

## A canção *Imagine* na prática de letramento multimodal crítico para estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino

The song *Imagine* in the practice of critical multimodal literacy for High School students in public schools

Michelle Soares Pinheiro  
Luiz Carlos Bernardino Lopes

111

**Resumo:** O presente artigo é baseado em um relato de experiência docente com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Fortaleza-CE. Nosso objetivo foi refletir sobre a prática docente em uma sequência de três aulas virtuais de Língua Inglesa pela Plataforma *Google meet* em que foram empregados alguns preceitos da multimodalidade para desenvolver o letramento multimodal crítico com os estudantes por meio da canção *Imagine*. O referencial teórico abrangeu as categorias multimodalidade e letramento multimodal crítico com os seguintes autores: Kress (2010); Callow (2008; 2013); Kress e van Leeuwen (2006); Coelho de Souza (2015); Freire (1992; ([1970] 2014); Ribeiro (2021) e Rojo (2009). O principal resultado alcançado com essas aulas virtuais foi, além do desenvolvimento de uma prática de letramento multimodal crítico, perceber uma maior interação e participação por parte dos(as) alunos(as) durante as aulas mencionadas, o que agregou mais conhecimentos de mundo e de inglês para os discentes.

**Palavras-chave:** Multimodalidade; Letramento multimodal crítico; Canção.

**Abstract:** This article is based on a teaching experience report with students in the 3<sup>rd</sup> year of high school in state public in Fortaleza Ceará. Our objective was to reflect on teaching practice in a sequence of three virtual English language classes via Google meet platform. In which some precepts of multimodality were used to develop critical multimodal literacy with students through the song "Imagine". The theoretical framework covered the categories of multimodal literacy with following authors: Kress (2010); Callow (2008; 2013); Kress and Van Leeuwen (2006); Coelho de Sousa (2015); Freire (1992; ([1970] 2014); Ribeiro (2021); Rojo (2009). The main result achieved with these virtual classes was in addition to development of a critical multimodal literacy practice. To perceive greater interaction and participation on the part of students during the aforementioned classes. Which added more knowledge of world and English for the students.

**Keywords:** Multimodality; Critical multimodal literacy; Song.

### Introdução

A motivação para escrever esse artigo surgiu na pesquisa de doutorado de Pinheiro (2020)<sup>1</sup>, quando estreitamos a relação entre a universidade e a escola pública em 2019 por meio da investigação sobre as práticas de letramento

<sup>1</sup> A aprovação da pesquisa mencionada pelo Comitê de Ética teve o seguinte número de processo CAAE 06044819.1.0000.5534, disponível na Plataforma Brasil, pelo site com acesso em: 15 fev. 2019.



multimodal crítico que os docentes da escola colaboradora (por razões éticas não divulgamos o nome) desenvolviam em sala de aula com estudantes do Ensino Médio nas aulas de Português, Inglês e Espanhol. Realizamos na época uma pesquisa-ação com o emprego do quadro metodológico da autoconfrontação<sup>2</sup> e implementamos uma formação docente continuada na própria escola com 10 docentes.

Deste grupo, merece destaque a participação do professor Luiz Carlos que leciona Língua Inglesa. Após a conclusão da pesquisa e defesa da tese, em conversas informais, o supracitado docente nos revelou que continuava empregando alguns preceitos teóricos advindos da formação continuada de 2019. A revelação nos fez pensar juntos em compartilhar uma experiência exitosa dele em uma aula de Inglês para o 3º ano do Ensino Médio da escola colaboradora. Assim, o presente artigo traz uma interseção entre teoria e prática<sup>3</sup>, mostrando que essa relação é possível e benéfica tanto para a universidade como para a escola pública.

Gimenez (2016) reforça que nem sempre os pesquisadores têm condições de mensurar os reais resultados de suas investigações sobre a formação docente, uma vez que a “semente” plantada numa investigação às vezes pode brotar (ou não) em um curto ou longo período de tempo. Esse artigo é, portanto, um resultado concreto da nossa pesquisa de doutorado (PINHEIRO, 2020) no contexto socioescolar.

Em meio a esse contexto educacional, Ribeiro (2021) disserta que a pandemia nos fez refletir sobre como as tecnologias digitais estão presentes nas nossas vidas, mas, ao mesmo tempo, evidenciam a exclusão de grandes camadas sociais e as tentativas educacionais de inserir os estudantes aos

---

<sup>2</sup> A situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos à imagem de seu próprio trabalho, primeiro põem em palavras, para o uso do parceiroespectador, aquilo que eles pensam serem as constantes. Eles dialogam assim com o outro e consigo mesmos, descobrindo-se na tela e verbalizando as condutas que eles observam, e descobrindo, na mesma ocasião, a primeira armadilha dessa atividade de tipo novo: quando o discurso produzido se esforça por seguir em paralelo o desenrolar e a sucessão das ações, por referir estreitamente às componentes físicas da situação, o essencial finalmente não se vê, não consegue se verbalizar na ordem linear (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 48).

<sup>3</sup> Neste artigo, o uso da 1ª pessoa do plural também tem a função de mostrar a união das duas vozes enunciativas representantes da teoria e da prática, em que temos uma professora de uma instituição de ensino superior e pesquisadora e um professor de uma escola pública com grande saber experiencial.



letramentos. Por isso, percebemos que professores e gestores escolares buscam incansavelmente combater a evasão escolar em tempos pandêmicos. Essa realidade foi vista e sentida na escola estadual de um bairro da periferia de Fortaleza-CE. Nesse ambiente, o objetivo principal deste artigo é refletir sobre a prática docente em uma sequência de três aulas virtuais de Língua Inglesa pela Plataforma *Google meet* em que foram empregados alguns preceitos da multimodalidade para desenvolver o letramento multimodal crítico com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio por meio da canção *Imagine*. Com base nessas primeiras palavras, na seção seguinte trazemos o referencial teórico sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico.

## Referencial teórico

### Multimodalidade

Nos anos 1920, o termo multimodalidade se fez presente na Psicologia da percepção, pela qual se estudava o efeito que diferentes percepções sensoriais têm umas sobre as outras. Por essa corrente da psicologia, sabia-se que a percepção era multimodal em virtude de integrar a informação recebida por diferentes sentidos. Depois disso, o termo foi sendo ampliado por outras correntes de estudos como a de Praga, a de Paris e a dos Estados Unidos, até chegar no âmbito da Linguística. Para van Leeuwen (2011), a multimodalidade se inseriu na linguística e na análise do discurso para significar o uso integrado de diferentes recursos comunicativos tais como linguagem escrita, imagem, som e música em textos e eventos comunicativos.

Para Callow (2013), a multimodalidade é também uma perspectiva teórica baseada nos estudos linguísticos, especificamente da semiótica social, que defende que os significados comunicativos são construídos, compartilhados, desafiados através do uso de vários modos que variam desde a escrita, a fala, a imagem, o som, o gesto, a tipografia, a imagem em movimento, dentre outros. Na esteira de Jewitt (2010) e Kress *et al* (2001), a multimodalidade se evidencia como a combinação de mais de uma “linguagem” na comunicação e vem sendo empregada há séculos na sociedade. Em contrapartida, recebeu essa



nomenclatura nas últimas décadas em meio às pesquisas nas áreas da comunicação visual, das artes, do design, da análise do discurso, dos gêneros discursivos e dos estudos da linguística sistêmico-funcional. Para Kress *et al* (2001), esses modos interagem na construção de significados e cada modo colabora nessa construção de significados de acordo com suas possibilidades (*affordances*) a fim de criar sentidos.

A multimodalidade é percebida por Kress e van Leeuwen (2001) como um campo de estudos que foca na investigação das formas modernas de significação, abrangendo todos os modos semióticos inerentes aos processos de representação e comunicação. Para Veloso (2014), a multimodalidade está situada predominantemente no seio da Linguística Aplicada por intermédio de uma abordagem multidisciplinar para compreender fenômenos discursivos que transcendem os “limites” da linguagem. Nesse sentido, Kress *et al* (2001) considera que o fenômeno multimodal, em meio aos estudos da Semiótica Social, abrange os diversos modos semióticos, tais como linguagem, escrita, imagem, *layout*, música, gestos, fala, objetos em 3D, dentre outros. Estes se relacionam, diretamente, com as modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética).

Vale destacar que, nos estudos e nas pesquisas sobre multimodalidade, um modo semiótico é definido como tudo aquilo que uma comunidade ou um grupo de pessoas, que trabalham de forma semelhante em torno de questões semelhantes, decidiram tratar como modo (BEZEMER; KRESS, 2010). Portanto, é o produto de um trabalho semiótico já realizado antes por membros daquela comunidade. São exemplos de modos utilizados em representação e comunicação, conforme Kress (2010): imagem (estática), escrita (língua escrita), *layout*, música, gestos, discurso (língua falada), imagem em movimento, trilha sonora e objetos em 3D.

Todo texto é multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 1998), pois um negrito, um itálico, uma cor de destaque em alguma palavra, o tipo de papel (se brilhoso ou opaco) podem repercutir no processo de leitura, dando novos contornos à prática de letramento. Assim, um texto com apenas o modo semiótico escrito é considerado multimodal. Além disso, acrescentamos na



esteira de Kress *et al* (2001) que o texto deve ser visto e lido como uma integração de recursos semióticos e práticas sociais. Por essa razão, Ribeiro (2021) afirma que ler é a competência que a escola mais se preocupa na atualidade e que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preza pela formação de leitores críticos, apesar de focar na abordagem acerca de textos orais e escritos em contexto escolar.

Ademais, a BNCC menciona sobre a multimodalidade a importância de se analisar em sala de aula os diferentes modos semióticos, dentre eles o sonoro por meio da música. Pela BNCC, temos que no Ensino Médio:

A ideia é que o empoderamento semiótico de cidadãs e cidadãos passe, também necessariamente, pela mobilização de muitas linguagens, modos semióticos e recursos tecnológicos, mas no sentido da emancipação e da cidadania, e não no da restrição e do empobrecimento intelectual (RIBEIRO, 2021, p. 21).

A importância da multimodalidade no ensino remoto durante a pandemia se relaciona justamente com a citação de Ribeiro (2021) quando a autora menciona a necessidade do empoderamento semiótico na educação para promover a cidadania e a emancipação. Nesse sentido, é pertinente afirmar que a multimodalidade atrelada aos recursos tecnológicos educacionais só tem a melhorar a qualidade do ensino, especialmente em tempos de pandemia, para tornar o conteúdo mais atrativo e mais acessível aos estudantes. Nessa perspectiva teórica, na seção seguinte, discorreremos acerca do letramento multimodal crítico.

### **Letramento multimodal crítico**

O conceito de letramento surgiu no Brasil em meados do ano de 1980 em decorrência das dificuldades de leitura observadas em alunos já alfabetizados (GOULART, 2014). Na década seguinte, Magda Soares, estudiosa da área de letramento, desenvolveu a definição de letramento como “ao pé da letra do inglês *literacy*: letra-, do latim *littera*, e do sufixo -mento, que denota resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir)” (SOARES, 1998, p. 18). Dessa maneira, o letramento se evidencia como o resultado que um grupo social apresenta em relação à ação de ler e de escrever, em



consequência de se ter apropriado da escrita. Já para Kleiman (2008), o letramento envolve práticas sociais, culturais e discursivas de um determinado grupo social, que utiliza a escrita como sistema simbólico e, também, na condição de tecnologia em contextos e situações específicas do cotidiano.

Nesse ínterim conceitual, Street (2014) enfatiza a natureza social do letramento e identifica como relevante o caráter múltiplo das práticas letradas, o que se vincula diretamente ao modelo ideológico de letramento. Assim, o autor destaca sobre o conceito de letramento que: 1) a leitura e a escrita são práticas sociais pelas quais perpassam relações de poder e ideologias; 2) o letramento abrange categorias como classe social, gênero social, etnia, contexto social, dentre outras; 3) as relações de poder presentes nas práticas sociais de leitura e escrita são mantidas por meio da ideologia (STREET, 2014). Por essas características, deixamos claro que, como docentes, empregamos o conceito de letramento como práticas sociodiscursivas específicas de leitura e escrita, priorizando os significados que os letramentos têm para os sujeitos sociais, em especial nossos alunos e nossas alunas.

Pinheiro (2019) define letramento multimodal crítico “como um conjunto de usos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita multimodais, permeados por discursos e ideologias, que têm como consequência a possibilidade de empoderamento social e de uma postura crítica do sujeito diante do(s) texto(s) multimodal(is)” (PINHEIRO, 2019, p. 461). Nesse sentido, a compreensão leitora de um texto se baseia no entendimento conjunto dos modos semióticos (visual, escrito, sonoro, digital, gustativo, entre outros) na construção de significados de forma crítica. Para alunos adolescentes o desenvolvimento do letramento multimodal crítico está intimamente ligado ao protagonismo que nós professores(as) instigamos a eles(as) em sala de aula (presencial ou virtual no caso das aulas remotas durante a pandemia).

Na pandemia, alunos e professores tiveram que adotar medidas sanitárias como o isolamento social o que permitiu o ensino por meio das tecnologias digitais educacionais. No caso da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), professores(as) e alunos(as) empregaram as plataformas *Google meet* e *Google classroom*. Ambas as plataformas demandaram de novas estratégias de ensino



dos(as) professores(as), que, para tornar a aula mais dinâmica e atrativa, podem ter usufruído mais da multimodalidade, visto que se pensarmos em slides, por exemplo, estes podem possuir elementos escritos, imagens estáticas ou dinâmicas, *links*, sons dentre outros. Nesse ínterim, no que tange às imagens estáticas, para desenvolver o letramento multimodal crítico, empregamos o aporte teórico da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), que se constitui por meio das metafunções representacional, composicional e interativa.

Para Kress e van Leeuwen (2006), pela metafunção representacional, analisamos a relação entre os participantes na imagem. Nesta metafunção, também avaliamos as ações, os eventos e os conceitos simbólicos que podem representar a realidade na imagem. Pela metafunção composicional, analisamos a relação entre os elementos da imagem, em que as escolhas de *layout*, o valor de informação, o enquadramento, a saliência, a modalidade entre outros aspectos são pertinentes para uma leitura coerente da imagem. Pela metafunção interativa, o foco analítico é na relação entre a imagem e o observador por meio do contato (maior ou menor aproximação com o leitor), distância ou afinidade social e a perspectiva ou ponto de vista.

Com base na Gramática do Design Visual (GDV), Callow (2008) fez adaptações dela para o contexto educacional ao desenvolver o *Show me framework* que se estrutura por meio de três dimensões (afetiva, composicional e crítica). Pela primeira dimensão, explicamos que o(a) docente pode e deve instigar na leitura dos textos multimodais, por meio de perguntas abertas, que os(as) estudantes socializem em sala de aula seus sentimentos, sensações, impressões e experiências de vida em relação à imagem e/ou ao texto multimodal lido. Pela dimensão composicional, devemos conduzir o processo de leitura mostrando aos estudantes, também por meio de indagações, sobre os elementos composicionais das imagens, tais como a distância social; o uso de ângulos e as cores; a saliência; o direcionamento do olhar dos personagens representados (vetores); os tipos de linhas; os formatos e as texturas para criar efeitos nos leitores. Pela dimensão crítica, devemos instigar o posicionamento crítico dos(as) alunos(as) leitores(as) a fim de possibilitar questionamentos e





reflexões acerca de discursos e ideologias presentes nas imagens e/ou nos textos multimodais. Vale explicar que Callow (2008) constrói esse quadro teórico para auxiliar os(as) docentes em sala de aula nas práticas de letramento e que o autor sugere que os(as) professores(as) façam perguntas para incentivar a leitura e o pensamento crítico dos(as) estudantes, sem dar “respostas prontas” para eles. Além disso, o desenvolvimento da criticidade não pode envolver um “gabarito”, mas sim um processo de reflexões, podendo chegar a um empoderamento social (FREIRE, 1992).

Em meio a esse conceito de letramento multimodal crítico, destacamos a importância de se ler, sentir e compreender uma canção nas aulas de Inglês como língua estrangeira. Deixamos claro que a canção é um gênero discursivo formado por letra e música conforme Coelho de Souza (2015) e que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Artes (BRASIL, 1998), a canção se configura como uma das diferentes formas de manifestação artística em que as pessoas se relacionam na sociedade por meio de modos específicos de sentir, perceber e articular valores e significados. Nesse sentido, Coelho de Souza (2015) discorre que, nas práticas de letramento em aulas de línguas, é necessário passar de uma audição “descomprometida” com esse potencial pedagógico das canções para uma audição mais atenta destas com o intuito de ampliar o conhecimento musical e linguístico. Assim, os estudantes poderão entender os significados das canções de forma mais crítica, contemplando os contextos de produção, circulação e recepção. “Isso envolve reconhecer e interpretar as ações que estão sendo mediadas pela canção e, nessa interpretação, compreender a interlocução projetada e os valores a ela associados” (COELHO DE SOUZA, 2015, p. 187). Feito esse apanhado teórico, na próxima seção, explicamos brevemente a metodologia utilizada.

## **Metodologia**

Nesse artigo, fizemos um relato de experiência docente de uma sequência de três aulas ministradas no primeiro semestre letivo de 2021, quando o ensino estava remoto no Ceará por conta da pandemia de covid-19. As referidas aulas de inglês se deram por meio da Plataforma *Google meet* com alunos do 3º ano





do Ensino Médio de uma escola pública da capital cearense, também usamos o Power Point. Dividimos o conteúdo para desenvolver práticas de letramento multimodal crítico em três aulas, sendo cada uma composta por trinta minutos para não ficar cansativo e pouco produtivo para os alunos. Nestas aulas, desenvolvemos as práticas de letramento com a canção *Imagine* cuja autoria é do John Lennon e da sua segunda esposa Yoko Ono.

Os dados foram coletados por meio de anotações por parte do professor Luiz, que posteriormente compartilhou comigo a fim de socializar uma aplicação da teoria advinda da pesquisa de doutorado de Pinheiro (2020). Além disso, ressaltamos que compartilhar uma prática docente exitosa servirá de inspiração para outros professores que já atuam na área há tempos ou que estão em formação inicial. Na seção seguinte, explicamos detalhadamente a prática de letramento multimodal crítico com os alunos do 3º ano do Ensino Médio e analisamos os dados.

### **Relato de experiência e análise dos dados**

Como professores de língua estrangeira e visando uma percepção voltada para os principais objetivos aos alunos terceiranistas do Ensino Médio, no caso uma preparação fundamental ao ingresso desses alunos a uma universidade através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), precisamos nos reinventar profissionalmente nas salas de aulas virtuais. Assim, os docentes, muitas vezes, refletem sobre as estratégias pedagógicas a fim de atrair um maior número de alunos, trazendo um conhecimento diversificado e globalizado que possa transcender a mera aquisição das competências linguísticas da língua estrangeira.

Um dos grandes desafios do trabalho docente é despertar a maneira mais adequada para compreender textos multimodais (RIBEIRO, 2021), em especial em língua estrangeira, já que a leitura vem sendo bastante exigida na prova do ENEM. No caso da língua inglesa, muitos estudantes podem questionar seus professores sobre como fazer com que a compreensão leitora melhore e quais estratégias devem ser empregadas para ler um texto em uma língua cujo acervo lexical é escasso. São essas as perguntas mais recorrentes feitas pelos(as)



nossos(as) alunos(as) do Ensino Médio da rede pública. Por isso, inspirados em Coelho de Souza (2015), pensamos que o uso de canções em sala de aula pode facilitar a solução dessa problemática (ou, pelo menos, amenizar). Além disso, seguindo os preceitos de Kress (2010) e Jewitt (2010), a canção possui os modos semióticos sonoro e escrito.

Destacamos ainda que a canção é um texto multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 1998), bem como se evidencia como produção cultural e parte efetiva dentro das habilidades requeridas pelo ENEM. A canção é um fator que nos causa atração emocional, o que nos possibilita enveredar nas dimensões afetiva, composicional (se a canção vier acompanhada de uma imagem, por exemplo) e crítica de Callow (2008). Dessa maneira, a canção nos permite trabalhar a multimodalidade em sala de aula com a finalidade de desenvolver práticas de letramento multimodal crítico (PINHEIRO, 2020), fazendo com que possamos problematizar situações em diferentes épocas e lugares e instigando um protagonismo juvenil e um empoderamento social (FREIRE, 1992).

Começamos com um trabalho sobre o modo semiótico escrito, por isso orientamos algumas técnicas de leitura, tais como *skimming* e *scanning*. A primeira é a técnica de leitura em que o leitor faz uma leitura rápida e superficial do texto procurando explorar suas informações, já a técnica chamada *scanning* é a forma de leitura prática e objetiva quando precisamos encontrar uma informação específica em um texto que aborda diversos assuntos, é praticada normalmente, por meio de palavras-chave. Nesse primeiro momento, foi mostrado o videoclipe da canção no qual o casal de compositores (John Lennon e Yoko Ono) atua como participantes representados nas imagens em movimento. Dessa forma, por meio do modo semiótico visual, instigamos que os alunos observassem as cenas do vídeo, percebendo a metafunção representacional da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) a fim de identificar as ações narrativas e conceituais-simbólicas presentes no videoclipe.



Figura 01: Cena da canção *Imagine*



Fonte: Internet<sup>4</sup>

Em seguida, com base em Callow (2008), instigamos junto aos estudantes a dimensão afetiva por meio da pergunta “qual sentimento essa canção traz para vocês?”. Pela dimensão composicional de Callow (2008), questionamos: “o que pode significar o uso veemente da cor branca no ambiente?”; “o que se sabe dessa cor como significado de sentimento mundial?”. Continuamos com a execução da canção, assim a ênfase foi sobre o modo semiótico sonoro, em que os(as) discentes ouviram e sentiram a musicalidade (COELHO DE SOUZA, 2015) e tiveram contato com a pronúncia das palavras em inglês e com a sua percepção artística (BRASIL, 1998). Respondidas as perguntas, essas e outras, foi percebida a principal ideia do texto por meio da compreensão dos modos semióticos sonoro e imagético. O passo seguinte foi feito pela apresentação da letra da canção como texto multimodal em que fizemos a compreensão leitora das estrofes.

Ainda na primeira aula, foi feito um reconhecimento, junto aos alunos e às alunas, sobre o autor e sua obra como produção cultural, falamos sobre a carreira de John Lennon, primeiramente como integrante da famosa banda

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YkgkThdzX-8> (Acesso em: 28 jul. 2021).

britânica *The Beatles* e, em seguida, sobre a carreira solo, na qual John demonstrava seu interesse por problemas sociais. Ademais, comentamos sobre o momento do nascimento da canção, lembrando que a letra é atemporal e que o “sonho” sinalizado pelo compositor da canção ainda não se tornou realidade infelizmente. Foi necessário ainda explicar que o contexto histórico da época era que o mundo vivia a Guerra Fria, como também foi falado sobre o movimento *Hippie*, que pregava pensamentos semelhantes. Isso pode ter feito com que a letra também incomodasse cristãos de diferentes religiões na época.

Essa contextualização foi importante para o desenvolvimento de letramento multimodal crítico (PINHEIRO, 2020) a fim de mostrar possíveis intencionalidades do produtor do texto (no caso a letra da canção), conforme Rojo (2009). Destacamos, na aula, que a canção *Imagine* cujo título é uma sugestão empregada no modo Imperativo, com isso fizemos uma pequena alusão à gramática como parte integrante do texto em estudo.

Explicamos para os discentes que *Imagine* é considerada um hino da paz e tem base nos escritos de Yoko Ono. John Lennon, na sua carreira solo, lançou a canção *Imagine*, o que repercutiu de forma extremamente positiva e a consagrou popularmente, ganhando várias versões em diferentes idiomas. A sequência da aula foi fazer uma análise da letra, analisando a letra verso a verso, assim temos:

*Imagine there's no heaven  
It's easy if you try  
No hell below us  
Above us only sky  
Imagine all the people  
Living for today.*

A letra começa nos convidando a imaginar que não existe nada além do mundo em que vivemos, contrariando as ideias de paraíso e inferno. Ao invés de planejar ações pensando em recompensas futuras no paraíso, o autor da canção *Imagine* propõe uma vida focada no presente, acreditando que o que está acima de nós é apenas o céu no sentido literal, ou seja, o espaço. Na estrofe seguinte, temos:

*Imagine there's no countries  
It isn't hard to do*



*Nothing to kill or die for  
And no religion too  
Imagine all the people  
Living life in Peace*

Os versos supracitados fizeram a letra de John Lennon ser vista como a proposição de uma nova ordem mundial: sem países, religiões e nenhuma outra forma de divisão social ou política. Um mundo integrado, em que todos se tratassem como iguais e vivessem em paz, sem motivos para matar ou morrer, ou seja, sem ideias extremas para defender. Por essa estrofe, o cantor e compositor John Lennon foi acusado de ser satanista quando fala de não existir religião, nesse momento fizemos uma breve pausa para se falar e explicar a frase que diz: “*Nothing to kill or die for*” (nada pra matar ou morrer). Comentamos sobre o atentado às torres gêmeas em Nova Iorque em 11 de setembro de 2001, assim instigamos uma reflexão sobre as religiões no mundo. Dessa forma, acabamos promovendo uma interdisciplinaridade com o conteúdo de História e oportunizando uma leitura de mundo (FREIRE, ([1970] 2014) a fim de proporcionar uma prática de letramento multimodal crítico. Continuamos a aula com a leitura da estrofe seguinte:

*You may say I'm a dreamer  
But I'm not the only one  
I hope some day you'll join us  
And the world will be as one*

Esse é o refrão da música, no qual o “eu” lírico nos lembra que ele é um sonhador, mas existem outros sonhadores como ele. John Lennon acredita que é justamente pela união dessas pessoas com pensamento positivo e crença num mundo melhor que a imaginação proposta pela música poderá se concretizar. O compositor acredita que um dia todos conseguirão colocar em prática o que ele pede em *Imagine*, formando um mundo mais unido e igualitário. Nesse momento, foi feito um hiato para uma discussão sobre a frase “*But I'm not the only one*” (Mas eu não sou o único), daí exemplificamos outros sonhadores e suas respectivas vidas e lutas. Dessa maneira, buscamos acionar o conhecimento de mundo dos alunos, falamos sobre: Martin Luther King, Rosa Parks, Gandhi, Maria da Penha, Betinho e Jesus Cristo como sonhadores por um mundo melhor,

que de uma forma ou de outra contribuíram ou contribuem para um melhor mundo.

Algumas alunas mencionaram a Maria da Penha como uma sonhadora em virtude de sua luta em prol dos direitos das mulheres e a defesa das mesmas que são vítimas de violência. Nesse instante da aula, foi lembrado que o tema já foi explorado em uma produção escrita (prova de redação) do ENEM. Além disso, relacionamos a canção aos objetivos de desenvolvimento sustentável<sup>5</sup> da Organização das Nações Unidas (ONU) e lemos junto aos alunos todos os objetivos com explicação minuciosa, tornando isso uma “mistura” de disciplinas (história, ciências sociais, arte, português e inglês) cujos conhecimentos nos levam a melhor entender o texto em estudo. Na estrofe seguinte, temos:

*Imagine no possessions  
I wonder if you can  
No need for greed or hunger  
A brotherhood of men  
Imagine all the people  
Sharing all the world.*

Aqui, a letra da canção nos convida a imaginar um mundo sem posses, em que ninguém é dono de nada, em especial bens materiais. Dessa forma, não haveria a necessidade de tanta ambição e egoísmo, assim todos teriam o necessário para sobreviver, acabando com o problema mundial da miséria e da fome, conforme prega o autor da música. É importante observar as intencionalidades dos produtores da canção e do videoclipe (ROJO, 2009) com a finalidade de realmente promover práticas de letramento (STREET, 2014; KLEIMAN, 2008) em sala de aula, seja presencial ou virtual.

Por fim, a música se refere à possibilidade de um mundo sem fronteiras políticas, que fosse igualmente compartilhado por todos. Essa é, sem sombra de dúvidas, a estrofe mais complicada de trabalhar no atual momento político do país, onde estamos vivendo uma polarização, simplesmente pelo fato que, em

---

<sup>5</sup> Os dezessete objetivos são: 1. erradicação da pobreza; 2. fome zero e agricultura sustentável; 3. saúde e bem-estar; 4. educação de qualidade; 5. igualdade de gênero; 6. água potável e saneamento; 7. energia limpa e acessível; 8. trabalho decente e crescimento econômico; 9. indústria, inovação e infraestrutura; 10. redução das desigualdades; 11. cidades e comunidades sustentáveis; 12. consumo e produção responsáveis; 13. ação contra a mudança global do clima; 14. vida na água; 15. vida terrestre; 16. paz, justiça e instituições eficazes; 17. parcerias e meios de implementação.



algumas frases, existe claramente uma referência ao comunismo em especial na frase que diz: “*Imagine all the people sharing all the world*” (Imagine todas as pessoas compartilhando o mundo todo). Nesse momento, outro hiato se fez necessário pra se falar de sistemas ou regimes políticos existentes no mundo, em especial o socialismo e o comunismo, explicamos as definições dos mesmos com o intuito de melhores esclarecimentos para uma formação dos alunos como cidadãos.

Além do exposto, para que haja um protagonismo juvenil em que os alunos sejam capazes de pensar e formar suas próprias opiniões e quiçá engendrar um empoderamento social como prega Freire (1992). Assim, empenhamo-nos em desenvolver a dimensão crítica de Callow (2008) por meio da análise do modo semiótico escrito (a letra da canção). Vale ressaltar que toda a análise da letra da canção e do videoclipe foi feita com a participação dos estudantes que, por vezes, ligavam seus microfones e, oralmente, teciam comentários, bem como emitiam opiniões escritas por meio *chat* da Plataforma *Google meet*. Esclarecemos que, no modelo proposto por Callow (2008), não há imposição de juízos de valor ou opiniões por parte dos docentes, contudo os professores devem instigar as reflexões por meio de questionamentos com o intuito de que os alunos e as alunas desenvolvam posicionamentos críticos.

A segunda aula ainda foi realizada tendo como base a letra da canção como texto multimodal, com foco no conteúdo gramatical. Dessa forma, iniciamos a abordagem pedagógica com uma busca, junto aos alunos, pelos cognatos ou palavras-chaves, mostrando que essa estratégia pode facilitar a compreensão leitora de um texto composto apenas pelo modo semiótico escrito. Assim, fizemos uma espécie de “varredura” a fim de analisar todos os vocábulos que formavam as frases, conseguindo com esse trabalho fazer uma revisão gramatical sobre substantivos, adjetivos, pronomes, advérbios e verbos (conjugações e tempos verbais). Como exemplo, citamos o refrão da canção que diz “*You may say I’m a dreamer, but I’m not the only one*”. Nesse verso, vimos que o “eu” lírico usa o *Simple presente* do *modal verb may* e a conjugação do verbo *To be* nas formas afirmativa e negativa, visando demonstrar o uso das





abreviações dentro de uma linguagem moderna. Dessa forma, na aula virtual, demos sequência à análise gramatical até o final do texto.

Na terceira aula, exploramos a língua inglesa dentro dos parâmetros exigidos pelo Exame Nacional do Ensino Médio. A área de competência que rege o idioma como parte integrante do sistema linguístico, juntamente com a língua espanhola, explicamos também as habilidades da área de conhecimento de Linguagens e suas tecnologias e funcionalidades dentro do que é pedido e exigido dos nossos alunos, candidatos a uma vaga em uma universidade pública. Nesse sentido, fizemos um estudo minucioso das tais habilidades com ênfase na compreensão leitora. Dessa maneira, acreditamos que seguimos o que preconiza Coelho de Souza (2015), pois transcendemos a superficial audição da canção chegando (ou, pelo menos, tentando chegar) numa leitura mais aprofundada de *Imagine* com o intuito de ampliar o conhecimento musical e linguístico dos(as) estudantes.

Ao final das três aulas virtuais, foi aberto um debate sobre a metodologia aplicada por nós e convidamos os alunos a refletirem. Aproveitamos para ouvir atentamente as opiniões sobre como as aulas acrescentaram ou não conhecimentos para os(as) estudantes, bem como indagamos o que os(as) discentes pensaram sobre o uso de textos multimodais (vídeoclipe, música e letra). Vale lembrar que, na ótica de Kress *et al* (2001), os modos semióticos que utilizamos nas aulas interagem na construção de sentidos, pois cada modo traz consigo possibilidades (*affordances*) para criar significados. Para uma finalização mais concreta, propusemos o uso de atividades sem a intenção avaliativa de atribuir uma nota para os(as) discentes. Para nossa surpresa, pudemos perceber que mais alunos estiveram presentes nas aulas virtuais e houve uma maior interação por parte dos mesmos na prática de letramento multimodal crítico.

### **Considerações finais**

Na presente situação mundial em que vivemos uma pandemia, afetando todos os segmentos sociais especialmente a educação, nós professores nos deparamos com uma nova situação e buscamos soluções que possam amenizar



as dificuldades de aprendizagem (RIBEIRO, 2021) que muitos(as) estudantes da rede pública relatam. O ensino remoto tem sido a solução desse problema, porém outros problemas surgiram ao longo dessa demanda, tais como tornar as nossas aulas mais atrativas e motivar os(as) discentes, que podem ter sofrido perdas de entes queridos e podem passar por precariedade socioeconômica. Assim, o ensino remoto é um desafio não apenas para professores, mas também para os(as) estudantes.

Os(as) docentes, cada vez mais, fazem com que os(as) estudantes não percam o estímulo e permaneçam integrados ao sistema educacional com aulas remotas, no entanto percebemos, infelizmente, que muitos alunos se evadiram das escolas, durante a pandemia. O desafio é fazer com que o protagonismo juvenil se concretize, planejar e aplicar aulas remotas que possam impactar e causar novos interesses na comunidade estudantil. Para isso ocorrer, propomos o desenvolvimento de práticas de letramento multimodal crítico (PINHEIRO, 2020) a partir das dimensões afetiva, composicional e crítica de Callow (2008) e um maior aprofundamento da compreensão leitora dos modos semióticos (KRESS, 2010) em especial nas canções (COELHO DE SOUZA, 2015).

Constatamos que o interesse e a participação dos estudantes do 3º ano da escola pública colaboradora aumentaram após a nossa abordagem pedagógica em que priorizamos uma educação crítica com engajamento afetivo (CALLOW, 2013) e empoderamento social (FREIRE, 1992). Dessa forma, o objetivo de refletir sobre a prática docente em uma sequência de três aulas virtuais de Língua Inglesa pela Plataforma *Google meet* em que utilizamos alguns preceitos da multimodalidade a fim de desenvolver o letramento multimodal crítico com os estudantes do 3º ano do Ensino Médio por meio da canção *Imagine* foi alcançado. Entretanto, reforçamos que o papel do educador é muito mais abrangente do que apenas ministrar aulas e compartilhar conteúdos, principalmente nesse momento de pandemia, devemos, como docentes, tentar superar as dificuldades socioeducacionais e políticas e promover verdadeiramente o protagonismo juvenil para nossos(as) alunos(as). Além disso, devemos compartilhar práticas profissionais exitosas com



professores em formação inicial e/ou continuada a fim de constantemente estarmos refletindo sobre nossas práticas em busca de melhorias e adaptações.

## Referências

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Changing text: A social semiotic analysis of textbooks. **Designs for Learning**. v. 3, n. 1 / 2, p. 10 - 29, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLOW, Jon. I see what you mean. In: CALLOW, Jon. **The shame of text to come**. Sydney: Primary English Teaching Association Australia (PETAA). 2013. p. 3-11.

CALLOW, Jon. Show me: principles for assessing students visual literacy. **The Reading Teacher**, 6 (18), 2008, p. 616 - 626. Disponível em: <<http://facstaff.unca.edu/nruppert/2009/Visual%20Literacy/DigitalLiteracy/Principlesforassessing.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33 - 60, maio-ago., 2016.

COELHO DE SOUZA, José Peixoto. Letramento literomusical: práticas sociais mediadas por canções. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17054/13932>. Acesso em: 18 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIMENEZ, Telma. Aprendizagem em rede no contexto de programas de formação de professores de línguas. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). **Tendências e desafios na formação de professores de línguas no século XXI**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 103 - 121.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 35 - 51, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a04v9n2.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2018.

JEWITT, Carey. An introduction to multimodality. In: JEWITT, Carey (ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London/New York: Routledge, 2010. p. 14 - 27.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela Bustos. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p. 15 - 61.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; JEWITT, Carey; OGBORN, Jon; TSATSARELIS, Charalampos. **Multimodal teaching and learning** (Advances in Applied Linguistics). London: Continuum, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnould publishers, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. The critical analysis of newspaper layout. In: BELL, Allan; GARRET, Peter. (ed.). **Approaches to Media Discourse**. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 1998, p. 186-219.

PINHEIRO, Michelle Soares. **Multimodalidade e formação docente: (re)construindo saberes e práticas na escola pública**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Fortaleza-CE, 2020.

PINHEIRO, Michelle Soares. **O letramento multimodal crítico: o discurso discente sobre política nas aulas de espanhol**. Rev. Bras. Linguíst. Apl., v. 19, n. 3, p. 455-476, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. In: SIMPSON, James. **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2011. p. 668-682.



VELOSO, Francisco Osvanilson Dourado. Pesquisa em multimodalidade: por uma abordagem sociossemiótica. In: GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada**: Abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 155-180.

### **Sobre os autores:**

#### **Michelle Soares Pinheiro**

michelle.pinheiro@ifce.edu.br

Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8499-6658>.

#### **Luiz Carlos Bernardino Lopes**

lukabernardino@hotmail.com

Advogado, professor de Inglês da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e especialista em Direito Penal; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2134-3566>.

