui pilihan mode. Misalnya, berita digital tidak hanya menghadirkan judul dan paragraf, tetapi juga foto, caption, tautan, komentar, dan algoritma rekomendasi yang ikut mengarahkan tafsir pembaca.

Pergeseran ini tidak berarti teks cetak menjadi tidak penting. Justru, keterampilan membaca teks cetak tetap menjadi fondasi bagi literasi multimodal. Namun, jika pembelajaran bahasa berhenti pada teks cetak, siswa akan kesulitan menghadapi teks kontemporer yang bergerak, bersuara, interaktif, dan dihasilkan oleh sistem komputasional. Teks cetak mengajarkan kedalaman, urutan, dan argumentasi; teks multimodal menuntut pembaca memahami hubungan spasial, temporal, visual, dan auditif. Karena itu, yang dibutuhkan bukan penggantian literasi cetak, melainkan perluasan dari literasi cetak menuju literasi desain makna.

2. Gambar, suara, dan video sebagai sumber makna

Dalam semiotika sosial multimodal, gambar, suara, warna, tata letak, dan gerak bukan unsur tambahan, melainkan sumber daya semiotik yang memiliki cara kerja sendiri. Kress dan van Leeuwen (2006) menunjukkan bahwa gambar memiliki struktur representasional, interaksional, dan komposisional. Artinya, sebuah gambar tidak sekadar menghias teks, tetapi dapat membangun relasi kuasa, jarak sosial, fokus perhatian, dan posisi pembaca. Dalam pembelajaran bahasa, hal ini penting karena siswa sering berhadapan dengan iklan, poster, infografik, komik digital, video pendek, dan meme yang kekuatan persuasifnya justru terletak pada kombinasi gambar dan bahasa.

Suara dan video juga memiliki logika semiotik yang berbeda dari teks tulis. Intonasi dapat mengubah makna kalimat, musik dapat membangun emosi, tempo dapat menciptakan tekanan, dan teknik penyuntingan video dapat mengarahkan perhatian. Karena itu, pembelajaran menyimak dan berbicara tidak cukup dilatih melalui pemahaman isi ujaran. Siswa perlu diajak membaca bagaimana suara, jeda, gestur, ekspresi, dan visual membentuk makna sosial. Dalam praktik pembelajaran Bahasa Indonesia, misalnya, analisis pidato, iklan layanan masyarakat, podcast, atau video kampanye harus diarahkan pada pertanyaan: bagaimana pilihan bahasa, visual, dan suara membangun kredibilitas, emosi, dan ideologi?

3. Teks AI sebagai medan baru literasi bahasa

Kemunculan generative AI menghadirkan jenis teks baru yang berbeda dari teks cetak dan teks digital biasa. Teks AI tidak ditulis oleh satu subjek manusia secara utuh, tetapi dihasilkan melalui interaksi antara prompt pengguna, model bahasa, data pelatihan, dan mekanisme prediksi statistik. Karena itu, teks AI tampak lancar, rapi, dan meyakinkan, tetapi belum tentu benar, etis, atau kontekstual. Kajian terbaru tentang AI literacy menunjukkan bahwa istilah literasi AI masih memiliki definisi yang beragam, mulai dari kemampuan menggunakan AI secara fungsional hingga kemampuan mengkritisi AI secara sosiokultural (Gu & Ericson, 2025). Dalam pembelajaran bahasa, hal ini menuntut perluasan kompetensi dari menulis teks menjadi menilai asal-usul, reliabilitas, gaya, bias, dan tanggung jawab penggunaan teks.

Teks AI juga mengubah relasi antara penulis, pembaca, dan alat. Siswa dapat meminta AI membuat puisi, esai, naskah pidato, dialog drama, ringkasan novel, atau gambar ilustrasi. Jika tidak diatur secara pedagogis, praktik ini dapat melemahkan proses berpikir, mengaburkan keaslian, dan

menjadikan siswa sekadar operator prompt. Namun, jika dikelola secara kritis, AI dapat menjadi objek refleksi bahasa: siswa dapat membandingkan teks manusia dan teks AI, mengevaluasi bias gaya bahasa, memperbaiki prompt, memverifikasi informasi, serta merefleksikan etika kepengarangan. Dengan demikian, AI bukan sekadar alat bantu menulis, tetapi medan baru untuk mengajarkan kesadaran bahasa, kritik wacana, dan literasi verifikasi.

4. Multimodal literacy sebagai kompetensi kritis

Sintesis literatur menunjukkan bahwa literasi multimodal minimal memuat lima kompetensi: akses, interpretasi, validasi, produksi, dan refleksi etis. Akses berarti kemampuan menemukan dan memilih teks multimodal yang relevan. Interpretasi berarti kemampuan membaca hubungan antar-mode, misalnya hubungan antara teks, gambar, suara, dan tata letak. Validasi berarti kemampuan memeriksa kebenaran, sumber, bias, dan kepentingan teks. Produksi berarti kemampuan menciptakan teks multimodal yang komunikatif dan bertanggung jawab. Refleksi etis berarti kemampuan mempertimbangkan dampak sosial, hak cipta, representasi identitas, dan kejujuran akademik.

Kritisnya, kompetensi tersebut tidak dapat diajarkan melalui ceramah tentang teknologi. Ia harus dibangun melalui praktik membaca dan memproduksi teks nyata. Siswa perlu diberi tugas menganalisis poster, membedah video, membandingkan berita cetak dan berita digital, mengaudit teks AI, membuat podcast argumentatif, atau memproduksi infografik berbasis data. Namun, setiap tugas harus disertai pertanyaan kritis: siapa pembuat teks, siapa audiensnya, mode apa yang dominan, makna apa yang ditekankan, makna apa yang disembunyikan, dan dampak sosial apa yang mungkin muncul? Tanpa dimensi kritis ini, *multimodal literacy* akan turun derajat menjadi keterampilan desain visual atau keterampilan menggunakan aplikasi.

Table 2. Dimensi kompetensi *multimodal literacy* dalam pembelajaran bahasa

Dimensi	Pertanyaan Kritis	Contoh Aktivitas	Aspek Penilaian
Akses	Teks mana yang relevan dan kredibel?	Mencari artikel, video, podcast, dan output AI tentang satu isu.	Ketepatan sumber dan keberagaman teks.
Interpretasi	Bagaimana mode verbal, visual, dan aural membangun makna?	Menganalisis poster, infografik, atau video kampanye.	Kedalaman tafsir hubungan antar-mode.
Validasi	Apa yang benar, bias, atau perlu diperiksa ulang?	Mengaudit jawaban AI dan membandingkan dengan sumber ilmiah.	Akurasi, bukti, dan kemampuan verifikasi.
Produksi	Bagaimana gagasan disampaikan secara efektif dan etis?	Membuat esai multimodal, podcast, atau video argumentatif.	Koherensi, bahasa, desain, dan tanggung jawab data.
Refleksi etis	Siapa diuntungkan atau dirugikan oleh teks?	Menulis catatan refleksi penggunaan AI dan media.	Kejujuran, atribusi, sensitivitas budaya, dan kesadaran bias.

Source: Hasil analisis konseptual penulis, 2026

Discussion

Temuan di atas memperlihatkan bahwa persoalan utama dalam pembelajaran bahasa bukan lagi apakah guru perlu menggunakan teknologi, melainkan bagaimana guru membaca teknologi sebagai ruang produksi makna. Kesalahan umum dalam praktik pendidikan adalah memandang gambar, audio, video, dan AI sebagai alat untuk membuat pembelajaran lebih menarik. Pandangan ini terlalu dangkal. Teknologi bukan wadah netral; ia membawa logika, nilai, dan struktur kuasa tertentu. Platform video pendek, misalnya, cenderung mendorong kecepatan, visualitas, sensasi, dan keterlibatan instan. AI generatif cenderung menghasilkan teks yang lancar, moderat, dan seolah objektif, padahal ia bekerja berdasarkan data dan pola dominan. Karena itu, guru bahasa tidak cukup menjadi pengguna teknologi; guru harus menjadi pembaca kritis atas teknologi.

Dalam konteks ini, pembelajaran bahasa perlu mengembangkan pedagogi literasi multimodal kritis. Pedagogi ini berbeda dari pembelajaran berbasis media biasa. Pembelajaran berbasis media sering berhenti pada pertanyaan: media apa yang menarik untuk mengajar materi? Pedagogi literasi multimodal kritis bertanya lebih jauh: bagaimana media membentuk cara siswa memahami bahasa, identitas, kebenaran, dan kekuasaan? Pertanyaan kedua jauh lebih penting karena bahasa tidak pernah lepas dari konteks sosial. Ketika siswa membaca komentar media sosial, misalnya, mereka tidak hanya membaca kalimat, tetapi juga membaca posisi sosial, emosi kolektif, ironi, sarkasme, afiliasi kelompok, dan konflik ideologi.

Pergeseran dari teks cetak ke teks AI juga menimbulkan persoalan epistemologis. Dalam tradisi literasi cetak, pembaca umumnya berhadapan dengan teks yang memiliki penulis, penerbit, genre, dan konteks publikasi yang lebih jelas. Dalam teks AI, asal-usul pengetahuan lebih kabur. Teks dapat tampak akademik tanpa rujukan yang benar, tampak netral tanpa transparansi sumber, dan tampak orisinal padahal merupakan rekombinasi pola bahasa dari data besar. Maka, pembelajaran bahasa harus menambahkan kompetensi verifikasi sebagai bagian inti literasi. Siswa tidak cukup diminta menulis esai, tetapi harus mampu menjelaskan proses memperoleh informasi, cara memeriksa sumber, batas penggunaan AI, dan alasan etis di balik pilihan bahasanya.

Analisis kritis juga menunjukkan bahwa *multimodal literacy* memiliki dimensi keadilan. Tidak semua siswa memiliki akses yang sama terhadap perangkat, internet, platform, dan bahasa dominan dalam teknologi. Selain itu, AI dan platform digital sering lebih kuat merepresentasikan bahasa global daripada bahasa lokal. Dalam konteks Indonesia, hal ini penting karena pembelajaran bahasa tidak hanya berkaitan dengan Bahasa Indonesia, tetapi juga relasi antara Bahasa Indonesia, bahasa daerah, bahasa asing, dan bahasa digital populer. Jika literasi multimodal diajarkan tanpa kepekaan terhadap keberagaman bahasa, pembelajaran justru dapat memperkuat dominasi bahasa tertentu dan meminggirkan pengalaman linguistik siswa dari komunitas lokal.

Dari sisi pedagogis, guru perlu merancang pembelajaran yang memadukan literasi cetak, literasi digital, dan literasi AI. Misalnya, dalam materi teks argumentasi, siswa dapat membaca artikel cetak, membandingkannya dengan infografik digital, menonton video opini, lalu meminta AI menghasilkan argumen tandingan. Setelah itu, siswa menganalisis perbedaan struktur, bukti, gaya bahasa, emosi, visual, dan bias. Tugas akhirnya bukan hanya menulis ulang, tetapi memproduksi teks multimodal dengan catatan refleksi etis. Model semacam ini lebih kuat daripada sekadar meminta siswa membuat poster digital karena siswa tidak hanya memproduksi bentuk, tetapi juga memahami proses, alasan, dan tanggung jawab makna.

Namun, artikel ini juga perlu menegaskan batasnya: multimodal literacy tidak boleh menggantikan ketekunan membaca mendalam. Ada kecenderungan bahwa pendidikan digital terlalu cepat merayakan visualitas, kecepatan, dan kreativitas, tetapi mengabaikan kemampuan membaca

panjang, menyusun argumen, dan berpikir konseptual. Ini berbahaya. Literasi multimodal yang kuat justru membutuhkan fondasi literasi cetak yang kokoh. Tanpa kemampuan memahami kalimat kompleks, struktur argumentasi, dan presisi konsep, siswa akan mudah terjebak pada produksi konten yang indah secara visual tetapi dangkal secara intelektual. Maka, arah yang tepat bukan meninggalkan teks cetak, melainkan menghubungkan kedalaman teks cetak dengan keluasan ekspresi multimodal.

Implikasi kurikuler dari kajian ini adalah perlunya memasukkan *multimodal literacy* sebagai capaian pembelajaran yang eksplisit dalam pendidikan bahasa. Capaian itu dapat dirumuskan dalam bentuk kemampuan menganalisis teks multimodal, mengevaluasi kredibilitas teks digital dan AI, menghasilkan karya bahasa multimodal, serta merefleksikan etika komunikasi digital. Guru juga perlu dilatih untuk menyusun rubrik penilaian yang tidak hanya menilai keindahan desain, tetapi juga ketepatan bahasa, koherensi antar-mode, kualitas argumen, validitas data, kepekaan budaya, dan transparansi penggunaan AI. Tanpa rubrik semacam itu, penilaian multimodal akan mudah jatuh pada subjektivitas estetika.

Dengan demikian, kontribusi utama artikel ini adalah menempatkan *multimodal literacy* sebagai agenda teoretis dan praktis dalam pembelajaran bahasa. Artikel ini menolak dua ekstrem: pertama, pandangan konservatif yang menganggap teks cetak sebagai satu-satunya bentuk literasi yang sah; kedua, pandangan teknosentris yang menganggap AI dan media digital otomatis memperbaiki pembelajaran. Posisi yang lebih masuk akal adalah pedagogi kritis yang mengakui pentingnya teks cetak, tetapi sekaligus membekali siswa untuk membaca dan memproduksi makna dalam ekologi komunikasi baru yang ditandai oleh AI, gambar, suara, dan video.

Table 3. Risiko kritis dan respons pedagogis

Risiko	Bentuk Masalah	Respons Pedagogis
Dekoratif	Media dipakai agar kelas menarik, tetapi tidak dianalisis sebagai teks.	Gunakan pertanyaan semiotik: mode apa, makna apa, kepentingan apa.
Kognitif dangkal	Siswa cepat memproduksi konten tetapi lemah dalam argumentasi.	Gabungkan membaca mendalam dengan produksi multimodal.
Bias algoritmik	AI menghasilkan bahasa dominan, stereotip, atau data keliru.	Wajibkan audit sumber, perbandingan teks, dan refleksi bias.
Ketimpangan akses	Tidak semua siswa memiliki perangkat dan koneksi setara.	Sediakan alternatif tugas, kerja kelompok, dan sumber offline.
Etika kepengarangan	Batas karya siswa dan keluaran AI menjadi kabur.	Buat aturan atribusi AI dan jurnal proses penulisan.

Source: Sintesis kritis penulis, 2026

SIMPULAN

Studi literatur ini menyimpulkan bahwa *multimodal literacy* dalam pembelajaran bahasa merupakan kebutuhan konseptual dan pedagogis yang tidak dapat ditunda. Pergeseran dari teks cetak menuju teks AI, gambar, suara, dan video mengubah cara siswa membaca, menulis, menyimak, berbicara, dan memaknai dunia. Namun, perubahan tersebut tidak boleh dipahami secara dangkal sebagai penggunaan media pembelajaran yang lebih modern. *Multimodal literacy* menuntut

kemampuan membaca relasi antar-mode, memverifikasi sumber, mengkritisi bias, memproduksi teks secara etis, dan merefleksikan dampak sosial dari pilihan bahasa serta teknologi.

Dalam pembelajaran bahasa, guru perlu bergerak dari peran sebagai penyampai materi menuju kurator makna, perancang pengalaman literasi, dan pendamping etis dalam penggunaan teknologi. Siswa perlu ditempatkan bukan hanya sebagai pembaca teks, tetapi sebagai analis dan produsen teks multimodal. Teks cetak tetap penting sebagai dasar kedalaman berpikir, tetapi harus diperluas dengan kemampuan membaca teks digital, teks AI, visual, audio, dan video. Penelitian berikutnya disarankan melakukan studi empiris di kelas bahasa untuk menguji model pedagogi literasi multimodal kritis, mengembangkan rubrik asesmen multimodal, serta meneliti bagaimana siswa dari latar sosial dan bahasa yang berbeda menggunakan AI dan media multimodal dalam praktik belajar bahasa.

REFERENCES

- Abdurrahman, 2015. *The Guidance of Learning Activities*, Jakarta: PT. Raja Grafindo Persada.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Denny, P., Gulwani, S., Heffernan, N. T., Kaser, T., Moore, S., Rafferty, A. N., & Singla, A. (2024). Generative AI for education (GAIED): Advances, opportunities, and challenges. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2402.01580>
- Gu, X., & Ericson, B. J. (2025). AI literacy in K-12 and higher education in the wake of generative AI: An integrative review. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2503.00079>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Jewitt, C. (2013). Multimodal methods for researching digital technologies. In S. Price, C. Jewitt, & B. Brown (Eds.), *The SAGE handbook of digital technology research* (pp. 250-265). SAGE.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). *Adding sense: Context and interest in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge University Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Lee, S., Choe, H., Zou, D., & Jeon, J. (2025). Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537>
- Lim, F. V., & Tan-Chia, L. (2023). *Designing learning for multimodal literacy: Teaching viewing and representing*. Routledge.
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316941355>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- Mills, K. A. (2016). Literacy theories for the digital age: Social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses. *Multilingual Matters*.
- Rowell, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies, and new literacies. *Brock Education Journal*, 21(1), 53-62.

- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Serafini, F. (2012). Reading multimodal texts in the 21st century. *Research in the Schools*, 19(1), 26-32.
- Sharples, M. (2023). Towards social generative AI for education: Theory, practices and ethics. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.10063>
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Tzirides, A. O., Saini, A., Zapata, G., Searsmith, D., Cope, B., Kalantzis, M., Castro, V., Kourkoulou, T., Jones, J., Silva, R. A., & Whiting, J. (2023). Generative AI: Implications and applications for education. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.07605>
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Walsh, M. (2010). *Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?* *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(3), 211-239.
- Wang, Y., Liu, X., & Zhang, Y. (2025). A scoping review of empirical studies on generative artificial intelligence in language education. *Innovation in Language Learning and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/17501229.2025.2509759>
- Warschauer, M., & Grimes, D. (2007). Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 1-23. <https://doi.org/10.1017/S0267190508070013>