



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



CIBELE ALVES DE OLIVEIRA

**O MITO NO FILME: uma proposta de leitura multissemiótica para o
Ensino Fundamental**

Montes Claros– MG

Junho de 2021

CIBELE ALVES DE OLIVEIRA

O MITO NO FILME: uma proposta de leitura multissemiótica para o Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras-Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito obrigatório para a conclusão do curso e obtenção do título de mestre.

Orientadora: Professora Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Liberado em: 27/08/2021


(Assinatura da Orientadora)

Montes Claros-MG

Junho de 2021

Oliveira, Cibele Alves de.
O48m O mito no filme [manuscrito]: uma proposta de leitura multissemiótica para o Ensino Fundamental / Cibele Alves de Oliveira. – Montes Claros, 2021. 162 f. : il.

Bibliografia: f. 153-156.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Ribeiro Nepomuceno.

1. Mito. 2. Filme. 3. Multimodalidade. 4. Multiletramento. I. Nepomuceno, Arlete Ribeiro. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: uma proposta de leitura multissemiótica para o Ensino Fundamental.

[...] Combati o bom combate, completei a corrida, guardei a fé. Agora está reservada para mim a coroa da justiça, que o Senhor, justo juiz, me dará naquele dia; e não somente a mim, mas também a todos que esperam com amor a sua manifestação gloriosa. Mas o Senhor esteve ao meu lado e me deu forças; ele fez com que a mensagem fosse anunciada por mim integralmente. O Senhor me libertará de todo mal e me salvará para seu Reino Celeste (Segunda Carta de São Paulo a Timóteo – 2Tm 4,6-8,17-18).

AGRADECIMENTOS

A Deus, à Nossa Senhora das Graças e a Santo Antônio, meus companheiros e amigos nos momentos certos e incertos, pelo amor incondicional e pela sensível presença;

À minha querida e competentíssima orientadora, Professora Doutora Arlete Ribeiro Nepomuceno, exemplo de profissional, de mulher e de força, por acreditar no meu trabalho, mesmo diante de tantas adversidades pelo caminho, pela paciência ilimitada, pelas orientações para a academia e para a vida, por ter acreditado em mim, por ter se debruçado sobre este estudo e por ter doado seu precioso tempo a ele. Aprendi e aprendo muito com você! Gratidão! Gratidão! Gratidão!

Aos meus pais (João e Anália), aos meus irmãos (Patrícia, Letícia, Maíra e Danilo), à minha sobrinha (Maria Paula), minha família, pelo sustento e pela fortaleza. Vocês são a minha razão de “ser”, meus amores, carrego todos vocês em mim; vocês me fazem caminhar, seguir e acreditar;

A Willians, pela paciência, pelo companheirismo e pela dedicação, meu amigo, meu esposo, até aqui nos sustentou o Senhor e Ele continuará nos sustentando! Obrigada por estar comigo em todos os “perrengues” desta jornada!

Aos professores e colegas do ProfLetras, por comungarem comigo deste propósito tão árduo, porém gratificante. Como aprendi com vocês!

Aos meus colegas/irmãos de trabalho da Escola Estadual Professora Dilma Quadros, por tantas contribuições. Citar nomes seria injusto! Recorri tanto a vocês. Quantas vezes me “acudiram”, quantas vezes me ouviram, ajudaram-me com material! Obrigada!

Aos meus alunos, por confirmarem, cotidianamente, a certeza da docência como um projeto de vida.

“Se minha vida vai significar algo, eu tenho que ser o único a viver isso.”
Percy

“Viver em paz comigo, para viver em paz com os outros.”
Thor

RESUMO

Neste estudo, objetivamos realizar uma análise multissemiótica de imagens em captura de tela, recortadas dos filmes *Percy Jackson e o ladrão de raios* e *Thor: o mundo sombrio*, propondo um trabalho com o gênero digital *fanfiction*, com dois vídeos produzidos a partir das imagens extraídas desses filmes. Para tanto, num expediente qualitativo-interpretativo, valemo-nos, fundamentalmente, do enquadramento teórico-metodológico da Gramática Sistêmico-Funcional e da Gramática do *Design* Visual, sugerindo uma pesquisa-ação, com a produção de um caderno didático, a ser desenvolvida pela professora-pesquisadora e por outros professores. Aventamos a hipótese de que a exploração verbo-visual do mito no filme e as *fanfictions* podem contribuir para que o aluno aprimore a leitura, com a mediação do professor, fazendo com que o aluno perceba elementos que compõem a tessitura textual para além da superfície do mito no filme. Justifica-se pela conjugação da linguagem verbal com a linguagem visual, pois notamos que o trabalho com a leitura e análise de textos ainda está pautado na “intuição” do professor. A partir desta investigação, constatamos que um trabalho com textos multimodais possibilita desenvolver a competência leitora e comunicativa dos alunos, pois são textos que ofertam uma multiplicidade de signos que circulam nas mais variadas esferas sociais em que esses alunos se encontram inseridos.

Palavras-chave: Mito. Filme. Multimodalidade. Multiletramento.

ABSTRACT

In this study, we aim to carry out a multisemiotic analysis of images in screen capture, cut from the films *Percy Jackson and The Lightning Thief* and *Thor: the dark world*, proposing a work with the digital fanfiction genre, with two videos found from extracted images from these films. Therefore, in a qualitative-interpretive expedient, we use, fundamentally, the theoretical-methodological framework of Systemic-Functional Grammar and Visual Design Grammar, suggesting an action-research, with the production of a didactic notebook, to be developed by teacher-researcher and by other teachers. We hypothesize that a verb-visual exploration of the myth in the film and fanfictions can contribute to the student to improve reading, with the mediation of the teacher, making the student perceive elements that make up the textual texture beyond the surface of the myth in the movie. It is justified by the combination of verbal and visual language, as we note that the work with reading and analyzing texts is still based on the teacher's "intuition". From this investigation, we found that working with multimodal texts makes it possible to develop a reading and communicative competence of students, as they are texts that offer a multiplicity of signals that circulate in the most varied social spheres in which these students are inserted.

Keywords: Myth. Film. Multimodality. Multiliteracy.

LISTA DE FIGURAS

Figura1 -	Encontro entre Poseidon e Percy Jackson.....	44
Figura 2 -	Funeral de Frigga (a mãe de Thor).....	46
Figura 3 -	Ação transacional unidirecional em <i>Thor: o mundo sombrio</i>	54
Figura 4 -	Ação não transacional unidirecional em <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i> .	55
Figura 5 -	Ação bidirecional em <i>Thor: o mundo sombrio</i>	55
Figura 6 -	Reação unidirecional transacional em <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i>	56
Figura 7 -	Reação unidirecional não transacional em <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i>	57
Figura 8 -	Reação bidirecional transacional em <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i>	57
Figura 9 -	Olhar de oferta em <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i>	59
Figura 10 -	Olhar de demanda em <i>Thor: o mundo sombrio</i>	60
Figura 11 -	Enquadramento (<i>close-up</i>) em <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i>	61
Figura 12 -	Enquadramento (<i>médium shot</i>) em <i>Thor: o mundo sombrio</i>	61
Figura 13 -	Enquadramento (<i>long shot</i>) em <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i>	62
Figura 14 -	Perspectiva em <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i>	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quadro Resumitivo 1: Principais personagens do filme grego.....	24
Quadro 2 -	Quadro Resumitivo 2: Principais personagens de <i>Thor: o mundo sombrio</i>	31
Quadro 3 -	Plano de ação.....	83
Quadro 4 -	Cenas do filme <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i>	133
Quadro 5 –	Cenas do filme <i>Thor: o mundo sombrio</i>	145

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GDV	Gramática do <i>Design</i> Visual
GSF	Gramática Sistêmico-Funcional
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	12
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1	Gêneros textuais/discursivos.....	17
1.1.1	Os Gêneros textuais/discursivos filme e mito.....	18
1.1.2	A conjugação dos gêneros mito e filme na mitologia grega - <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i>	22
1.1.3	A conjugação dos gêneros mito e filme na mitologia nórdica - <i>Thor: o mundo sombrio</i>	29
1.1.4	O Gênero <i>fanfictions</i>	36
1.2	A Linguística Sistêmico-Funcional.....	38
1.2.1	Contexto de situação e contexto de cultura.....	40
1.2.2	Um esboço das metafunções de Halliday e Matthiessen (2014[2004]).....	48
1.3	Multi (letramento).....	49
1.4	Gramática do <i>Design</i> Visual: uma breve visão da conjugação de significados.....	51
1.4.1	Significados representacionais: a paisagem semiótica das ações e reações nas narrativas dos filmes.....	52
1.4.2	Significados interacionais: a paisagem semiótica do contato, do enquadramento e da perspectiva nas relações interpessoais dos participantes.....	58
1.4.3	Significados Composicionais: a paisagem semiótica do ponto de vista e da saliência na organização dos filmes.....	63
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	65
3	CADERNO PEDAGÓGICO PARA PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO.....	71
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	153
	ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP.....	157
	ANEXO B – RESOLUÇÃO.....	161

INTRODUÇÃO

A linguagem sempre foi um tema que intrigou estudiosos de diferentes épocas. Nos dias atuais, a abrangência de estudos sobre a linguagem tem recebido a atenção de vários teóricos, cujo propósito é a interação comunicativa em um dado momento, contexto e para um leitor situado no tempo, com competência específica, a qual o leitor deve se adaptar.

Considerando que as atividades humanas estão relacionadas ao uso da linguagem, sobrelevam-se estudos dos gêneros textuais/discursivos para a melhoria da proficiência leitora, fazendo-se necessária uma reconfiguração nas práticas de leitura na sala de aula. A partir desse contexto, cada vez mais, acentua-se o surgimento de novas formas de comunicação e de organização dos textos, e, conseqüentemente, há desafios educacionais a serem enfrentados, pois implica a demanda dos sujeitos-leitores por novas formas de leitura.

Se até a metade do século XX, a predominância dos estudos linguísticos estava direcionada à linguagem verbal com algumas pesquisas referentes à comunicação, com o desenvolvimento tecnológico bastante avançado, é impossível ignorar outras formas de linguagem e de produção de significados no cenário midiático contemporâneo.

A partir desse contexto, estudos em multiletramento e multimodalidade, subsidiados na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014[2004]) e na Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), constituem perspectivas teórico-metodológicas que possibilitam investigar diferentes recursos semióticos, na construção de sentidos de gêneros textuais/discursivos pertencentes a diferentes práticas sociais, o que poderá levar o aluno a desenvolver a capacidade de leitura, na consideração do sistema linguístico como sendo modelado pelas funções a que se serve.

Enquanto o termo multiletramento, mais direcionado a contextos educacionais, refere-se ao desenvolvimento de estratégias e habilidades de escrita e de leitura de textos com o uso de diferentes recursos semióticos, a multimodalidade pode ser entendida como uma abordagem multissemiótica (com diferentes códigos semióticos: verbal e não verbal) da comunicação contemporânea utilizada nos mais diversos contextos.

Posto isso, no intuito de aumentar o nível de proficiência em leitura dos alunos, um dos objetivos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, projeto da Capes oferecido na Universidade Estadual de Montes Claros, objetivamos trabalhar com os gêneros discursivos filme e mito na mitologia grega e na nórdica, explorando recursos sógnicos (cor, olhar, perspectiva, ponto de vista, saliência, imagens, entre outros), veiculados na mídia cinematográfica digital, por meio da multimodalidade.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (2018), os livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa trazem novas propostas dos gêneros textuais/discursivos, considerando os que estão disponíveis na mídia digital, além de explorar a mitologia grega, como acontecia outrora, a nórdica, africana, hindu, entre outras. Assim, a partir da sala de aula, vimos os anseios dos alunos quanto à exploração de filmes, *fanfictions*, além do mito, que aguça a curiosidade, a imaginação e senso crítico dos alunos.

Dessa forma, no componente curricular Língua Portuguesa/área de Linguagens, anos finais do Ensino Fundamental, na Base Nacional Comum Curricular (2017), doravante BNCC, propõe-se a análise de filmes e temáticas relacionadas às narrativas mitológicas, por meio dos quais os alunos podem ter acesso a diferentes semioses. Dado o exposto, como suporte para esta pesquisa, amparamo-nos nas práticas de linguagem, recomendadas pela própria BNCC (2018), empregando habilidades voltadas a multissemioses, a tecnologias midiáticas e digitais, bem como a narrativas mitológicas que também aparecem em Ensino Religioso e História, com a possibilidade de promover um trabalho interdisciplinar.

Tendo em vista essas considerações, pretendemos trabalhar com os diferentes recursos sógnicos dos gêneros em foco com o propósito de responder à **pergunta de pesquisa**: O trabalho com a natureza fílmica do mito, em *fanfictions*, subsidiado pela linguagem verbo-visual, contribui para melhorar a proficiência leitora de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental?

Os **pressupostos teóricos** que sustentam a pesquisa ancoram-se na BNCC, como documento parametrizador do ensino de língua materna, e na Semiótica Social, com as ferramentas de análise propostas por Kress e van Leeuwen (2006[1996]), para a leitura de imagens, tributários da Gramática Sistêmico-Funcional, de Halliday e Matthiessen (2014[2004]), em interlocução com estudos sobre gêneros discursivos (mito e filme), a partir de Bakhtin (1992), Bulfinch (2006), Grimal (2010), sobre Letramento, em Soares (2009) e Multiletramento, nos termos de Rojo (2012) etc.

A BNCC (2018) postula a necessidade de o professor despertar a capacidade dos alunos em relacionar textos, na percepção de efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia, resultantes da inserção (explícita ou não) de diferentes vozes nos textos. Além disso, ela apresenta a possibilidade de que haja a introdução de práticas de compartilhamento de textos lidos e de filmes assistidos, de ordem verbal e de formas de expressão juvenil, como *fanfictions*, capazes de transmitir mensagens visuais e gestuais das percepções dos alunos. Sendo assim, essa situação pode ser atrelada à abordagem do mito em filmes.

A partir dos pressupostos da BNCC (2018) e da prática em sala de aula, percebemos que o trabalho com o gênero filme voltado ao mito, de modo geral, não tem promovido o letramento multimodal e o multiletramento em alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Por essa via, a nossa **hipótese** é de que a exploração verbo-visual do mito no filme e as *fanfictions* podem contribuir para que o aluno aprimore a leitura.

Soma-se a isso, ainda, a **hipótese** de que, caso os gêneros estudados sejam mediados pelo professor, fazendo com que o aluno perceba elementos que compõem a tessitura textual para além da superfície do mito no filme, a construção de sentidos será eficiente, contribuindo para que as capacidades acionadas pelo aluno estejam mais bem consolidadas do que as aquelas que ele possuía, sem a mediação do professor, para a leitura dos gêneros em foco.

Como **objetivo geral**, pretendemos:

Apresentar sugestões de leitura do gênero discursivo filme, tratando do gênero mito, para o desenvolvimento da proficiência leitora, com ênfase na multimodalidade e no multiletramento, em alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Consideramos como **objetivos específicos**:

- (i) Explorar os gêneros discursivos filme e mito, na mitologia grega (*Percy Jackson e o ladrão de raios*) e na nórdica (*Thor: o mundo sombrio*), bem como o gênero discursivo *fanfiction*;
- (ii) Apresentar conhecimentos relativos ao multiletramento, à multimodalidade, à Linguística Sistêmico-Funcional, à Gramática Sistêmico-Funcional e à Gramática do *Design* Visual;
- (iii) Elaborar roteiros de leitura para recortes de cenas de filmes inspirados na mitologia grega e na nórdica, de modo a propiciar o letramento multimodal e o multiletramento;
- (iv) Apresentar oficinas propositivas de leitura e análise do mito no filme com vistas à produção de *fanfictions* para publicação em canal no *YouTube*.

Sob essas considerações, a **justificativa** para a relevância deste trabalho volta-se para a conjugação da linguagem verbal com a linguagem visual, pois notamos que o trabalho com a leitura e análise de textos ainda está pautado na “intuição” do professor. Dessa maneira, a falta de conhecimento de teorias que subsidiam as aulas de leitura, além do “apego” aos limites do livro didático, fazem com que o docente não avance em seu trabalho, não estando motivado a buscar outros suportes que promovam o multiletramento dos alunos. Ressaltamos, ainda, que, em muitas escolas, o livro didático, quando há, ainda é o único recurso disponível para o trabalho docente.

Dito isso, existe o anseio da resignificação das aulas de leitura, com os gêneros textuais/discursivos devendo ser tomados com objeto de ensino que devem ser apropriados

pelos alunos não só pela imersão em práticas sociais de leitura, mas também pela impossibilidade de ignorar outras formas de linguagem e de construção de sentidos.

Quanto à escolha do gênero discursivo filme, justifica-se pela possibilidade de contemplar artefatos sógnicos (cores, iluminação, brilho, imagens, entre outros) e por despertar a imaginação e o interesse dos alunos pelo (re) conhecimento de culturas outras.

Assim sendo, na prática da leitura, o estudante deve ser conduzido à extrapolação da superfície do texto verbal, isto é, deve adquirir proficiência na leitura de múltiplos sistemas de linguagem. À vista disso, a BNCC (2018) aponta para uma concepção de estratégias de leitura, nos anos finais do Ensino Fundamental, voltada para a reconstrução da textualidade a partir de recursos multissemióticos.

Há de se ressaltar que a leitura é um processo a ser ensinado, para o qual o aluno tem de ser orientado pelo professor, por meio de estratégias, com vistas a um processamento mais adequado. Para tanto, nos termos de Rojo (2008), é necessário um:

[...] trabalho com as diferentes mídias, modalidades de linguagem e tecnologias da informação e da comunicação; a análise e o funcionamento da linguagem (oral, escrita) situada, em contextos diversos de uso, para diferentes propósitos e de maneira adequada a audiências variadas (ROJO, 2008, p. 77).

Considerando o exposto por Rojo (2008), quanto às “audiências variadas”, a escolha dos dois filmes, um inspirado na mitologia grega *Percy Jackson e o ladrão de raios* e um na mitologia nórdica *Thor: o mundo sombrio*, ocorreu a partir de percepções das preferências dos estudantes, uma vez que conhecem detalhadamente muitos personagens e se envolvem com tais narrativas.

De mais a mais, este estudo é relevante, pois pode aprimorar a proficiência leitora, uma vez que os estudantes estarão aptos a verificar como os atores sociais posicionam-se em cena, com leituras do contato (olhar), das cores, da saliência, da perspectiva, para citar apenas algumas, o que pode melhorar o desempenho deles nas avaliações sistêmicas.

Ademais, como professora pesquisadora, o intuito é oferecer um material que possa servir de suporte para professores e estudantes de Língua Portuguesa, para que se aperfeiçoem no sentido de compreender o modo como se processam, no gênero discursivo filmes da mitologia grega e da nórdica, efeitos de sentidos.

Por fim, justifica-se porque, nas escolas, via de regra, as imagens são como meios de comunicação menos especializados do que os meios verbais, já que a leitura de textos visuais

tende a ser menosprezada, produzindo iletrados em linguagem visual com vulnerabilidade social e baixo empoderamento, nas palavras de Kress e van Leeuwen (2006[1996]).

No tocante aos **procedimentos metodológicos**, valemo-nos de pesquisa qualitativa (descritivo-interpretativa), a partir da análise de recursos sógnicos, com sugestão de pesquisa-ação a ser desenvolvida pela professora-pesquisadora e por outros professores com os alunos. A análise multimodal centra-se nos filmes *Percy Jackson e o ladrão de raios* e *Thor: o mundo sombrio*, sugerindo o uso de *fanfictions*, em excertos de cenas dos filmes selecionados, para as quais os alunos possam tecer comentários sobre as cenas fragmentadas a que assistirão, para posterior postagem no *YouTube*, tendo como produto um caderno pedagógico.

Além desta contextualização na introdução, este trabalho estrutura-se em três capítulos. No primeiro capítulo, especificamos os pressupostos teóricos basilares que sustentam esta pesquisa, sintetizando as metafunções e significados com base nas funções da linguagem difundidas por Halliday e Matthiessen (2014[2004]). No segundo, apresentamos a metodologia. No terceiro capítulo, sugerimos um plano de ação com a teoria na prática, para demonstrar possibilidades de abordagem dos filmes estudados, com a elaboração de um caderno pedagógico, no qual constam oficinas com trechos de cenas dos dois filmes abordados à luz da Gramática Sistêmico-Funcional, doravante GFS, e da Gramática do Design Visual, doravante GDV. Por fim, apresentamos as conclusões acerca da análise e da validade da proposta desenvolvida durante esta investigação.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, cuja proposta é ser de fundamentação teórica, apresentamos um esboço de estudos de base sistêmica: a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 2014 [2004]) e a perspectiva multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]), com vistas à compreensão da verbo-visualidade do mito nos filmes *Percy Jackson e o ladrão de raios* e *Thor: o mundo sombrio*, bem como discorreremos sobre o Letramento e o Multiletramento, com base nos estudos de Marcuschi (2011), Rojo (2012) e Soares (1998).

Apoiamo-nos, ainda, no tocante aos gêneros discursivos, em Bakhtin (1992, 2006, 2011), além das contribuições de outros autores que discutiram sobre o gênero filme (ANTUNES, 2010), (POSTER, 2000), (SOARES, 1998), entre outros. Quanto à mitologia grega, recorreremos, principalmente, a GRIMAL (2010), quanto à nórdica, apoiamo-nos em BULFINCH (2006). No que se refere ao gênero *fanfiction*, Carvalho (2012), Siqueira (2008) e Vargas (2015).

1.1 Gêneros textuais/discursivos

Ao usarmos a linguagem, com os mais diferentes propósitos comunicativos e sociais, valemo-nos dos gêneros, das nossas rotinas sociais, pois nossos discursos ocorrem em forma de textos, catalisados e centralizados nos mais diversos gêneros que produzimos, consciente ou inconscientemente, permitindo-nos a interação verbal.

Em face disso, os gêneros funcionam como medidores e organizadores de nossas atividades sociointeracionais, o que justifica sua importância, sua relevância e seu estudo de forma aprofundada. Nesse contexto, o professor, ao promover o ensino da língua, deve ter como unidade de ensino o texto, direcionado aos mais variados contextos, considerando as relações entre o falar, o ler e o escrever, explorando a língua em sua concretude. Assim, o texto e o gênero se completam na comunicação efetiva.

Desse modo, no que concerne aos gêneros, em consonância com Bezerra (2007, p. 32), optamos por utilizar gêneros textuais/discursivos, para quem “[...] os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhe são constitutivas”.

Na visão *bakhtiniana*, os gêneros discursivos não são modelos estanques, dotados de estruturas rígidas, mas sim de formas culturais e cognitivas, de ação social, incorporadas, de

modo particular, na linguagem, reconhecidos como dinâmicos, portadores de identidade própria. Estão ligados às esferas de atividade humana, uma vez que o processo interativo, realizado por meio de textos, pertencentes a um gênero, só ocorre em um dado espaço e tempo, envolvendo indivíduos com intenções específicas.

Os gêneros textuais/discursivos vêm ganhado importância e reconhecimento em documentos norteadores das práticas na Educação Básica, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN). Os PCNs, nos anos 1990, já evidenciavam o estudo dos gêneros como indispensáveis às práticas de ensino. Nessa mesma direção, homologou-se a BNCC (2018). Nesses dois documentos parametrizadores, o ensino de língua está pautado no viés enunciativo-discursivo, nas práticas sociais de linguagem com fundamentação dialógica e interativa, tomando o texto como unidade de ensino.

Desse modo, entendemos que os gêneros fazem parte do cotidiano das pessoas, com formas de dizer amparadas pela maneira como eles gêneros se organizam, o que faz com que tenham funcionalidade para a comunicação humana. Nessa direção, afirma Bakhtin (2006):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos conteúdos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2006, p. 261).

Quanto à forma dos gêneros, Rojo (2005) pontua que podem apresentar-se em forma não canônica, pois podem sofrer mudanças por essas serem reguladoras das relações discursivas advindas das relações sociais, com a linguagem atrelada à atividade humana.

Por conseguinte, os campos da atividade humana estão vinculados às esferas de uso da linguagem que lhes são correspondentes. Nesse sentido, as possibilidades de atividades humanas são inesgotáveis, uma vez que cada estrato social possui seu repertório de gêneros, que são expandidos e modificados à medida que a própria esfera se torna mais complexa.

Se pensarmos na constituição dos gêneros discursivos, em diálogo com Bakhtin (1992), assinalamos que são determinados pela esfera de utilização da linguagem, formados por conteúdo temático, por estilo e pela construção composicional. Para Rojo (2005), a constituição do gênero só ocorre na comunicação, fugindo de aspectos meramente formais.

Segundo Bakhtin (2011), os enunciados são únicos e particulares, adquirindo traços que o definem, de acordo com o campo linguístico em que circulam. Logo, os gêneros

discursivos podem ser vistos e construídos nas práticas sociais. Como bem pondera Marcuschi (2008), mesmo com as mudanças, fusões e misturas que acontecem com os gêneros textuais, eles acabam por manter características essenciais que os distinguem e que exigem preparo quanto à leitura.

1.1.1 Os Gêneros textuais/discursivos filme e mito

Ao estudarmos os gêneros, em especial o gênero filme, é preciso considerar o fato de que o gênero se aplica a formas, de certa maneira, estáveis de enunciado, como afirmou Bakhtin (1992): associadas a uma esfera de ação da linguagem, remetendo-se a objetos culturais, cuja construção resulta da sedimentação de desenvolvimentos históricos e de práticas comunicativas refletidas na língua.

A partir desse contexto, consideramos a linguagem como um recurso de interação social, em relação com a circulação de múltiplos gêneros discursivos que perpassam pelas mais variadas esferas de atividade humana, constituídos, em sua maioria, pela linguagem verbo-visual, não permitindo do leitor uma decodificação linear para estabelecer sentidos.

Veiculado na mídia digital, o gênero filme, com uma gama de semioses, figura como objeto de leitura para a observação da construção de sentidos. No processo da leitura dos filmes, consideramos o contexto sócio-histórico imediato, o que remeteu à necessidade de as análises serem compreendidas a partir dos limites da cultura nórdica e grega.

A leitura dos filmes processou-se com o letramento, buscando observar mudanças sociais e o modo como as pessoas se comunicam, nas relações sociais, nos momentos de aprendizagem. Conforme Soares (1998, 39-40): “[...]o indivíduo letrado, [...] é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”.

Para o processo da leitura das imagens fílmicas, ressaltamos o conhecimento da construção e da articulação dos diferentes recursos semióticos, no sentido de motivar equalificar o entendimento deles nos gêneros discursivos. Outrossim, mostramos as novas tecnologias, que interferem diretamente na reorganização das práticas sociais e dos gêneros discursivos, com mudanças significativas, no que se refere aos textos multimodais, com diversas semioses, pertencentes ao dia a dia de grande parte dos alunos.

O gênero textual-discursivo filme é multimodal. Utilizado como instrumento de aprendizagem na sala de aula de Língua Portuguesa, ele pode ser considerado como um rico acréscimo aos recursos do professor que deseja aproximar o contexto pedagógico a situações

reais de comunicação, nas quais representações semióticas não podem ser desprezadas pelos participantes da interação na construção de sentido.

Se desejarmos capacitar o aluno no que se refere à inserção no mundo visual, devemos explorar o uso de imagens, em que o filme deixa de ser um meio de entretenimento para ser um meio de informação, visto como um texto produzido num contexto social, comunicando atitudes e aspectos sociais e definindo valores e crenças do contexto.

A utilização de filmes como recurso didático está de acordo com o que Stein (2000) descreve como “redimensionando recursos”. Consoante a autora, esse processo ocorre quando fazemos uso de recursos, já comumente aceitos em determinado contexto, em um novo contexto situacional com o objetivo de produzir novos significados. Desse modo, essa é uma forma de considerarmos o uso de filmes como recurso didático, já que há uma rearticulação daquilo que originalmente produz-se para entretenimento no contexto de uma sala de cinema, em casa, na sala de aula de Língua Portuguesa com um objetivo pedagógico.

Sobre isso, Rose (2001) destaca a “mobilidade das imagens”, uma vez que as imagens (re) aparecem em diferentes lugares que medeiam efeitos visuais delas, com muitas maneiras de assistir a elas, para quem cinema, televisão numa sala de estar e galeria de arte não pressupõem a mesma maneira de assistir. De igual modo, na sala de aula, há a mediação de efeitos visuais dos filmes, diferente do que ocorre no cinema ou na televisão em casa.

No contexto pedagógico, o uso de filme deve ser concebido como um instrumento de aprendizagem que, num viés multimodal, permita ao aluno o desenvolvimento de competências quanto ao uso da língua que está sendo aprendida. Dionísio (2005) afirma: “[...] todo professor tem convicção de que imagens ajudam, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal”, para quem, na era de avanços tecnológicos, os textos visuais nos cercam, e, conseqüentemente, materiais didáticos utilizam gêneros textuais com uma gama de imagens.

Diante de tal cenário, Dionísio (2005) e Mayer (2001) consideram que assistir a um vídeo pode ser considerado como uma experiência multimídia, já que incluem imagens e sons. O nosso intuito ao fazer uso de filmes como instrumento de aprendizagem é facilitar o aprendizado através de recursos tecnológicos multimodais que estão na escola. Dessa forma, ao valorizar o uso de filmes como recurso didático, estamos utilizando a tecnologia para facilitar a construção do conhecimento.

Nas análises dos filmes mitológicos, trabalhamos com recortes cênicos de imagens; assim, é preciso explorar o conceito de cena. No contexto do cinema e do meio audiovisual, consoante Mitry (1965), adota-se o conceito de cena baseado no teatro, cujo foco são ações

realizadas em um espaço e tempo determinados com agrupamento de planos. Nesse sentido, no filme, uma cena é um trecho com unidade de tempo e de espaço, podendo ser longa.

Quanto ao gênero mito, a utilização dele como recurso didático liga-se à indicação da BNCC (2018), aparecendo, em coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, nas práticas de *Literacia*. Além dos mitos gregos, destacam-se os nórdicos. Os mitos, das culturas africana e indiana, começam a ser explorados em coleções como “Tecendo Linguagens (2018)” e “Geração Alpha (2018)”. Contudo, apenas a “Geração Alpha” evoca o estudo de imagens, com o viés da Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 212), em que o aluno faz a leitura das imagens sem muitos apontamentos do professor, com posterior elaboração de textos verbais a partir da imagem, mencionando em “objetos do conhecimento” a reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos do uso de recursos linguístico-semióticos, sem se ater à exploração dos recursos multissemióticos das imagens.

Eliade (2019) reporta aos tempos primórdios para explicar o surgimento dos mitos, relatando que tudo que não era compreendido por um povo, principalmente fatos voltados a fenômenos meteorológicos e naturais, possuía amparo em relatos mitológicos, geralmente associados a episódios sobrenaturais. Segundo ela, os gregos viam o mito como uma intuição, por meio da qual se podia compreender o mundo real, cuja compreensão se dava por emoções, afetividade, desejos, medos e temores em relação ao mundo dos deuses.

Segundo Eliade (2019), personificando o bem e o mal, os mitos são narrativas ricas, com enredos fabulosos e simbologias que explicam relações entre homens e deuses e uma série de outros episódios que vão desde a criação do mundo até explicações para comportamentos humanos. Eles, muitas vezes, tentaram explicar aquilo que se via e se sentia, para além da compreensão humana, com os quais surgiram deuses, semideuses, monstros, ninfas, criaturas sobrenaturais, dotados de poderes especiais que fazem parte das narrativas mitológicas de grande parte dos povos do mundo.

O Mundo Mitológico, consoante Eliade (2019), deu vida à tragédia, à comédia, à poesia épica, às artes plásticas, com traços da mitologia em culturas espalhadas pelo mundo, tendo a mídia contribuído para a disseminação dos mitos. Nas palavras de Eliade (2019), isso acontece na apresentação de imagens, na apologia a histórias que remetem à mitologia, na promoção e exibição de filmes etc., fazendo uso de outros gêneros, de modo tão trivial, que, na maioria das vezes, não conseguimos reconhecer a presença dos mitos, pois falta-nos conhecimento, capacidade de leitura e de percepção histórico-cultural.

Isso posto, quando pensamos no gênero mito, apresentado nas práticas de *Literacia* da BNCC (2018), posteriormente entrelaçado ao gênero filme, segundo Vieira e Silvestre (2015), vimo-lo como um evento discursivo que migra de um domínio social a outro carregando o caráter simbólico da primeira representação. Portanto, ao ser reutilizado em outro contexto social, em outro espaço, teve várias possibilidades para a nova simbolização midiática. Assim, traçamos um percurso do mito para o filme e, depois, para as *fanfictions*.

Como explicam Vieira e Silvestre (2015), o evento discursivo atrelado apenas à linguagem escrita já não representa exatamente o fato real, pois já se tornou representação de outro discurso anteriormente representado, tornando-se uma segunda ordem de representação mais complexa que a primeira. Sempre que um evento discursivo é mediado por tecnologias, acaba sendo uma representação nova, pois há a reconfiguração/recontextualização do discurso, o que traz complexidade a essas representações.

1.1.2 A conjugação dos gêneros mito e filme na mitologia grega - *Percy Jackson e o ladrão de raios*

Grande parte dos povos do mundo, em determinado momento da história, criou narrativas fabulosas, fundamentadas em poderes sobrenaturais, para explicar fenômenos que fugiam de explicações científicas. Nelas, havia a presença de um herói, realizador de feitos que se propagavam. Conforme Eliade (1968), os mitos tornaram-se essenciais para recontar essas narrativas, nascendo de um conjunto de histórias permeadas por ideais religiosos e sociais. Repleto de fenômenos surpreendentes, para além da compreensão humana, esse conjunto de histórias demonstra comportamentos de seres divinos, humanos e animais.

Nessa mesma linha de ideias, Holm e Bowker (1997) atestam: os mitos estão presentes na sociedade, reverberando a habilidade imaginativa dos humanos em criar situações mitológicas e lendárias. Para Holm e Bowker (1997), a mitologia grega está atrelada ao conjunto de lendas e de narrativas maravilhosas de todo o gênero que foram disseminadas por esses povos em regiões que sofriam e que ainda sofrem influência da cultura grega.

À vista disso, no seu processo evolutivo, o homem sempre buscou sentido para a sua existência e para aquilo que estava além da sua compreensão; desse modo, concebeu narrativas às quais acrescentou um viés místico e religioso. Nesse cenário, os mitos gregos são responsáveis por construir um elo entre forças ou seres considerados como superiores e

humanos, configurando um sistema, em certa medida, coerente de explicação do mundo, criando heróis, de quem os grandes feitos encantam.

De forma mais detida, afirma Grimal (2010):

[...] dá-se o nome de mitologia grega ao conjunto de relatos fantásticos e lendas cujos textos e monumentos representativos nos mostram que estavam em voga nos países de língua grega entre os séculos IX e VIII, antes de nossa era, época a que se reportam os poemas homéricos e o fim do paganismo, três ou quatro séculos depois de Jesus Cristo (GRIMAL, 2010, p.7).

O mito grego, em consonância com Grimal (2010), aparece atrelado à história e à nobreza, podendo ser desenvolvido como epopeia, apoiando ou explicando crenças e ritos da religião e sendo a parte irracional do pensamento humano; é aparentado da arte, em suas criações, e integrado às atividades espirituais.

Tonkim *et al.* (1989) não veem o mito como uma realidade independente, e, sim, como uma evolução condicionada à história e à etnia de um povo, ressaltando que, para os gregos, os deuses não criaram o Universo, mas o Universo foi o criador dos deuses, visto que, antes mesmo dos deuses, já existiam o Céu e a Terra (os primeiros pais); depois, vieram os filhos, isto é, os titãs, e, por fim, os netos, os deuses.

A partir da relação entre homens e deuses, nasce a primeira fonte escrita da Grécia, consoante Eliade (1968), a *Ilíada* de Homero aparece como a mais antiga literatura grega, escrita em linguagem rica e bela, além de relatar a força dos memoráveis heróis de guerra. Nos relatos mitológicos gregos, o herói aparece contentando em dar golpes de espada, inventar ardis memoráveis, realizar viagens a países fantásticos, mas, mesmo ultrapassando a escala humana, continua essencialmente humano (GRIMAL, 2010), como é o caso de Percy Jackson, que, apesar de ser filho de um deus, carrega os fardos da existência humana.

Com bem pondera Grimal (2010), o mito não nasce organizado, à maneira de um sistema filosófico, teológico ou científico, e, sim, ao acaso, ficando o mitólogo incumbido de organizá-lo em famílias, espécies e variedades. Nessa medida, dentro das narrativas mitológicas, os semideuses eram filhos de deuses com parceiros mortais, que, normalmente, destacavam-se por serem mais fortes que os humanos comuns. Na mitologia grega, Perseu é um semideus, filho de Zeus; já nos filmes abordados neste trabalho, Percy é apresentado como um semideus, porém filho de Poseidon.

Na sequência, apresentamos, no quadro resumitivo 1, os principais personagens envolvidos na narrativa do filme *Percy Jackson e o ladrão de raio*, estabelecendo o vínculo de

alguns desses personagens com os mitos gregos, posto que nem todos os personagens que aparecem no elenco do filme possuem referência na mitologia grega, fazendo parte apenas da adaptação fílmica.

Quadro 1 - Quadro Resumitivo 1: Principais personagens do filme grego

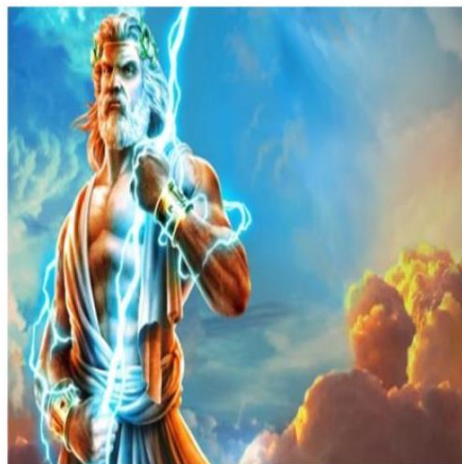
Personagens do filme: <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i>	Personagens da mitologia grega
 Disponível em: https://pt.quizur.com/trivia/o-quanto-voce-sabe-sobre-percy-jackson-4g54. Acesso em: 7 maio 2020 Percy Jackson - Protagonista do filme, semideus (filho de Poseidon com uma mortal, Sally).	 Disponível em: https://www.todamateria.com.br/perseu/. Acesso em: 2 fev. 2021 Perseu - Semideus (filho de Zeus com uma mortal, Dânae), herói que degolou a Medusa e libertou Andrômeda.
 Disponível em: https://www.pinterest.co.uk/pin/433893745327657992/?autologin=true. Acesso em: 7 maio 2020 Poseidon - Deus dos mares, pai de Percy Jackson.	 Disponível em: https://mitologiagrega.net.br/poseidon-o-deus-supremo-dos-oceanos/. Acesso em: 2 fev. 2021 Poseidon - Deus grego dos mares, filho de Cronos, irmão de Zeus e de Hades, ao lado dos quais lutou contra os titãs.



Disponível em:

<http://diegomaryo.cdz.com.br/percy-jackson-e-o-ladiao-de-raios-saiba-mais-sobre-o-filme-de-deuses-em-cartaz-no-cinema/>
Acesso em: 2 fev. 2021

Zeus - Deus dos céus, senhor supremo do Olimpo, dono do raio-mestre.



Disponível em:

<https://www.mitologiaearte.com/mitologia-grega/deuses-gregos-do-olimp/zeus/>. Acesso em: 02 fev. 2021

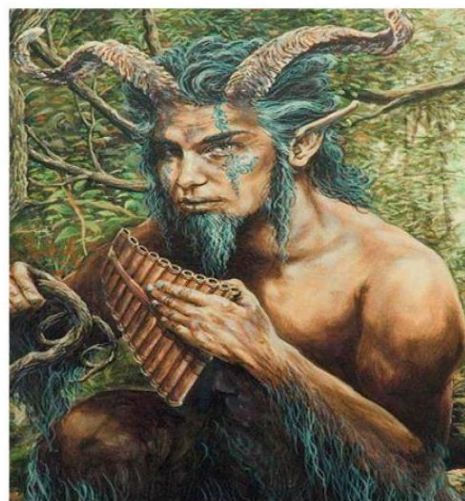
Zeus - Deus grego supremo, responsável por destituir seu pai, Cronos, do trono, com a ajuda dos seus irmãos Poseidon e Hades.



Disponível em:

<https://www.hobbydb.com/marketplaces/hdb/subjects/grover-underwood-character>. Acesso em: 7 maio 2020

Grover Underwood - Sátiro, melhor amigo e protetor de Percy.



Disponível em:

<https://mitologiagrega.net.br/wp-uploads/2016/11/mitologia-grega-satiro.jpg>. Acesso em: 5 fev. 2021

Sátiro - Na mitologia grega, era um ser da natureza com o corpo metade humano e metade bode, equivalendo ao fauno da mitologia romana.



Disponível em:
<http://whosthanny.com/mar-de-monstros-2013>. Acesso em: 7 maio 2020

Hermes - Mensageiro dos deuses e pai de Luke.



Disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/598556606704845038/>. Acesso em: 2 fev. 2021

Hermes - Divindade mais eloquente da mitologia grega, filho de Zeus, deus supremo do Olimpo, com a ninfa Maia.



Disponível em:
<https://www.playbuzz.com/nickelodeonbrasil10/o-antes-e-depois-do-elenco-de-percy-jackson>. Acesso em: 7 maio 2020

Annabeth Chase - Semideusa filha de Atena com o mortal Frederick Chase.

- Personagem criada para a adaptação fílmica/Não há correspondente na mitologia grega.



- Personagem criado para a adaptação filmica/Não há correspondente na mitologia grega.

Disponível em:

<https://br.pinterest.com/pin/383650461985681781/>. Acesso em: 7 maio 2020

Luke Castellan - Semideus filho de Hermes com a mortal May Castellan, principal antagonista de Percy.

Fonte: Elaboração própria a partir de: <https://www.legiaodosherois.com.br/lista/como-onde-elenco-percy-jackson-ladrao-raios.html#list-item-8>. Acesso em: 5 fev. 2020

Após demonstração da relação entre os principais personagens do filme *Percy Jackson e o ladrão de raios* e possíveis correspondentes na mitologia grega, cumpre destacar que a origem do filme, segundo o site *Legião dos heróis*, ocorreu a partir da série literária *Percy Jackson e os olímpianos*, composta por cinco livros de fantasia e de aventura, na qual Rick Riordan retrata a mitologia grega no século XXI.

O estímulo para a produção, tanto do *Ladrão de Raios* como de toda a série, ocorreu quando Riordan criou histórias para Haley, filho dele, que recebera diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade e de Dislexia. Como Halley estava estudando os mitos gregos, solicitou ao pai que escrevesse histórias embasadas na mitologia grega.

Conforme o site sobredito, naquela ocasião, Riordan começa a escrever mitos sobre o filho, para os quais pôde lembrar-se de histórias capazes de agradar-lhe, pois havia trabalhado como professor de alunos do Ensino Fundamental, com mitologia grega. Assim, ao escrever as narrativas, delegou ao filho a criação de contos, utilizando personagens dos mitos gregos, mas acrescentando outros. Da junção das histórias de Riordan e de Haley, nasceu Percy Jackson, um meio-sangue filho do deus dos mares, Poseidon.

Por conseguinte, para os cinemas, o primeiro livro da série foi adaptado, em 2010, como filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*, produzido pela *20th Century Fox*, que, antes

mesmo do lançamento dos livros, adquiriu direitos de adaptação da série, conforme relatos do *site* sobre o qual falamos.

Passando em revista o **enredo**, em *Percy Jackson e o ladrão de raios*, Percy, o protagonista, interpretado por Logan Lerman, é um garoto com problemas na escola, por causa do que pensa ser Déficit de Atenção e Dislexia. O jovem vive com Gabe Ugliano (Joe Pantoliano), o padrasto que Percy odeia. Contudo, é criado por Sally (Catherine Keener), sua mãe. Depois de um ataque ocorrido em uma excursão escolar, Percy descobre que é um semideus, filho do deus Poseidon (Kevin McKidd) com Sally, possuindo alguns poderes.

Ademais, o garoto é protegido por um Sátiro, Grover Underwood (Brandon T. Jackson), que o leva ao acampamento Meio-sangue. Nesse acampamento, ele passa a treinar para ser um grande guerreiro, tendo Quíron (Pierce Brosnan) como tutor. Todavia, Percy foi acusado de ter roubado o raio de Zeus (Sean Bean), poderosa arma capaz de fazer com que deuses entrem em guerra com humanos e causem uma imensa destruição.

Percy tem de se preparar para a maior aventura de sua vida. As nuvens de tempestade começam a encobrir o planeta. Sentindo-se ameaçado, o semideus aperfeiçoa seus recém-descobertos poderes para evitar uma guerra devastadora entre os deuses e homens. Naquele momento, ele conhece a guerreira Annabeth Chase (Alexandra Daddario), que procura sua mãe, a deusa Atena. O Sátiro, protetor de Percy, Grover Underwood e Annabeth unem-se a Percy numa viagem que os leva até o portal para o Monte Olimpo e para o Mundo dos Mortos. O destino da humanidade depende do resultado dessa jornada, bem como a vida da mãe de Percy, que ele terá de resgatar das profundezas do Mundo Inferior.

Finalmente, os três, com a ajuda de Perséfone (Rosario Dawson), que se apodera do raio escondido no escudo de Luke Castellan (Jake Abel), filho de Hermes (Dylan Neal) oferece-o a Percy, conseguem libertar Sally de Hades (Steve Coogan). Na impossibilidade de os quatro saírem do Mundo Inferior, Grover fica para trás, e os demais conseguem chegar ao prédio que dá acesso ao Olimpo. Na sequência, Percy derrota o filho de Hermes em uma luta e chega a tempo de deter a batalha entre os deuses, devolvendo o raio a Zeus, que traz Grover de volta ao acampamento, permitindo que Poseidon converse uma única vez com seu filho para uma reconciliação. Percy reencontra Annabeth, que lhe propõe uma luta como nos velhostempos, e Grover, que já se encontra em outro patamar dentro do acampamento Meio-sangue.

1.1.3 A conjugação dos gêneros mito e filme na mitologia nórdica - *Thor: o mundo sombrio*

A partir da experiência em sala de aula, é possível notar, que apesar de os mitos e de a mitologia grega serem bastante difundidos no meio juvenil, a mitologia nórdica vem ganhando espaço entre os estudantes, com alguns dos grandes mitos nórdicos fazendo partedo repertório de heróis dos alunos. Nos termos de Bulfinch (2006):

[...] as histórias que atraíram até agora nossa atenção relacionam-se com a mitologia dos países meridionais. Há, contudo, outro ramo de antigas superstições que não pode ser ignorado de todo, especialmente porque pertence a nações às quais está ligada nossa origem, através de nossos antepassados ingleses: é a mitologia dos povos nórdicos (BULFINCH, 2006, p. 311).

Os povos nórdicos, segundo Bulfinch (2006), habitavam terras hoje conhecidas como Suécia, Dinamarca, Noruega e Islândia, com narrativas mitológicas relatadas nas duas coleções Edas; a mais antiga escrita em poesia (1056); e a mais moderna, em prosa (1640).

Segundo Gaiman (2017), os mitos nórdicos provêm de um lugar gelado, com noites quase que intermináveis no inverno e dias longos no verão, para quem os povos nórdicos não possuíam plena confiança em seus deuses; talvez nem gostassem deles, mas havia temor e respeito. Segundo relatos, os deuses asgardianos originaram-se em terras alemãs, e, posteriormente, espalharam-se pela Escandinávia e pelos territórios dominados pelos *vikings*, a exemplo das ilhas Órcades, da Escócia, da Irlanda e do norte da Inglaterra.

Com relação ao Edas, nos termos de Bulfinch (2006), elas relatam a criação do mundo; não havendo céu, nem inferno, apenas um abismo com vapor em que flutuava uma fonte, da qual saíram doze rios que congelaram, fazendo com que ele se enchesse. Na partesul desse mundo, havia muita luz quente soprando sobre o gelo, derretendo-o; os vapores gerados formaram as nuvens, o gelo gigante e a vaca Audumbla. Essa vaca alimentava-se lambendo o gelo do qual retirava água e sal. Um dia, quando ela lambia pedras de sal, apareceram os cabelos de um homem, a cabeça e todo o corpo: um deus. Desse homem, vieram a esposa e três filhos (Odin, Vili e Ve). Odin estabeleceu o dia, a noite, as estações, colocando, no Sol e na Lua, os seus cursos. Com a luz do Sol, houve o nascimento dos vegetais.

Após a criação do mundo, os deuses passearam juntos ao mar, estando satisfeitos com a obra criada. Porém, notaram a incompletude dela: faltavam os seres humanos. Assim,

com um freixo, criaram o homem (Aske), e, de um amieiro, a mulher (Embla), ambos progenitores do homem, nas palavras de BULFINCH (2006). Quanto à habitação, Asgard, com vários palácios, sendo o mais belo deles Valhala (habitado por Odin), é a morada dos deuses nórdicos, cujo acesso é dado pela ponte Bifrost.

Na esteira das narrativas nórdicas, Odin teve três filhos: Thor, Loki e Tyr (o menos conhecido, por se tratar de um filho maneta de Odin). Loki era uma divindade caluniadora dos demais deuses, pois articulava fraudes e atos passivos de condenação. Contudo, entre os grandes heróis, o destaque é Thor (deus do trovão). Conforme Bulfinch (2006), Thor é o filho mais velho de Odin, o mais forte dos deuses e homens, possuindo três bens: martelo (respeitado pelo Gelo e pelos gigantes da Montanha); cinto da força (que lhe concedia redobrado poder divino); e luvas de ferro (com as quais se tornava mais efetivo em batalhas).

Consoante Gaiman (2017), nas regiões invadidas pelos nórdicos, aos acampamentos dos invasores, eram dados nomes em homenagem a Odin e a Thor. Segundo as narrativas mitológicas desses povos, Tyr, também filho de Odin, o próprio Odin, Thor e Frigga, a rainha de Asgard, respectivamente, motivaram os nomes ingleses dos dias da semana: *tuesday*, *wednesday*, *thursday* e *friday*.

Pela propagação das narrativas envolvendo os mitos nórdicos, pelas influências culturais e pelas dimensões das abordagens fílmicas dadas aos heróis desses povos, de maneira sobressalente, o mito do deus Thor espalhou-se pelo mundo. Hoje, o personagem é um dos grandes nomes da *Marvel Entertainment, Incorporation*, protagonizando vários filmes e figurando como um dos grandes heróis de *Os Vingadores*.

Conforme já dissemos, neste estudo, além do filme de *Percy Jackson*, há o filme estrelado pelo deus nórdico Thor. Dessa forma, no quadro resumitivo 2, apresentamos os principais personagens do filme *Thor: o mundo sombrio*, com alguns apontamentos sobre a narrativa que subsidiou o filme e a possível ligação das personagens com os mitos nórdicos.

Quadro 2 - Quadro Resumitivo 2: Principais personagens de *Thor: o mundo sombrio*

**Personagens do filme:
*Thor: o mundo sombrio***



Disponível em:

<https://www.planocritico.com/critica-thor-o-mundo-sombrio/>.

Acesso em: 7 maio 2020

Thor - Príncipe herdeiro de Asgard, protagonista do filme.

Personagens da mitologia nórdica



Disponível em:

<http://portal-dos-mitos.blogspot.com/2012/12/thor.html>.

Acesso em: 7 maio 2020

Thor - Filho de Odin e Jord, deus nórdico do trovão, possuindo um martelo chamado Mjöllnir (o destruidor), feito por anões das cavernas subterrâneas, com o qual domina o trovão.

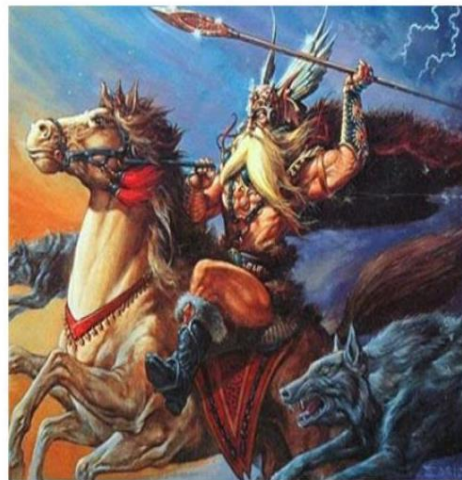


Disponível em:

<https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/novo-comercial-de-thor-o-mundo-sombrio-repleto-de-acao/>.

Acesso em: 7 maio 2020

Odin - Pai de Thor e pai adotivo de Loki, considerado o deus máximo da mitologia nórdica, chamado de Pai de Todos.



Disponível em:

<https://fenixdefogo.wordpress.com/2018/02/14/grandes-batalhas-cxxvi-para-ter-um-filho-superatleta-com-que-deus-vc-teria-um-filho-cabe-inseminacao-artificial-heterologa-barriga-de-aluguel/odin-9/>.

Acesso em: 7 maio 2020

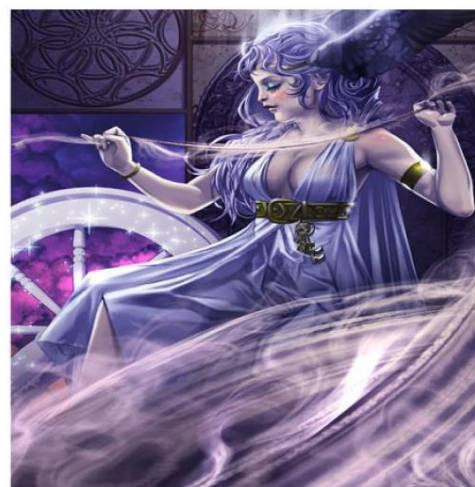
Odin - Na mitologia nórdica, Odin significa deus ou chefe, chefe supremo do reino de Asgard, onde habitam os deuses nórdicos.



Disponível em:

<https://jadensadventures.fandom.com/wiki/Frigga>. Acesso em: 7 maio 2020

Frigga - No primeiro filme, Frigga quase não aparece, com presença maior no segundo filme, quando morre tentando salvar Jane Foster, compondo o papel de mãe de Thor.



Disponível em:

https://aminoapps.com/c/mitologicpt/page/blog/frigga-esposa-de-odin/73jL_j0hPu8Xdn1wL1qg4RVPa7d44woPkQ. Acesso em: 7 maio 2020

Frigga ou Frigg - Na Mitologia nórdica, era conhecida como a mais formosa entre as deusas, a primeira esposa de Odin, rainha do Aesir e deusa do céu.



Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/cultura/vilao-loki-mostra-o-lado-escuro-da-natureza-humana-diz-ator-de-thor/>. Acesso em: 7 maio 2020

Loki - Planeja tomar o trono para ele mesmo, sempre tentando destituir o pai adotivo (Odin) e ficar no lugar de Thor como rei de Asgard. Descobre que não é filho de Odin, mas um descendente dos Gigantes do Gelo.



Disponível

em:

https://aminoapps.com/c/mitologicpt/page/blog/loki/KDvJ_v5FMuLWZePJY2J7GDjNjadJw65WDmUm. Acesso em: 7 maio 2020

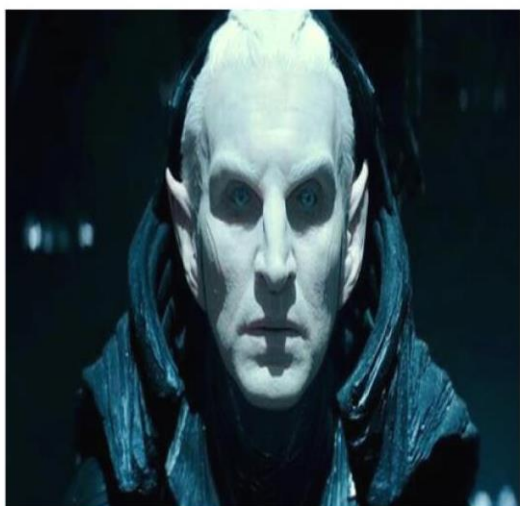
Loki - Deus ou um gigante da mitologia nórdica, deus da trapaça e da travessura, ligado à magia, podendo assumir a forma que quiser. Ele não pertence aos Aesir, embora viva com eles, estando entre as figuras mais complexas da mitologia nórdica.



Disponível em:
https://marvel-filmes.fandom.com/pt-br/wiki/Jane_Foster.
Acesso em: 7 maio 2020

Jane Foster - Uma cientista (astrofísica) que desperta o interesse romântico de Thor. Absorve o Éter, adoece, sendo levada para Asgard.

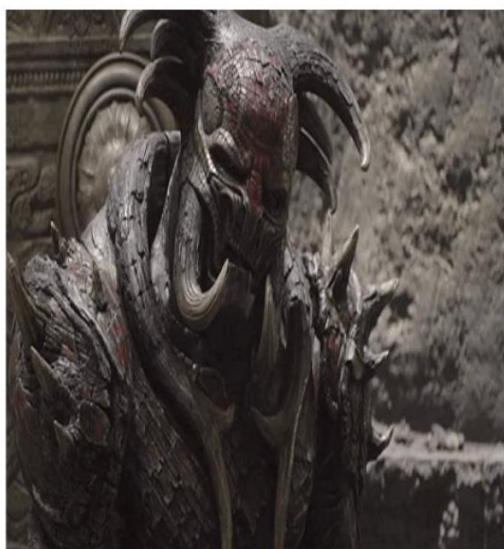
- Personagem criada para a adaptação fílmica/Não há correspondente na mitologia nórdica.



Disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/603482418794976536/>.
Acesso em 5 fev. 2021

Malekith - Líder dos elfos negros e o grande vilão de “Thor: o mundo sombrio”.

- Personagem criado para a adaptação fílmica/Não há correspondente na mitologia nórdica.



Disponível em:

<https://geektrooper.wordpress.com/2013/11/04/eu-vi-thor-2-o-mundo-sombrio/>. Acesso em: 5 fev. 2021

Algrim - Braço direito de Malekith, transforma-se em um Kurse que luta contra Thor, salvo por Loki. No filme, Kurse é um modo de batalha em que os Elfos Negros entram ao usar uma pedra rúnica e se transformam em uma criatura muito forte.

- Personagem criado para a adaptação filmica/Não há correspondente na mitologia nórdica.

Fonte: Elaboração própria a partir de: <https://www.planocritico.com/entenda-melhor-conheca-os-mundos-e-personagens-de-thor-2/>. Acesso em: 5 fev. 2020.

No tocante ao **enredo** desse filme, conforme o *site Plano Crítico*, Thor, personagem fictício dos quadrinhos da *Marvel Comics*, foi criado a partir do deus Thor da mitologia nórdica, aparecendo pela primeira vez em *Journey into Mystery*, em 1962, sendo um dos componentes da equipe de heróis Vingadores. Chris Hemsworth, nos filmes do Universo *Marvel* Cinematográfico, interpreta Thor em: *Thor*; *Os Vingadores*; *Thor: o mundo sombrio*; *Vingadores: era de Ultron*; *Thor: Ragnarok*; *Vingadores: guerra infinita* e *Vingadores: ultimato*.

No filme abordado, *Thor: o mundo sombrio*, enquanto Thor lidera as últimas batalhas para conquistar a paz entre os Nove Reinos, Jane Foster (Natalie Portman) tenta investir em outro relacionamento, pois o deus do trovão, em virtude da destruição da Bifrost, não consegue mais visitar a Terra. Nesse cenário, o elfo negro Malekith (Christopher Eccleston) acorda de um longo sono, sedento de vingança e disposto a tomar posse do Éter, levando a todos para a escuridão eterna.

Jane Foster, acidentalmente, encontra o Éter e se torna hospedeira dele. Thor, alertado do perigo por Odin (Anthony Hopkins), teve de lutar contra Malekith, tanto para livrar seu reino das mãos do elfo negro como para salvar Jane Foster. Para isso, Thor tem de

contar com a ajuda de Loki (Tom Hiddleston), preso em Asgard, dos guerreiros (Fandral (Josh Dallas), Hogun (Tadanobu Asano), Volstagg (Ray Stevenson), e de Sif (Jaimie Alexander). A pretensão de Malekith foi utilizar habilidades de manipulação da realidade do Éter para levar os nove reinos à escuridão. O Éter, vermelho e viscoso, flutua no ar, com uma força simbiótica que pode ser absorvida pelo corpo de um hospedeiro vivo. Logo, concede a esse hospedeiro uma força imensa, além de poderes quase que ilimitados.

Em virtude dessas circunstâncias, para proteger Jane, Thor leva-a para Asgard. Todavia, Malekith, com a ajuda de Kurse (Adewale Akinnuoye-Agbaje), persegue-a por ela hospedar o Éter em seu corpo, na tentativa de proteger Jane e de proteger os nove reinos. Frigga (Rene Russo) é morta pelos dois monstros, mas os asgardianos conseguem recuperar o Éter e preservar a vida de Jane Foster. Feito isso, Thor tem de pedir ajuda a Loki para vingar a morte da mãe dele. Os dois irmãos fogem de Asgard com um plano para destruírem Kurse, e o chefe dos elfos negros, Loki, para salvar a vida de Thor, é, supostamente, morto por Kurse.

De volta à Asgard, Thor encontra-se com Odin e recusa o trono, voltando à Terra e à Jane; no entanto, o deus do trovão não sabe que no trono está seu irmão Loki, disfarçado de Odin, e que Éter foi entregue, erroneamente, a quem pode destruir o universo.

Após essas considerações sobre as mitologias grega e nórdica, os personagens e o enredo desses filmes analisados, a seguir, discorreremos sobre as *fanfictions*, como uma possibilidade de entrelaçamento entre o mito e o filme, por meio da tecnologia. Em vista disso, pretendemos que o gênero *fanfiction* torne-se um caminho de autonomia leitora e de construção do mundo no que concerne à importância do multiletramento na formação dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Por isso, a escolha desse gênero como parte do produto oferecido por esta pesquisa. Nesse contexto, como proposta, os alunos podem assistir aos filmes e, conduzidos pelo professor, compreender os contextos atrelados aos mitos postos nos filmes, além do fato de que, sabedores dos conhecimentos que envolvem a escolha, que não é aleatória, de uma imagem que compõe uma cena ou um recorte cênico do filme, eles podem ser capazes de realizar uma leitura crítica de todo o processo imagético presente em excertos cênicos ou do filme como um todo.

Pensando nisso, consideramos a *fanfiction*, pois, de posse desses conhecimentos, os alunos podem desconstruir, construir e reconstruir alguns recortes cênicos, realizando novas composições, novos enredos, valorizando outros focos, mudando o fim da história, inserindo uma trilha sonora; enfim, existem maneiras outras de verificação da compreensão,

interpretação e autonomia em relação a um gênero estudado, dentro do universo ficcional, por intermédio da *fanfiction*.

1.1.4 O Gênero *fanfictions*

Se o uso de mídias tecnológicas pelos alunos é uma realidade da sala de aula, os professores necessitam de se inserir nessa realidade virtual, pois elas atraem a atenção dos estudantes, o que pode contribuir no desenvolvimento da leitura de textos multimodais. Nesse contexto, no estudo empreendido, consideramos o *YouTube* como plataforma digital para a exibição dos dois filmes, bem como *link* de conta no *YouTube* para acessar as *fanfictions* feitas para esta pesquisa, que podem ser exemplos de possibilidades de estudo com os filmes selecionadas para este trabalho.

Há de se destacar que a BNCC (2018) recomenda práticas que envolvam situações nas quais o aluno realize a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, abordando a possibilidade de trabalho com as *fanfictions*, gênero atraente aos estudantes mais jovens, que, segundo Vargas (2015), adveio da junção de *fan* e *fiction*, tratando-se de uma narrativa ficcional, de um determinado trabalho ficcional preexistente, escrita por um fã daquele original.

Nessas narrativas midiáticas produzidas para serem postadas nas mídias digitais, os fãs utilizam-se de filmes ou ícones culturais (mitos) como inspiração para criar os textos, por meio de vídeos curtos, nos quais fãs-autores podem estender enredos, suprimir cenas, construir novas narrativas com recortes fílmicos, inserir trechos de cenas de outros filmes e outros personagens, sem se preocupar em ferir direitos autorais, já que não se trata de cópia, mas de divulgação dos filmes ou das obras.

Segundo Siqueira (2008), o processo de criação da *fanfiction* ocorre a partir do desenvolvimento de um maior apreço por certas temáticas, filmes, livros, desenhos, séries ou qualquer outra produção ficcional, distribuída ou veiculada nas diversas mídias. Sendo assim, esse apreço ou essa identificação dá-se, prioritariamente, por critérios pessoais, identificação e conhecimento do objeto estimado. Nesse momento, o aluno, antes espectador ou leitor de obras de ficção, torna-se uma espécie de “coautor”, fã, dando novas definições, novos arranjos para partes dessa produção ficcional.

Nos termos de Vargas (2015), as *fanfictions* são práticas de letramento *on-line* pouco difundidas na educação brasileira, mas que, nos Estados Unidos, antecederam o surgimento da própria internet, com outro formato desse gênero, com narrativas escritas, por exemplo, por fãs de grandes literárias, cuja criação aconteceu em virtude de fãs estarem ligados ao universo da ficção por eles estimado, desejando produzirem algo que acrescentasse aos elementos já disponibilizados. Nesse contexto, elas

[...] constituem-se em histórias ficcionais criadas por fãs de obras originais. Os fãs se valem dos cenários, dos personagens, do universo, da história em si dessas obras para modificarem partes do enredo ou seu final, ou então para continuarem as tramas, dar visibilidade a um personagem coadjuvante, inserir novos personagens em interação com os personagens originais, entre outras possibilidades de criação a partir do universo apreciado (CARVALHO, 2012, p. 11).

Nessa medida, a produção de *fanfictions*, no Brasil, mais conhecidas como *fanfics*, sobre o mito dentro do filme constitui-se como fator de letramento digital e de produção de leitura crítica e proficiente para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Feitas essas considerações e com base nos apontamentos sobre o que é uma *fanfiction*, a seguir, trouxemos um quadro, que se pretende explicativo, com um passo a passo visando à produção de *fanfictions*.

Passo a passo para a produção de uma *fanfiction*

- 1º Seleção das imagens utilizadas (recortes cênicos) nas análises, visando à produção de duas *fanfictions*, uma sobre o filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*, outra sobre o filme *Thor: o mundo sombrio*;
- 2º No contexto da sala de aula, o aluno, de posse de todos os conhecimentos adquiridos a partir das oficinas, pode participar da seleção das imagens para compor um recorte cênico;
- 3º Computador ou celular com acesso à internet;
- 4º Aplicativo para produção de vídeo (*InShot/KineMaster/VivaVideo*), caso o professor opte por utilizar esses aplicativos no computador, alguns deles necessitam de um emulador para melhorar o desempenho;
- 5º Exploração do aplicativo escolhido para a produção das *fanfictions*;
- 6º Organização das imagens, já selecionadas nas análises, para a construção do recorte cênico;
- 7º Seleção das duas trilhas sonoras com base nas mitologias grega e nórdica (Utilize *playlist* ou baixe as músicas em programas próprios para isso/*YouTube music*);
- 8º Construção das legendas, tendo como base os contextos mitológicos explorados nos filmes;
- 9º Conjugação das imagens, trilhas sonoras e legendas para a construção das *fanfictions* no

aplicativo escolhido;

10º Criação de canal no *YouTube* e postagem das *fanfictions*.

Link do Canal de *fanfictions* criado, como exemplo, para atender a este estudo - **Fanfilmitos**

<https://www.youtube.com/channel/UCbyuO980dRAyGwBCuVuIIPQ>

Link do vídeo - *Fanfiction: Percy Jackson e o ladrão de raios!!!!*

<https://www.youtube.com/watch?v=8p7xmEce58o>

Link do vídeo - *Fanfiction: Thor: o mundo sombrio!!!!!!*

<https://www.youtube.com/watch?v=ppLdmiVOdMk>

Link do vídeo - Trilha sonora grega! *Epic Greek Music - Athena.webm*

<https://www.youtube.com/watch?v=ZikfAirHsTc>

Link do vídeo – Trilha sonora nórdica! *Vikings Sound track(Full)Eng*

https://www.youtube.com/watch?v=AlS6_DEoI7s

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Vargas (2015).

1.2 A Linguística Sistêmico-Funcional

Para Fuzer e Cabral (2014), a Linguística Sistêmico-Funcional é uma teoria que subsidia o estudo de qualquer fenômeno comunicativo, pertencente à Semiótica Social, por meio da qual podemos compreender tanto a natureza e as funções da linguagem como por que um texto significa o que significa dentro de um contexto, assim como assimilar o vínculo entre linguagem e cultura e entre linguagem e situação.

Segundo Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a linguística é **sistêmica**, pois a língua codifica uma rede de sistemas linguísticos entrelaçados, por meio da qual os falantes constroem significados por escolhas. Logo, cada item desse sistema é um conjunto de possibilidades semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas e grafológicas. Essa linguística também é **funcional**, pois apresenta arranjos gramaticais quanto à produção de significados e funcionalidade da língua (gem) num contexto. Portanto, essa linguística funcional instancia como e por que um texto significa o que significa, com um potencial de significados.

A ideia de potencial de significado é vista, na perspectiva de Halliday (1978), em dois âmbitos que diferem, porém se complementam. Nesses termos:

Interpretado no contexto de cultura, o potencial de significado é todo o sistema semântico da língua. (...) Interpretado no contexto de situação, é o

sistema semântico particular, ou conjunto de subsistemas, que é associado com um tipo particular de situação ou contexto social (HALLIDAY, 1978, p.109).

Como pontua Halliday (1994), a necessidade de convivência em sociedade tornou o sistema linguístico, de certo modo, funcional, pois, se considerarmos o contexto linguístico, é preciso que realizemos escolhas entre as alternativas disponibilizadas pelo sistema. Para Fuzer e Cabral (2014), necessitamos expandir nossa consciência em relação aos significados gerados nos textos pelas combinações das palavras, de modo que consigamos alcançar, produtivamente, em contextos distintos, propósitos comunicativos. Consequentemente, é indispensável a compreensão de conceitos basilares da teoria sistêmico-funcional.

Preliminarmente, é substancial pensar a linguagem como forma de dar e conceber informações, como maneira de agir, de dar e solicitar serviços e bens, entre outros. Não obstante, consoante Andrade e Taveira (2009), o propósito crucial da linguagem é gerar significados, que decorrem das escolhas linguísticas do usuário do sistema, em meio a uma variedade de opções disponíveis.

Desse modo, nas palavras de Eggins (2004, p.5), tais escolhas são intencionais, porque “[...] qualquer uso da linguagem é motivado por um propósito”, para quem sempre negociamos textos no intuito de produzir significados no processo interativo, em que o contexto que faz com que a função geral da linguagem seja semiótica.

Esse ponto de vista é corroborado por Halliday e Matthiessen (2014[2004]), para os quais, quando falamos ou escrevemos, acabamos criando e produzindo diversos tipos de textos, indicando o **texto** todo e qualquer domínio da linguagem, independentemente do meio, desde que produza sentido para quem conhece a linguagem utilizada numa dada circunstância.

Assim, para eles, o texto pode ser analisado como o “objeto em si mesmo”, como “um instrumento para se descobrir algo mais”. Enquanto objeto, deve-se pensar em seu significado; já na perspectiva do instrumento, a ideia é verificar o que o texto deslinda sobre o sistema linguístico no qual se insere.

Segundo Eggins (2004), o contexto no qual estamos imersos determina as escolhas linguísticas que realizamos, mesmo ocorrendo de modo inconsciente. Tais escolhas (por questões identitárias, feitas entre diversas possibilidades) acabam revelando nossos pensamentos e dizendo muito sobre quem somos.

No aporte teórico *hallidayano*, ligados à dimensão textual, existem os níveis extralinguístico e linguístico. No nível extralinguístico, há o contexto de cultura e de situação. No linguístico, existe a base semântica/significados da linguagem, evidenciada pela léxico-

gramática que envolve os itens lexicais e estruturas gramaticais, a exemplo de fonologia (sonoridade) e a grafologia (grafia) e o sistema de expressão voltado para a escrita, a fala e os gestos. Considerando o texto na perspectiva extralinguística, temos: texto e contextos (situação e cultura). Analisando o texto sob o viés linguístico, temos: texto (semântica e significados) e léxico-gramática (itens lexicais, estruturas gramaticais, fonologia, grafologia e sistema de expressão).

Como pontua Gouveia (2008), os significados do texto acontecem em um processo ininterrupto de escolhas semânticas e em equilíbrio com o contexto, tendo em vista instâncias de comunicação e de interação, de modo falado, escrito e não verbal, como um evento individual ou coletivo. Logo, em sua composição, pode haver uma frase ou diversas, não sendo a extensão um fato a ser considerável.

De mais a mais, segundo Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a organização funcional da estrutura de um texto, e as escolhas significativas que são feitas no que se refere ao que pode ser escolhido ou não são imprescindíveis durante a análise textual. Portanto, o processo linguístico dá conta de experiências de mundo e das interações realizadas com grupos sociais em um dado contexto. Cabe mencionar, portanto, que neste estudo, valemo-nos do nível extralinguístico, tendo como foco os contextos de situação e de cultura.

1.2.1 Contexto de situação e contexto de cultura

De acordo com Fuzer e Cabral (2014), sobretudo a Teoria de Gênero e Registro, com Eggins e Martin (1997), e a Gramática do *Design* Visual, de Kress e van Leeuwen (1996 [2006]), são tributárias da Linguística Sistêmico Funcional (LSF), dado que também fazem uso desse aparato teórico com vistas à apreciação de diversos tipos de texto. Por ora, nosso foco é o **contexto de situação** e suas variáveis de registro (campo, relação e modo), bem como o **contexto de cultura** (gênero).

Andrade e Taveira (2009) consideram, com base em Halliday (2014[2004]), que o sistema linguístico e o texto não devem ser analisados separadamente, pois, quando do exame de qualquer texto, movemo-nos no processo de instanciação do texto para o sistema, em que o sistema linguístico se codifica no texto. Portanto, os textos são interpretados como registros, associados a um determinado tipo de contexto; o registro figura como categoria funcional da linguagem, sendo um modelo de instanciação do sistema em sua totalidade.

Segundo Eggins (2004), os usuários da língua possuem a capacidade de antever a linguagem adequada aos contextos, defendendo o uso da linguagem relacionado ao contexto.

Segundo Andrade e Taveira (2009), pautados em Eggins (2004), nas funções sistêmicas, via teoria de gênero e de registro, é preciso verificar as dimensões do contexto que afetam o uso da linguagem e se ater às partes do contexto que se misturam à constituição textual. Consequentemente, o registro é a reunião de significados que ocorrem em virtude da situação.

Pensando nas dimensões de contexto que norteiam os usos da linguagem e levando em conta que o texto se envolve sempre com contexto, ressaltamos que a concepção dos dois contextos surgiu com Malinowski (1923-1935). Malinowski buscou um termo que abarcasse a totalidade do ambiente, dando conta do momento e dos fatos precedentes no entorno das interações linguísticas. Posto isso, contexto e texto organizam-se em uma relação sistemática com a organização funcional da linguagem e com o meio social.

Ressaltamos que teóricos basilares da LSF, a exemplo de Halliday (1978, 1994[1985], 1998) Halliday e Matthiessen (2014 [2004]), Halliday e Hasan (1976, 1989), Eggins (1994), Martin e Rose (2003), Thompson (2004), consideram a relevância do ambiente situacional e cultural para o emprego da língua.

No que concerne ao contexto de situação, para Halliday (1998):

[...] toda língua funciona em contextos de situação e pode vincular-se a esses contextos. A questão não consiste em saber quais peculiaridades de vocabulário, de gramática ou de pronúncia podem considerar-se diretamente por referência à situação; a questão é que tipos de fator de situação determinam quais tipos de seleção do sistema linguístico (HALLIDAY, 1998, p. 47).

Para Fuzer e Cabral (2014), o fato de a linguagem possuir um sistema semiótico, ao usuário da língua delega-se a tarefa de definir elementos linguísticos mais alinhados à situação, com a linguagem materializando-se como um instrumento de ação; tal fato deve-se às escolhas linguísticas dos falantes e ao conjunto de variáveis contextuais que acabam condicionando a comunicação entre os indivíduos.

Sendo assim, o texto é permeado por aspectos do contexto na medida em que as variáveis do contexto de situação interferem na sua configuração linguística. Por isso, segundo Eggins (1994, p. 7), “o contexto está no texto”. Dessa maneira, o modo como o texto aparece construído permite-nos tecer considerações sobre o contexto de produção. Ademais, o contexto é responsável por ações como: aquilo que é dito, a forma como é dito, a intenção que envolve o dizer e os papéis sociais assumidos pelas pessoas envolvidas na interação.

Com base em Halliday e Matthiessen (2014 [2004]), o contexto de situação é o ambiente imediato em que o texto está funcionando. Halliday (1989, p. 46) afirma:

“Utilizamos essa noção para explicar por que certas coisas têm sido ditas ou escritas em uma situação particular e o que mais poderia ter sido dito ou escrito, mas não foi”. Outrossim, a combinação dialética que se dá entre texto e contexto leva os leitores a uma previsão daquilo que poderá vir a ser o texto e daquilo que está no texto.

Em vista disso, a Teoria de Registro descreve as implicações que a amplitude do contexto imediato de situação de uma linguagem tem sobre seu uso, abarcando três situações expressivas, para Halliday (1989): Campo, Relações e Modo.

Fuzer e Cabral (2014) descrevem o **campo** como a atividade realizada pelos participantes, relacionado à natureza da ação social que está acontecendo, com propósitos específicos. Consoante Eggins (2004), o campo é um aspecto linguisticamente importante do contexto de situação, visto que está atrelado às representações das experiências humanas, ao que falamos ou escrevemos a respeito de algo, envolvendo relações, participantes e assuntos.

Já as **relações** direcionam-se aos participantes, aos papéis sociais e institucionais que cada um dos envolvidos em uma situação exerce, à medida de controle de um participante em relação ao outro, ao modo como interagem, à distância social entre ambos, ao maior ou menor grau de formalidade entre eles. O uso da linguagem, segundo Andrade e Taveira (2009), depende do tipo de papel social que realizamos em uma situação.

No que diz respeito aos papéis sociais de cada um, Eggins (2004) arrola três tipos de relações: poder, contato e envolvimento afetivo. No entanto, Halliday amplia esses tipos de relações, descrevendo-as para além das perspectivas interacionais de uma situação. Halliday aponta, portanto, que o papel desempenhado impacta a maneira como fazemos uso da linguagem. Por conseguinte, Eggins atesta, ainda, a existência de duas situações diferentes: situação informal, na qual os indivíduos que interagem possuem igual poder; a situação formal, com níveis desiguais de poder. Logo, as interações estabelecidas entre participantes são a essência das análises.

Enfim, o **modo**, voltado à função que a linguagem desempenha e ao veículo utilizado em uma determinada situação, em que o papel da linguagem tende a ser construtivo ou auxiliar/suplementar, dialógico ou monológico, gráfico ou fônico, oral com ou sem contato visual, escrito e/ou não verbal.

Portanto, ao examinar a estrutura do sistema semiótico da própria linguagem, para Halliday e Matthiessen (2014 [2004]), as variáveis situacionais compõem os três aspectos chave. Por exemplo, quanto à variável campo, ao mudarmos de um tópico para o outro, não há necessidade de mudarmos todos os aspectos do texto. Nesse sentido, para Halliday e Matthiessen (2014 [2004]), a variável campo ocorre a partir de elementos do sistema

gramatical, ou seja, quem está fazendo o quê, para quem, onde, quando, entre outros fatores, que, juntos, compõem o sistema de transitividade da linguagem.

Por outro lado, para além do contexto de situação, é muito importante o contexto de cultura. Para Halliday (1989), o **contexto de cultura (gênero)**, atrelado ao contexto de situação, é essencial para o entendimento de um texto, voltado à história cultural dos indivíduos envolvidos na interação e às práticas nas quais se encontram empenhados.

A ideia de contexto de cultura foi cunhada por Malinowski (1923-1935) e expandida por Firth (1964 [1935]). Firth, construindo a própria teoria, atentou-se à formação cultural na linguagem e ao contexto de situação, dando continuidade à abordagem social e funcional da linguagem, proposta por Malinowski. Assim, o contexto de cultura, como constatam Fuzer e Cabral (2014), abrange práticas mais amplas ligadas a diversos países e grupos étnicos, abarcando também as práticas institucionalizadas em grupos sociais. Nessa linha de ideias, ele relaciona-se ao ambiente sociocultural bem mais extenso, englobando ideologia, convenções sociais e instituições.

Para as autoras sobreditas, grupos de pessoas que fazem uso da linguagem com determinada finalidade, acabam desenvolvendo tipos comuns de textos escritos e falados, isto é, gêneros que pretendem alcançar objetivos semelhantes. Em vista disso, os gêneros são ativos, mudam com o tempo, visando aos propósitos para quais foram criados; se os propósitos sofrem alterações, consequentemente, o gênero também passará por essa dinâmica. Por isso, o gênero está entrecortado pela cultura em que foi criado. Assim, o contexto de cultura também se relaciona à perspectiva de propósito social.

Dado o exposto, para essas autoras, se compararmos o contexto de situação ao contexto de cultura, macrocontexto, podemos dizer que contexto de cultura possui mais estabilidade, direcionado a práticas, valores e crenças recorrentes que se solidificam, com o passar do tempo, dentro de um grupo social. Já o contexto de situação ou microcontexto, apresenta pontos de variação, visto que, em sua essência, está o entorno imediato em que o texto se encontra imerso.

É oportuno mencionar que os contextos possuem especial relevância na LSF. Portanto, eles são imprescindíveis na construção dos efeitos de sentido de um texto para uma leitura significativa. Em vista disso, bem como considerando o objeto de estudo desta pesquisa, valemo-nos, como exemplo de uma abordagem contextual, de duas imagens feitas em captura de tela dos filmes mitológicos *Percy Jackson e o ladrão de raios* (mitologia grega) e *Thor: o mundo sombrio* (mitologia nórdica). Tal exemplificação intenta demonstrar que os

textos sob análise refletem os contextos sem que foram produzidos, com ambos sendo o resultado da combinação de elementos atrelados a um ambiente específico.

Posto isso, vejamos, inicialmente, a imagem selecionada do filme mítico *Percy Jackson e o ladrão de raios*.



Fonte: Youtube, 2019.¹

Fundamentando-nos no nível extralinguístico e analisando a imagem feita em captura de tela, no **contexto de cultura**, verificamos que, conforme relatos mitológicos gregos, Perseu era um semideus, filho de Zeus; na *mise-en-scène* do filme, entretanto, ele aparece como Percy Jackson, um semideus, filho de Poseidon. Na mitologia grega, os semideuses eram filhos de deuses com mortais, esses seres possuíam poderes especiais que, quase sempre, relacionavam-se aos mesmos poderes dos pais. No filme, aparecem os três grandes deuses gregos: Zeus, Poseidon e Hades que, após entrarem em guerra e disputarem o poder com o pai de todos eles, Cronos, o vencem e entram numa disputa incessante pelo poder, tal relato também é confirmado pelos mitos gregos.

Sendo assim, entre as narrativas mitológicas e o filme, percebemos um enlace entre a história sociocultural dos gregos e grande parte dos fatos relatados no filme. O único ponto que destoa é Percy Jackson, numa possível alusão a Perseu, como filho de Poseidon, e não de Zeus. No filme, todo o conflito é gerado a partir do fato de Percy ser acusado de roubar o raio

¹ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

de Zeus, o que obriga Poseidon e o filho Percy a se aproximarem, uma vez que o semideus fora abandonado pelo pai, desde quando era um bebê, por ordem de Zeus. Então, ao recuperar o raio, Percy vai ao Olimpo devolvê-lo a Zeus. Na verdade, o raio havia sido roubado por Luke (filho de Hermes). Depois de desfeito o engano, Zeus, a pedido de Poseidon, permite, pela primeira vez, um encontro entre pai e filho.

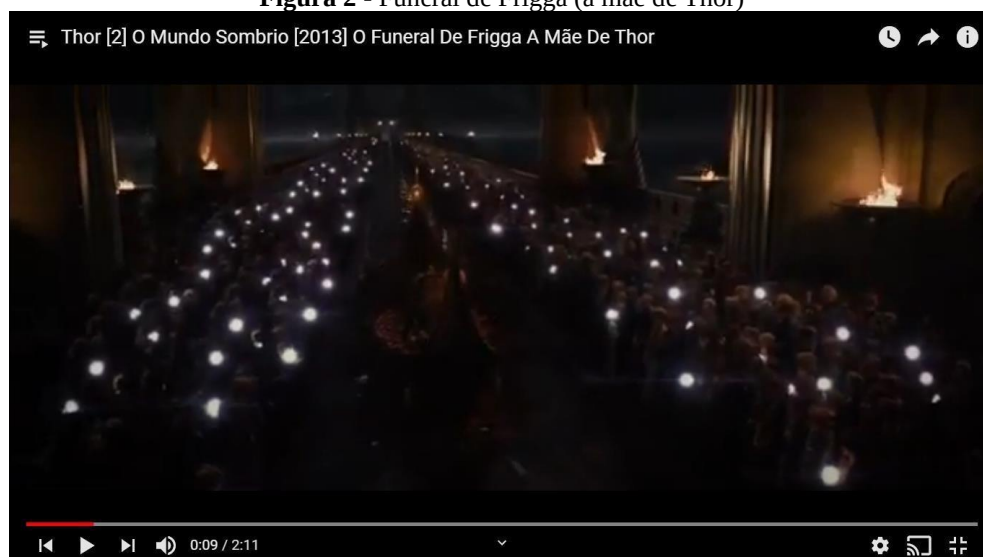
Atentando-nos ao **contexto de situação**, na imagem feita em captura de tela, Imagem 1, há o encontro de um semideus com seu pai (um deus), situação considerada rara pelos produtores do filme e pelos relatos dos mitos gregos, com os contextos de situação e de cultura imbrincados, pois a situação imediata posta na imagem de *Percy Jackson e o ladrão de raios* embasa-se nas narrativas mitológicas gregas.

Na variável **campo**, relacionada à natureza da ação social, ao assunto, vimos o encontro entre os participantes pai e filho; um encontro de um deus (Poseidon) com seu filho semideus (Percy Jackson), momento raro nos relatos mitológicos gregos. Nesse caso, o assunto é uma espécie de “acerto de contas”, uma vez que Poseidon explica a Percy o motivo da sua ausência durante tantos anos e a razão do seu reaparecimento.

Quanto à variável **relação**, na Imagem 1, direcionada aos papéis institucionais associados aos dois participantes, ao status conferido a cada um deles, tanto na mitologia grega quanto no filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*, observamos as relações interacionais estabelecidas entre os personagens. Muito embora seja um encontro entre pai e filho, um deus e outro semideus, houve a predominância de uma relação de igualdade, de proximidade social e de reconhecimento entre ambos. Na relação de igualdade, destacamos a estatura de Poseidon que, na imagem capturada, assemelha-se a de um humano; durante as aparições desse deus no filme, a estatura dele e a dos demais deuses do Olimpo é “gigantesca” quando comparada à forma humana.

Na variável **modo**, na avaliação do modo como a linguagem se organiza, pela disposição dos personagens, afastados, recuados, porém “desarmados”, há uma troca de olhares bem marcante; portanto, a leitura que fazemos é a de uma tentativa de entendimento entre pai e filho. Dado o cenário, a composição da imagem está a serviço da linguagem não verbal, visto que trata daquilo que não nos é transmitido verbalmente.

No que concerne à segunda análise exemplificativa acerca da linha contextual (contexto de situação e contexto de cultura), dentro da LSF, temos a imagem capturada do filme mítico *Thor: o mundo sombrio*.

Figura 2 - Funeral de Frigga (a mãe de Thor)

Fonte: Youtube, 2019.²

Em uma análise sucinta, no nível extralinguístico e com ênfase no contexto decultura, no qual os gêneros estão inseridos, de modo especial o mito e o filme, a imagem capturada do filme *Thor: o mundo sombrio* exerce diversos papéis sociais, entre eles, o de estabelecer uma comunicação efetiva entre a mitologia nórdica e os costumes e tradições incrustadas na vida dos povos nórdicos por intermédio de sua mitologia. Assim, considerando os valores, as crenças e as ideologias dos habitantes dessa região, podemos traçar um paralelo entre história sociocultural e a mitologia, desses povos, retratadas no filme.

Examinando o contexto de cultura que enreda a imagem capturada do filme *Thor: o mundo sombrio*, atestamos que esse contexto está intimamente ligado à mitologia nórdica, haja vista que, segundo narrativas sobre os povos nórdicos que viviam nessa conjuntura, os ritos de passagem eram preparados, costumeiramente, de maneira semelhante ao ritual mostrado no filme, especialmente para os grandes heróis, com diferentes elementos: barco, luzes, águas, preparação do corpo.

Nesse recorte fílmico, Frigga já aparece morta. A título de esclarecimento, a morte da esposa de Odin e mãe de Thor ocorreu por ordem de Malekith, chefe dos Elfos Negros, personagem que não aparece nas narrativas mitológicas nórdicas. A construção de todo esse ambiente revela-nos a intensa relação entre o contexto de cultura e o recorte fílmico, posto que houve a preocupação, por parte de quem produziu o filme, com a caracterização quase

² Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=ZHhdKKW2KE0&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ&index=11. Acesso em 22 set. 2020.

que fidedigna dos funerais praticados pelos povos representados no filme, apesar de os fatos descritos voltarem-se às narrativas mitológicas. Assim, na cena posta sob análise, costumes atrelados à cultura do povo em questão permeiam quase que todo o enredo do filme.

Embasando-nos no contexto de situação, no recorte de cena, Imagem 2, há a reconstrução do fato mitológico que, em um dado momento, tornou-se costume entre os povos nórdicos; com isso, observamos uma relação direta entre o contexto de situação e o de cultura, uma vez que a situação imediata posta na imagem capturada na cena do filme vem da tradição fixada pelas narrativas mitológicas.

Por conseguinte, dentro do **contexto de situação**, na variável **campo**, a representação da atividade realizada pelos participantes é o funeral de Frigga, a mãe de Thor, morta pelas mãos de Algrim (no modo Kurse de batalha) por ordem de Malekith, rei dos Elfos Negros. O corpo está em um barco, dentro das águas. Nas laterais, várias luzes, em contraste com o tom escuro que remete à ideia de morte, além dos espectadores que se confundem com os focos de luz, isto é, o povo de Asgard e família de Frigga (Odin e Thor). Nesse caso, com um propósito específico, o campo está relacionado, sobretudo, com a natureza da ação social do fato que está ocorrendo, a saber, Frigga fazendo a passagem para o outro mundo.

Para o exame da variável **relação** na Imagem 2, precisamos nos ater a dois planos de participantes: o corpo de Frigga, o centro da imagem, e os espectadores, alocados em uma posição de inferioridade. Assim, as relações são permeadas pela formalidade, mesmo havendo intimidade entre Frigga, Odin e Thor, percebidos, visualmente, pelas pequenas luzes na imagem, em que, Odin e o poderoso Thor são, nesse contexto, figurantes. Por se tratar de um ritual de passagem, apesar dos laços familiares, mantém-se a formalidade nas relações.

Ademais, uma análise feita pela ótica da variável **modo** é capaz de mostrar que a função desempenhada pela linguagem não verbal aparece associada à composição do ambiente da imagem, ou seja, o corpo e as luzes, com luzes que se confundem com o povo asgardiano. Dessa maneira, há a interposição da presença da luz e da escuridão, ambas remetendo, respectivamente, à ideia de uma nova vida no mundo pós-morte e à ideia de uma situação de morte. Nesse contexto, a escuridão também está relacionada ao próprio nome do filme *Thor: o mundo sombrio*; por fim, o barco e as águas que remetem à ideia da passagem. Toda a composição da imagem está a serviço da linguagem não verbal e diz aquilo que não é dito verbalmente, o visual da imagem extraída do filme diz pelos participantes da situação.

Ressaltamos, portanto, que os conhecimentos concernentes aos elementos contextuais (situação e cultura), neste caso, atrelados aos gêneros mito e filme devem fazer parte das práticas de leitura em sala de aula, visto que acionam diversas competências no

leitor. Essas competências devem ser ampliadas no momento da leitura, com a intervenção do professor que deve estar capacitado para promover a mediação entre o texto, o contexto e o leitor. Para além disso, de maneira análoga às variáveis de registro, campo, relações e modo, dentro do contexto de situação, Halliday e Matthiessen (2014[2004]) estabelecem três metafunções: ideacional, interpessoal e textual, sobre as quais, de maneira concisa, discorreremos a seguir.

1.2.2 Um esboço das metafunções de Halliday e Matthiessen (2014[2004])

Para Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a oração é concebida como uma estrutura que se realiza em três aspectos, com funções distintas, mas que se complementam, dado que a combinação delas produz os significados no contexto, analisados por meio de manifestações léxico-gramaticais, presentes, semanticamente, nas chamadas **metafunções**: ideacional, interpessoal e textual.

Na estrutura da oração, ao tratarmos da metafunção ideacional, há a representação das experiências, da realidade, das percepções sensíveis e inteligíveis dos participantes das ações, assim como a representação da maneira como eles se veem em relação ao mundo humana. Consoante Halliday (2014[2004]), as experiências de mundo são fluxos de eventos que tomam forma por intermédio de diferentes processos que configuram representações das experiências humanas e das relações lógico-semânticas que ligam padrões de representação. Nela, a oração estrutura-se a partir de processos, participantes e circunstâncias, construindo o sistema de transitividade.

Já a metafunção interpessoal pauta-se na estrutura da oração como troca; logo, podemos pensar nos modos como as relações sociais e valores são construídos, nas relações entre falante e ouvinte. Portanto, há uma troca de bens, serviços ou informações, para que se obtenha uma negociação, em que os participantes fazem uso do sistema de modo. Quando há interação entre falante e ouvinte, podemos analisar se a oração é do tipo interrogativa, imperativa ou declarativa, com significações intercambiáveis entre os interlocutores.

Na metafunção textual, referindo-se ao modo como o texto se organiza, o **tema** carrega os significados, com função na estrutura da oração como mensagem. Para Halliday e Matthiessen (2014[2004]), ele é responsável por direcionar a oração em um determinado contexto; sendo assim, o restante da mensagem é denominado de **rema**.

Em síntese, nos termos de Nepomuceno e Paes (2020):

[...] na Gramática Sistemico-Funcional de Halliday (1985) e de Halliday e Matthiessen (2014), atribui-se a todo texto a realização simultânea de três metafunções. São elas: (i) metafunção ideacional: representação dos padrões da experiência humana e relações lógico-semânticas que conectam esses padrões; (ii) metafunção interpessoal: maneira pela qual as relações sociais e valores são construídos; e (iii) metafunção textual: entrelaçamento das escolhas ideacionais e interpessoais em unidades de significado, ou seja, a materialização da linguagem em textos. Tais metafunções realizam-se nos contextos de situação e cultura, ocorrendo em qualquer gênero textual/discursivo [...] (NEPOMUCENO; PAES, 2020, p.4).

Nessa direção, as metafunções de Halliday reforçam a perspectiva multifuncional da linguagem e apresentam os significados (re) construídos de acordo com arranjos linguísticos e contextos em que os textos são veiculados.

1.3 Multi (letramento)

Nos dias atuais, com as tecnologias da comunicação, os gêneros textuais/discursivos proliferam por meio de uma combinação de palavras, imagens e sons, com diferentes formas e significados. De acordo com Hull e Nelson (2005), tal combinação está atrelada ao texto multimodal, com sistemas de significação bastante diferentes. Assim, a multimodalidade representa uma nova maneira de atribuir significados por meio de diferentes recursos sígnicos: cores, gestos, posturas corporais, contato, brilho, luminosidades, *layout* etc.

Nesse sentido, segundo Kress e van Leeuwen (2006), variadas maneiras de atribuir significados aos textos multimodais advêm das tecnologias da informação e da comunicação, para as quais são necessárias práticas profícuas de leitura. Por conseguinte, o leitor que não for ‘visualmente letrado’ começará a sofrer sanções sociais. Para Kress e van Leeuwen (2006), o letramento visual será imprescindível no ambiente de trabalho e necessário à sobrevivência do cidadão. Portanto, a escola precisa trabalhar com novas perspectivas de formação leitora.

Para Kress e van Leeuwen (2006), os textos multimodais combinam elementos que levam ao entendimento da composição do todo, do modo como os elementos, por exemplo, representacionais e interativos são construídos, a maneira como eles se integram em um todo significativo capaz de dar sentido ao texto e de estabelecer conexão com o leitor.

No cenário midiático contemporâneo, não há mais lugar para definições tradicionais de letramento, dando surgimento ao letramento multimodal, com a reconfiguração da linguagem. Assim, os textos multimodais são compostos por meio de gráficos, imagens,

gestos, cores, luminosidades, brilho, técnicas de *layout*, o que faz com que seja difícil se deparar com um texto que use somente a linguagem verbal. A partir disso, há necessidade de abordarmos a diversidade de linguagens, o plurilinguismo e as multissemioses nas escolas, visando ao multiletramento. Desse modo, para Rojo (2012):

O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Conforme essa autora, as múltiplas semioses que circulam na sociedade promovem o multiletramento, com múltiplas maneiras de transmitir uma ideia, promovendo a comunicação e a circulação de informações entre diversas culturas. Desse modo, atrelado aos preceitos da multimodalidade, está o multiletramento. Ainda em consonância com Rojo (2012), o multiletramento configura-se como a habilidade de conferir significados a variados códigos linguísticos que vigoram na sociedade, para quem:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação [...], mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, 2012, p. 8).

Portanto, trabalhar com os multiletramentos, a partir das referências dos alunos, pressupõe a imersão em letramentos mais críticos que exigem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção de leituras transformadas, redesenhadas, que implicam o protagonismo dos estudantes.

Nesse contexto, a linguagem verbal seria uma entre as várias possibilidades de comunicação no universo dos múltiplos letramentos, pois, com a introdução das novas tecnologias no ambiente educacional, há um crescimento da hibridização da linguagem, de modo que Kress (2003), citado por Marcuschi (2011), assevera:

[...] a mobilidade dos gêneros permite dizer que caminhamos para uma ‘hibridização’ ou ‘mesclagem’ de gêneros, de ordem que o processo de hibridização dos gêneros trouxe um letramento atrelado ao uso eficiente da leitura e da escrita, porém não se restringiu a isso, houve a inclusão de outros (KRESS, 2003, p. 89-90, *apud* MARCUSCHI, 2011, p. 25).

1.4 Gramática do *Design Visual*: uma breve visão da conjugação de significados

A partir da visão sociosemiótica de Halliday e Matthiessen (2014[2004]), para os quais a metafunção **ideacional** introduz experiências do mundo interior e exterior dos participantes, participantes envolvidos nessas experiências e as circunstâncias em que essas experiências aparecem; a **interpessoal** trata das relações sociais entre os participantes envolvidos na interação; e a **textual** relaciona-se ao modo como as ações se organizam no texto, Kress e van Leeuwen (2006[1996]) postularam uma gramática voltada aos estudos das imagens e de diferentes recursos sógnicos.

Partindo disso, ao estenderem os estudos de Halliday e Matthiessen (2014[2004]), Kress e van Leeuwen (2006[1996]) renomearam essas três metafunções, respectivamente, em significados simultâneos: **representacional**, **interativo** e **composicional**, com vistas a demonstrar aspectos visuais e imagéticos desses significados. Nos termos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), as estruturas verbo-visuais possuem maneiras próprias de interpretar experiências, com formas de interações sociais e significados pertencentes à cultura, em vez de pertencer a modos semióticos específicos.

Na estruturação visual, na senda dos estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), buscamos analisar modos de representação do mundo (**representacional**), interação entre as imagens e os participantes que as visualizam, com o estabelecimento de papéis sociais (**interativa**), assim como formas de organização da linguagem que contribuíram para a construção de múltiplos significados (**composicional**).

Em consonância com Paes e Nepomuceno (2020, p. 12), essa gramática visa “[...] mostrar como a comunicação visual trabalha em comparação com a linguagem verbal, apresentando diferenças entre o modo verbal e a comunicação visual, com uma conexão mais abrangente de princípios semióticos conectados”, na consideração do imbricamento do modo verbal, das imagens e recursos semióticos.

Destacamos que, para cada um desses significados, estabelecem-se (sub) categoriais de análise. Como o escopo deste estudo está, de modo específico, em torno dos **processos narrativos** (com ações e eventos), em função das narrativas (em significados representacionais) com as quais nos propusemos a trabalhar, não realizamos um tratamento exaustivo dos processos conceituais, embora reconheçamos a importância dos conceitos dos participantes das cenas fílmicas.

Posto isso, tão somente mencionamos que, nas representações conceituais, não há ações, e sim estaticidade dos participantes na cena, veiculando conceitos, sem um comportamento dito acional, apresentando-se como modelos projetados de um conceito (o que os participantes da cena significam ou são), ou estilo de vida. Para Kress e van Leeuwen (2006[1996]), sem entrar em detalhes, as representações conceituais são classificatórias (com número indefinido de participantes, mostrados objetivamente, numa relação de taxonomia entre eles, em que um seria subordinado a outro por categoria), analíticas (com um ou mais participante(s), numa relação parte-todo) e simbólicas (atributivas e sugestivas).

Se pensarmos no *corpus* a ser analisado, no universo dos filmes, na composição dos **significados representacionais**, há o modo semiótico de representação das experiências de mundo nas imagens, arroladas nas **estruturas narrativas** deles, com, por exemplo, os processos **narrativos de ação** (transacional e não transacional), **de reação** (transacional e não transacional), mental e de fala (verbal), por meio dos quais podemos observar como as histórias de filmes da literatura grega e nórdica são contadas, com mudanças transitórias e ações que vão desdobrando-se.

Nos **significados interativos**, com os atos interativos das imagens selecionadas, o foco está na interação com os significados advindos da relação interpessoal estabelecida entre os participantes da cena enunciativa dos filmes analisados. Desse modo, entre os participantes, são verificados aproximação e afastamento em relação ao leitor – forma de olhar (oferta e demanda) e a distância social que diz sobre a formalidade ou a informalidade da interação.

Nos significados **composicionais**, há a articulação interna daquilo que é dito (mensagem/texto), em que percebemos como os significados são produzidos por uma determinada mensagem, relacionando-se com aquilo que já foi dito e com o contexto que circunda os textos produzidos, com o valor da informação (dado-novo), a saliência e a perspectiva.

No intuito de atender à proposta desta pesquisa, na sequência, detemo-nos numa uma descrição mais apurada de categorias analíticas da GDV com que trabalhamos.

1.4.1 Significados representacionais: a paisagem semiótica das ações e reações nas narrativas dos filmes

Conforme Kress e van Leeuwen (2006[1996]), os significados **representacionais**, ocorrendo no sistema de transitividade, dizem respeito aos modos de representação do mundo,

realizados a partir de estruturas visuais, com as diversas relações entre os participantes representados (sem a consideração dos participantes interativos), os acontecimentos e as circunstâncias. Nesse sentido, assim como no sistema semiótico verbal, o sentido dependerá das afinidades estabelecidas pactuadas entre os participantes representados nos recortes cênicos dos filmes pesquisados, “[...] em que eles exercem funções léxico-gramaticais com o objetivo de significar o modo semiótico a que se propõe” (BÜHLER, 2009, p. 48), seguindo de perto Halliday e Hasan (1989).

No que se refere às estruturas narrativas, uma ação está acontecendo, com os participantes realizando determinada atividade, por meio de vetores. Segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996]), os vetores, nas imagens, configuram-se como linhas que podem ser reproduzidas de maneira clara, visível ou oculta. Reproduzidos de modo oculto, é possível percebê-los por pistas com ideia de movimento, nos processos de ação e de reação.

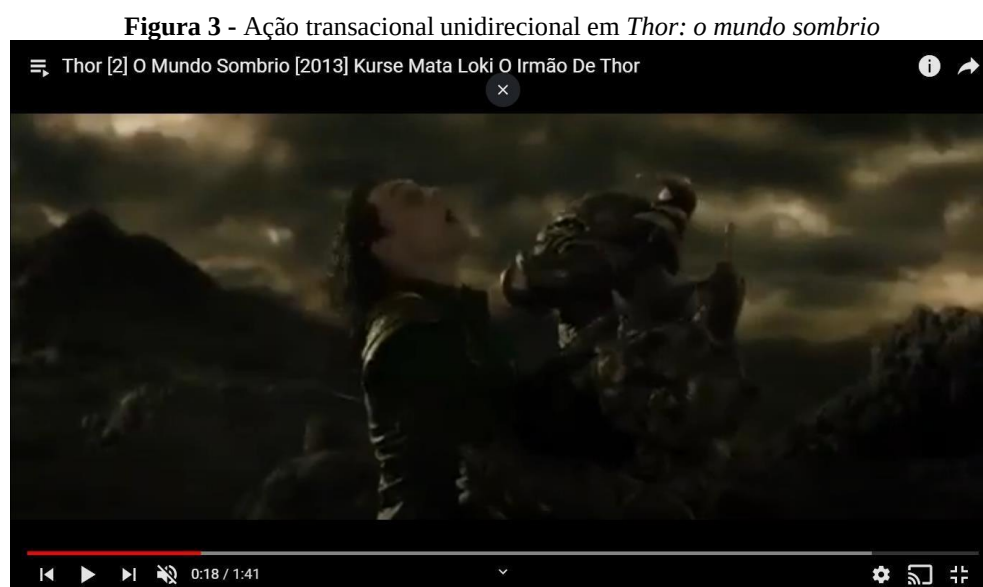
Na linguagem verbal, consoante Kress e van Leeuwen (2006[1996]), o foco das ações são os verbos, com participantes envolvidos representados por grupos nominais. Na linguagem não verbal, nas imagens, os vetores são responsáveis pelas ações e pela interação entre os participantes. Desse modo, o vetor, tal qual o verbo na linguagem verbal, é responsável por representar ações. Logo, ele guia o olhar do leitor a um participante ou objeto representado, de modo que um faça algo em relação ao outro. Nessa direção, esse participante/objeto representado pode ser o participante ator (do qual parte o vetor) ou o meta (para o qual o vetor aponta).

Na esteira dos estudos desses teóricos sobreditos, de modo análogo aos processos arrolados pela perspectiva sistêmica *hallidayana*³, concernentes ao sistema semiótico verbal, Kress e van Leeuwen (2006[1996]) apontam os processos de ação, reação, pensamento, fala, conversão e simbolismo geométrico, dos quais, com vistas a subsidiar as análises, aludimos tão somente às estruturas narrativas acionais e reacionais, por meio dos **processos de ação e de reação**, uma vez que estão presentes no recorte de imagens das cenas extraídas dos filmes míticos.

(1) **Processo narrativo de ação:** indica ações do mundo real e material, realizadas por dois participantes (ator e meta), cuja estrutura elementar ocorre por um vetor que parte de um participante (ator), atingindo outro (meta), com possibilidades multivariadas de representações entre os participantes representados, subdivididos em:

³ Segundo Halliday e Matthiessen (2014[2004]), existem os processos material, mental, comportamental, relacional e verbal.

(i) **de ação transacional unidirecional**, com verbos transitivos (diretos e indiretos), com dois participantes diferentes: **ator** e **meta**, a exemplo de, na imagem, *Kurse (ator) mata (processo material) Loki irmão de Thor (meta)*.



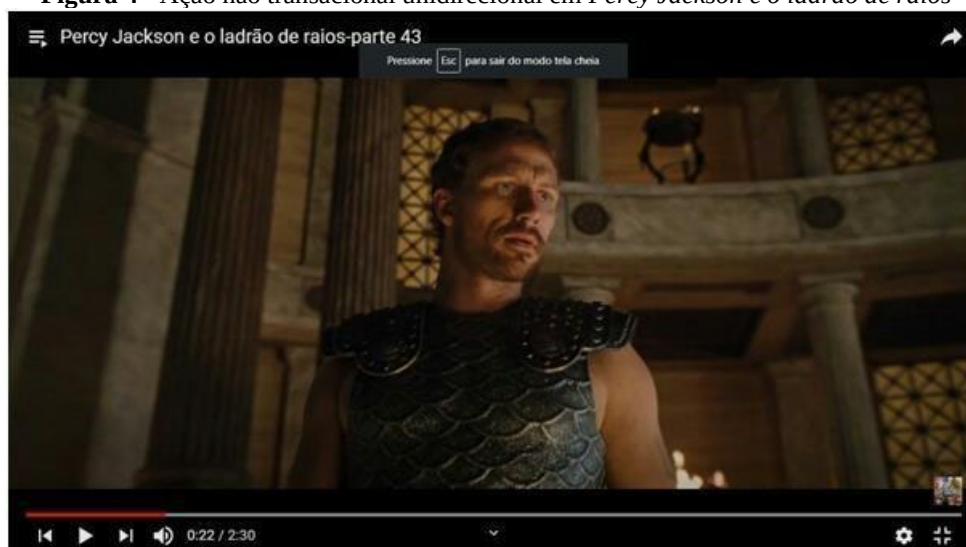
Fonte: Youtube, 2019.⁴

(ii) **unidirecional de ação não transacional**, com verbos intransitivos, com apenas um participante (**ator**) e o vetor, não aparecendo o meta, sem ação diretiva. Outrossim, podemos nos deparar com casos em que o verbo seja transitivo direto, sem objeto direto, pois não há o ator, quando há intencionalidade de não dizê-lo, a exemplo de *Solicita-se a morte de Percy Jackson*. Na imagem, Poseidon (ator) reflete sobre não poder conviver com o filho, semideus Percy, por ordem de Zeus, o qual determinou que os deuses estavam proibidos de manter contato com filhos advindos de relações com mortais. Assim, não notamos o participante meta.

⁴ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wn5SayyIl1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ. Acesso em: 21 out. 2020.

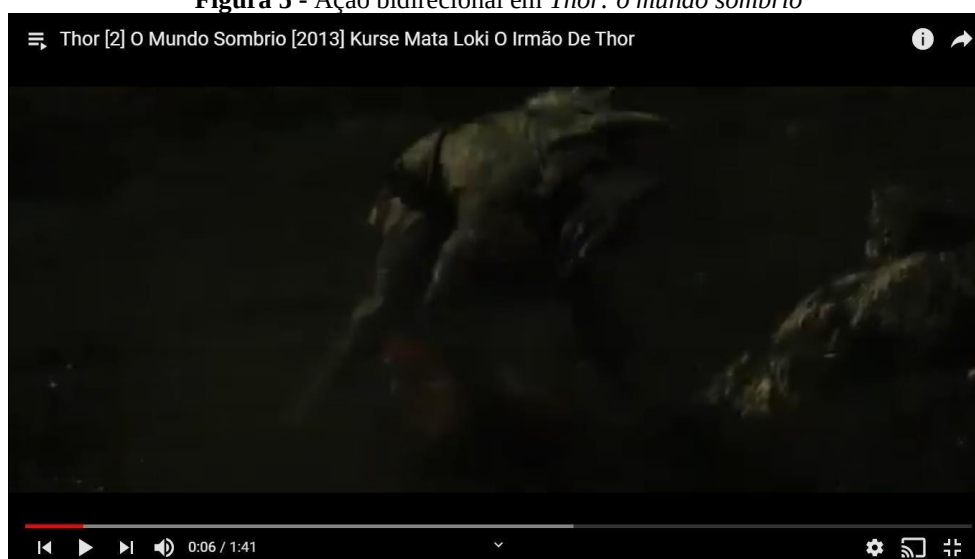
Figura 4 - Ação não transacional unidirecional em *Percy Jackson e o ladrão de raios*



Fonte: Youtube, 2019.⁵

(iii) **de ação bidirecional**, com voz reflexiva, em que cada participante (ator e meta) pratica e recebe a ação, com vetores que emergem de ambos. No mundo sombrio, Kurse e Thor atacam-se; logo, temos uma ação simultânea, pois os participantes representados (Kurse e Thor) são agentes e pacientes, com os vetores partindo desses dois participantes.

Figura 5 - Ação bidirecional em *Thor: o mundo sombrio*



Fonte: Youtube, 2019.⁶

⁵ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

⁶ Disponível em:

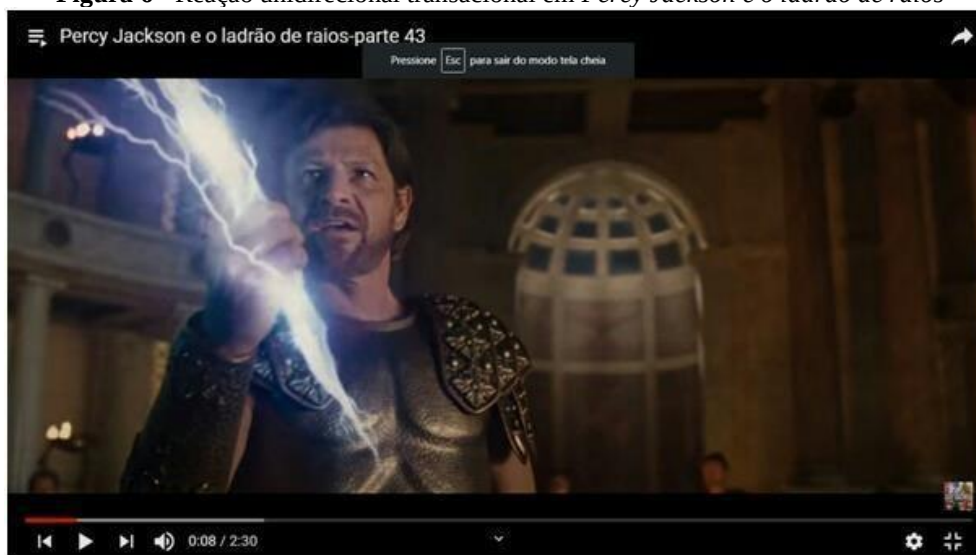
https://www.youtube.com/watch?v=wn5SaiyIl1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ. Acesso em 21 out. 2020.

(1) Processo narrativo de reação, voltado às reações faciais dos participantes na *mis-en-scène* dos filmes selecionados (medo, sorriso, choro, raiva, angústia etc.), tendo com vetor a linha do olho que sai parte de um participante (reator – quem observa e reage à cena) e dirige-se a outro (fenômeno – o alvo da atenção).

Retomando os estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), observamos que eles utilizam, como base, as classificações dos processos de ação. Logo, em uma imagem, pode haver:

(i) **reação unidirecional transacional**, com **reator-vetor-fenômeno**, em que olhar do participante aparece direcionado à ação que está acontecendo na imagem. No recorte cênico, temos alguns deuses do Olimpo, ao fundo, que reagem por se sentirem intimidados em relação ao participante fenômeno, isto é, ao poder conferido a Zeus pela posse do raio-mestre. Reator (deuses ao fundo), vetor (aspecto de intimidação) e fenômeno (Zeus e o raio-mestre).

Figura 6 - Reação unidirecional transacional em *Percy Jackson e o ladrão de raios*



Fonte: Youtube, 2019.⁷

(ii) **reação unidirecional não transacional**, com **reator-vetor**, em que o olhar do participante se dirige a algo fora da imagem. Na imagem que segue, Percy e Annabeth (participantes representados) reagem (direcionam os olhares/vetores) a um questionamento feito por Zeus (fenômeno que não aparece na imagem).

⁷ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

Figura 7 - Reação unidirecional não transacional em *Percy Jackson e o ladrão de raios*



Fonte: Youtube, 2019.⁸

(iii) **reação bidirecional transacional**, com **reator-vetor-reator**, com ação e reação, cujo vetor se relaciona à direção do olhar do participante o qual reage a uma ação, a um fato acontecido. Na imagem, Zeus (reator) reage à entrada de Percy e Annabeth no Olimpo, olhando para eles (vetor) solicita o raio; eles, olhando (vetor) para Zeus, reagem (reator) entregando o raio-mestre.

Figura 8 - Reação bidirecional transacional em *Percy Jackson e o ladrão de raios*



Fonte: Youtube, 2019.⁹

⁸ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

1.4.2 Significados interacionais: a paisagem semiótica do contato, do enquadramento e da perspectiva nas relações interpessoais dos participantes

Halliday e Matthiessen (2014[2004]) tratam a oração como mensagem e como um evento interativo, envolvendo falante e ouvinte. Nessa mesma linha de raciocínio, na metafunção interacional, Kress e van Leeuwen (2006[1996]) evidenciam as relações entre os participantes, além de valorizarem as modalizações presentes no contexto comunicativo, com o significado aparecendo como troca.

Nesses significados interativos (atos interativos de imagem), por vetor e linha dos olhos, haverá a interação entre pessoas, lugares e objetos, encenando uma interação sutil e imaginária construída entre quem produz os filmes e quem assiste a eles, sugerindo, por exemplo, ao leitor um posicionamento diante das cenas a que assiste, a compreensão e interpretação de sentidos implícitos.

Sobre os participantes, para Kress e van Leeuwen (2006[1996]), na interação, há dois tipos: representados (humanos ou não) e interativos (o produtor dos filmes e os leitores deles), podendo ocorrer três modos de interação sociosemiótica: (i) entre participantes interativos; (ii) entre participantes representados; (iii) entre participantes interativos e representados. Os representados são encenados, e os interativos, reais.

Assim como existem categorias analíticas nos significados representacionais, há nos significados interativos, nos quais, no estabelecimento das relações, emergem diferentes semioses imagéticas que se (re) constroem por contato (olhar de oferta e de demanda), por distância social, em maior ou menor grau (enquadramento), por escolha do ponto de vista (perspectiva), com os quais trabalhamos neste estudo empreendido.

No que diz respeito ao **olhar**, destacamos que, nas imagens, pode ser muito revelador, trazendo contribuições à construção de sentidos, pois o leitor busca corroborar informações transmitidas pelo produtor dos filmes com quem interage na representação proposta pela imagem, com olhares representados podendo dar ou pedir informações. Contudo, ao leitor cabe a tarefa de aceitar ou rejeitar ofertas e demandas de um olhar. Para Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), as imagens podem apresentar **olhar de oferta** ou **olhar de demanda**.

⁹ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

Nas imagens com **olhar de oferta**, o olhar do participante representado apresenta-se de forma indireta, de modo distante, evitando o contato pessoal com o leitor; um olhar captado pela imagem, como se estivesse em meio a uma ação, para o qual o papel do leitor é de um observador invisível. Na imagem, Zeus contempla o seu raio-mestre, sem se preocupar com os participantes ao redor dele.

Figura 9 - Olhar de oferta em *Percy Jackson e o ladrão de raios*



Fonte: Youtube, 2019.¹⁰

Nas imagens com **olhar de demanda**, o participante representado, numa interpelação, olha diretamente para o leitor, com o propósito de criar um vínculo direto com ele, solicitar-lhe algo. Em outras palavras, quer que ele entre numa relação imaginária (de afinidade, sedução, dominação etc.) com o participante representado, por meio de gestos e expressões faciais dele. Portanto, a imagem demanda que o leitor faça algo, sendo convidado a uma aproximação, com propósitos comunicativos de quem produziu o filme que busca solicitar uma resposta imaginária do participante com quem interage. Na imagem, Thor solicita ao leitor que sofra com ele, pois está diante da morte do seu irmão, Loki.

¹⁰ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

Figura 10 - Olhar de demanda em *Thor: o mundo sombrio*



Fonte: Youtube, 2019.¹¹

Outrossim, acrescenta-se ao contato o **enquadramento**, por meio da distância ou da afinidade social da imagem. Nessa medida, quanto menor for o distanciamento entre o participante representado e o leitor (através do uso de imagens captadas a uma distância menor, principalmente com endereçamento de demanda), maior proximidade com o leitor, com maior grau de criação de uma relação social imaginária por parte desse leitor, de um nós inclusivo (participante representado e leitor).

Por outro lado, postos a uma distância maior, o participante representado é visto pelo leitor como um objeto de contemplação, marcando a diferenciação entre esse leitor e o objeto de contemplação (participante representado). Nesses termos, Kress e van Leeuwen (2006[1996]), fazendo a utilização de termos próprios da televisão e do cinema, mostram-nos diferentes tipos de enquadramento de uma imagem.

Logo, há enquadramento fechado (*close-up*), cujo foco está no participante representado, mas apenas até os ombros, nesse sentido, os detalhes são mais perceptíveis. Aqui, podemos identificar, pelas expressões faciais, a desconfiança de Zeus ao inquirir Percy sobre o roubo do raio-mestre.

¹¹ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wn5SayyIl1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ. Acesso em 21 out. 2020.

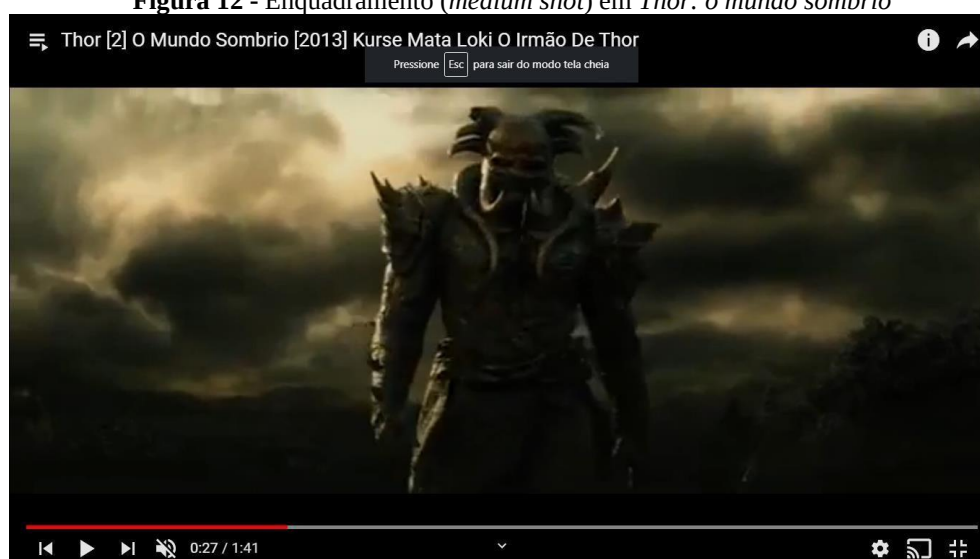
Figura 11 - Enquadramento (*close-up*) em *Percy Jackson e o ladrão de raios*



Fonte: Youtube, 2019.¹²

Também há o enquadramento médio (*médium shot*), no qual a figura do participante é representada até a altura dos joelhos, estabelecendo uma relação média com o leitor. No caso da imagem que se segue, o Kurse quer demonstrar força e resistência, pois, mesmo ferido, prontifica-se para a luta.

Figura 12 - Enquadramento (*médium shot*) em *Thor: o mundo sombrio*



Fonte: Youtube, 2019.¹³

¹² Disponível em:

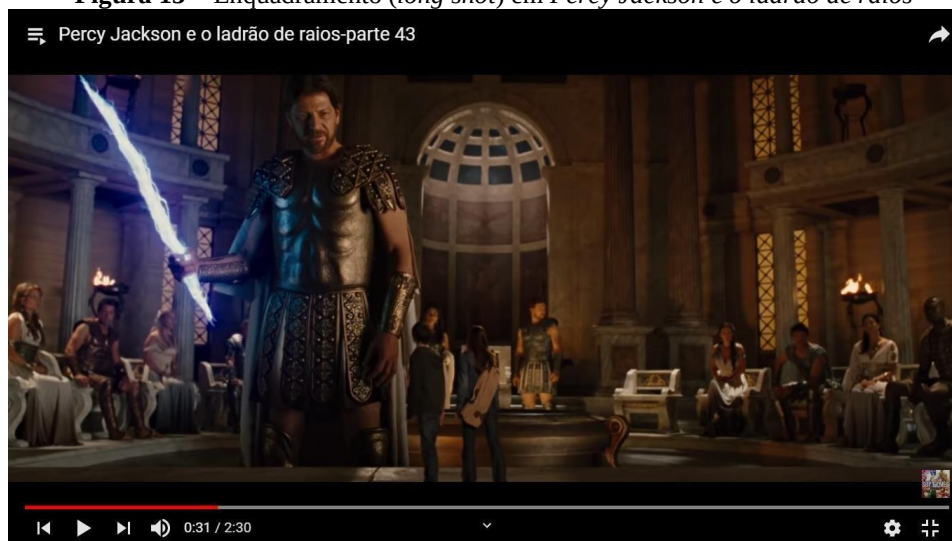
https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

¹³ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wn5SayyIl1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ. Acesso em 21 out. 2020.

Por fim, apontamos o enquadramento aberto (*long shot*), no qual o corpo inteiro do participante pode ser vislumbrado, o que gera impessoalidade e maior distanciamento em relação ao leitor. Um exemplo dessa situação está na cena em que Zeus aparece grandioso diante dos dois semideuses (Percy e Annabeth) e dos demais deuses do Olimpo, com um distanciamento entre ele (O deus supremo do Olimpo) e os outros participantes representados na imagem, além de criar um maior distanciamento com o leitor da imagem.

Figura 13 - Enquadramento (*long shot*) em *Percy Jackson e o ladrão de raios*



Fonte: Youtube, 2019.¹⁴

Sobre esse distanciamento mantido entre as pessoas, nas palavras de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), as interações são estabelecidas literal e figurativamente, pois permitimos a ultrapassagem de barreiras ditas invisíveis de quem ou do que escolhemos ou do que queremos.

Quanto à perspectiva, Kress e van Leeuwen (2006) destacam que ela se refere ao trabalho com a imagem através de um ângulo específico, de um determinado ponto de vista. Por conseguinte, é através do ângulo em que o participante aparece apresentado na imagem que verificamos um maior ou menor nível de intimidade entre o representado e o interativo. Então, o tipo de relação é permeado pelo grau poder que o representado exerce sobre o interativo.

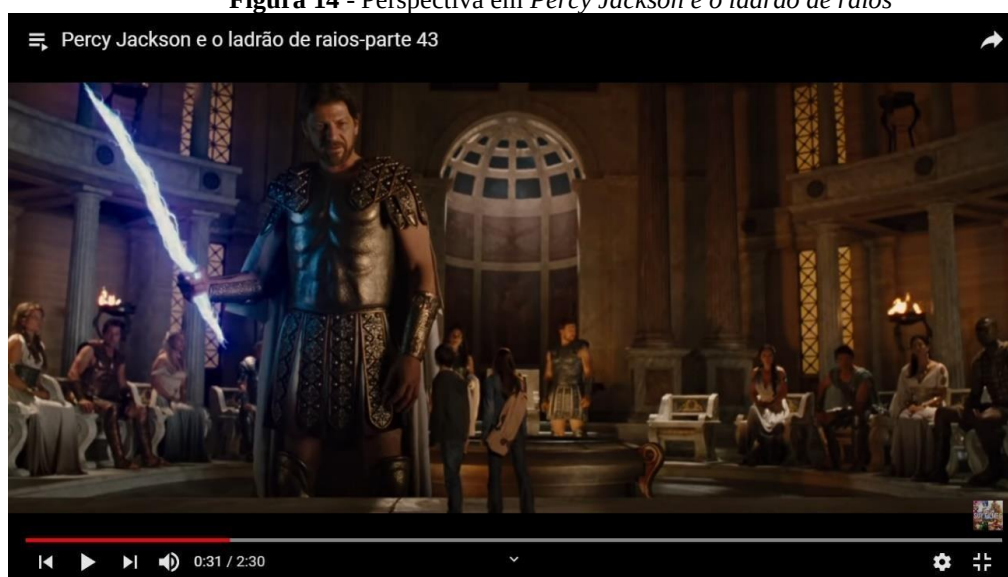
Portanto, os ângulos são fundamentais para as análises, visto que o ângulo frontal, por exemplo, mostra-nos a ligação do observador com o participante representado, revelando

¹⁴ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

uma condição de poder igualitária quando o participante é mostrado de perfil, quando aparecem lado a lado, na horizontal. No ângulo vertical, isto é, quando o participante é mostrado de cima para baixo, revela-se o poder do participante interativo; de baixo para cima, participante representado passa a ser o detentor do poder. É nessa dimensão que se colocam as relações de poder, estabelecidas ou ratificadas pelo ângulo vertical, ou relações de maior ou menor empatia através do ângulo horizontal. *Sob esse viés, na imagem seguinte, Zeus (participante representado) é o detentor do poder em relação a Percy e Annabeth (participantes interativos), visto que os dois semideuses, em um ângulo vertical, o veem de baixo para cima.*

Figura 14 - Perspectiva em *Percy Jackson e o ladrão de raios*



Fonte: Youtube, 2019.¹⁵

1.4.3 Significados Composicionais: a paisagem semiótica do ponto de vista e da saliência na organização dos filmes

Kress e van Leeuwen (2006[1996]), subsidiados nos estudos de Halliday e Matthiessen (2006[1996]), elaboraram os significados composicionais, destinados à análise da organização de uma diversidade de significados textuais, cujos significados podem integrar os representacionais e interacionais. Assim, o modo como os elementos são distribuídos

¹⁵ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

estabelece uma relação específica de sentido entre eles. Caso haja alteração na disposição desses elementos, também haverá alteração nos significados produzidos por eles.

Em consonância com Kress e van Leeuwen (2006[1996]), o estudo da composicionalidade ocorre a partir da análise de três categoriais: valor da informação, saliência (com os quais trabalhamos neste estudo) e emolduramento.

Com relação ao **valor da informação**, assinalamos que, a partir da posição dos elementos na imagem, de acordo com Kress e van Leeuwen (2001), a forma como os elementos apresentados em uma imagem estão integrados nos dão uma série de subsídios dos significados, para o qual o texto é lido da esquerda (dado) para a direita (novo). Elementos que se posicionam como dado têm um valor considerado de verdade, como informações já partilhadas e conhecidas pelos leitores. De modo diferente, elementos que se posicionam como novo indicam informações novas ao leitor.

Já a saliência diz respeito ao destaque conferido a alguns elementos, a exemplo de tamanho, intensidade do foco, detalhes mais precisos na representação, o contraste do tom (cor e brilho). Para Kress e van Leeuwen (2006[1996]) e van Leeuwen (2005), segundo Paes (2020), critérios como cor (intensidade, diferenciação e saturação), iluminação e detalhamentos são considerados componentes da modalidade, articulados em diferentes graus às seguintes modalidades do campo imagético:

- (i) **Saturação da cor:** saturação das cores (preto) e inexistência dela (branco);
- (ii) **Modulação das cores:** do uso de cores primárias aos tons de uma mesma cor;
- (iii) **Diferenciação de cores:** do monocromático ao uso de cores diversas;
- (iv) **Iluminação:** utilização do jogo de luz e sombras;
- (v) **Brilho:** uso indiscriminado de diferentes graduações de brilho até preto e branco ou cinza escuro e cinza claro.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tratamos, neste capítulo, sobre o aparato metodológico utilizado neste estudo; assim, descrevemos a metodologia, o método, o público-alvo e o contexto. Por conseguinte, apontamos, também, a nossa sugestão de pesquisa-ação, para tanto, propusemos duas oficinas, as quais vislumbram o desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, no que se refere aos gêneros mito, filme e *fanfiction*.

Para a análise metodológica, recorremos à pesquisa qualitativa, pois consideramos que, nesse molde de pesquisa, há ao favorecimento da compreensão quanto aos elementos sógnicos do mito no filme e da produção das *fanfictions*. Desse modo, podemos assimilar e interpretar os fenômenos que permeiam e se emaranham aos gêneros estudados, recorrendo aos significados que os indivíduos de um dado contexto conferem a eles.

Nessa linha, Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) asseveram que o estudo qualitativo “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.” Assim é nas Ciências Humanas, mais especificamente no campo das Letras, em que a pesquisa qualitativa é essencial, pois propicia atividades materiais e interpretativas, tendo em vista um conhecimento mais apurado do assunto analisado. Ademais, Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa sob o viés de uma:

[...] atividade determinada que coloca o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Dito isso, a nossa escolha pela pesquisa qualitativa pode ser justificada pelo fato de ela abarcar aspectos da realidade, os quais, em grande parte das vezes, não podem ser quantificados, haja vista que o centro das análises está na compreensão e na explicação da dinâmica das relações nos mais diversos contextos sociais. Outrossim, Minayo (1994) atesta que a pesquisa qualitativa compreende o universo dos significados, das aspirações, dos motivos, crenças, valores e atitudes; situações que abrangem aspectos mais profundos das

relações humanas, além de processos e de fenômenos que não podem ser resumidos apenas à vertente operacional de variáveis.

Quanto ao desenvolvimento deste estudo, optamos por seguir a linha bibliográfica, agregando ideias e concepções variadas a respeito da pesquisa empreendida; entendemos que o aporte bibliográfico configura o embasamento de qualquer investigação, em razão de compor a estrutura das análises pretendidas.

Conforme Fonseca (2002):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Dessa maneira, neste estudo, toda a revisão da literatura que resultou na escrita da fundamentação teórica é considerada como pesquisa bibliográfica. Com essa finalidade, exploramos o contributo analítico dos gêneros textuais-discursivos, do (multi) letramento, da multimodalidade, da Linguística Sistêmico-Funcional, da Gramática Sistêmico-Funcional, da Gramática do *Design* Visual, isso com autores como Bakhtin (2006), Dionísio (2005), Soares (2009), Rojo (2012), Halliday e Matthiessen (2014[2004]), Kress e Van Leeuwen (2006[1996]) e outros mais.

À vista disso, entendemos que os múltiplos letramentos devem fazer parte do trabalho pedagógico, cujo foco é a proficiência leitora dos estudantes. Nessa medida, o estudo do mito no filme e a produção das *fanfictions* podem aprimorar conhecimentos e habilidades por intermédio das ferramentas de análise dos estratos semânticos elencados nesta investigação.

Logo, a proposta pedagógica, que será apresentada no terceiro capítulo, seria aplicada pela professora-pesquisadora, em uma turma de 8º ano do Ensino fundamental, cujo público-alvo seria os alunos da E. E. Professora Dilma Quadros. Todavia, ocorreu a paralisação das aulas presenciais em virtude da pandemia do novo Coronavírus. Considerando os fatos mencionados, tivemos de traçar novas rotas para esta investigação; sendo assim, o público-alvo desta pesquisa passou a ser os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, da Educação Básica. Isso posto, a concepção de multi (letramentos),

sob o prisma da multimodalidade, aparece voltada para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e para os professores de Língua Portuguesa que atuam nesse nível de escolaridade.

Portanto, empenhamo-nos na produção de conteúdo de um caderno pedagógico, visando à aplicação de novos multi (letramentos) no âmbito da sala de aula, esse caderno pedagógico configura-se como uma sugestão de como organizar e sistematizar atividades de leitura imagens a partir de recortes cênicos dos filmes trabalhados, tendo em conta as mitologias grega e nórdica e a produção de *fanfictions*. Vale ressaltar que, por se tratar de uma sugestão, o professor, pensando na realidade da sua sala de aula, pode realizar as devidas adaptações no material disponibilizado.

Estamos atentos ao fato de que a leitura, a compreensão e a interpretação de textos, particularmente, da mitologia grega no filme *Percy Jackson e o ladrão de raios* e da mitologia nórdica no filme *Thor: o mundo sombrio*, tendo em vista a produção de *fanfictions*, como práticas de multi (letramentos) podem ser desafiadoras para os professores de Língua Portuguesa. É por isso que estamos apontando metodologias acessíveis e didatizadas para esses profissionais, na tentativa de minimizar problemas detectados quanto à análise do mito no filme e da produção de *fanfictions*, redescobrimos novas formas de leitura para os alunos desses docentes.

A atual conjuntura revela-nos que grande parte dos professores não consegue atingir o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e interpretação propostas pelos documentos oficiais com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo quando se trata de gêneros multimodais como o mito no filme e a produção de *fanfictions* (gêneros digitais). Talvez isso se deva ao fato de esses profissionais não dominarem os processos de leitura de tais gêneros textuais/discursivos, essa situação já basta para justificar a produção de conteúdo de um caderno pedagógico, visando à atualização de novas metodologias e novos modos didáticos em conformidade com as propostas da BNCC (2018), por exemplo, para os anos finais do Ensino Fundamental

De mais a mais, como dito anteriormente, o desejo era, em sala de aula, pela própria pesquisadora de uma pesquisa-ação. No entanto, em virtude da alteração dessa estratégia, a pesquisa de intervenção foi concebida como sugestão para o trabalho docente materializada no caderno pedagógico. A elaboração desse caderno intenta o aperfeiçoamento das aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, além de apontar formas de trabalhar os multi (letramentos) e a multimodalidade em tempos de alta exposição dos alunos a textos com linguagens múltiplas.

No caderno pedagógico elaborado, sugerimos questionário tratando sobre os hábitos de leitura dos alunos, um teste de leitura de imagens, duas oficinas sobre análise de imagens em recortes cênicos de mitos em filmes: na primeira oficina, temos um *corpus* contendo uma sequência de dez imagens feitas em captura de tela, compondo um recorte cênico do filme (mitologia grega) – *Percy Jackson e o ladrão de raios*; na segunda oficina, também temos um *corpus* contendo uma sequência de dez imagens feitas em captura de tela, compondo um recorte cênico do filme (mitologia nórdica) – *Thor: o mundo sombrio*.

Além disso, também temos uma proposta de trabalho com o gênero digital *fanfiction*, com dois vídeos produzidos a partir das imagens extraídas dos dois filmes analisados; nessa parte, há uma sugestão do passo a passo de como foram produzidas as *fanfictions* presentes no caderno pedagógico, e de como trabalhá-las com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Tal “sistematização” ocorreu em virtude de tentarmos oferecer uma atividade mais dinâmica, lúdica, promovendo a autonomia leitora e criativa do estudante. Tal sugestão aparece com o intento de não nos prendermos, como professores, a fichas nas quais os alunos se veem obrigados a responder apenas sobre os principais personagens e sobre a história contada no filme.

Nesse sentido, as *fanfictions* produzidas como sugestão, estarão disponíveis em uma página na plataforma digital *YouTube*, assim como os *links* para acesso também estarão disponíveis no caderno pedagógico. Salientamos que há páginas específicas para postagem de *fanfictions* na internet; porém, a intenção é que, a partir das primeiras postagens nessa página do *YouTube*, alunos e professores sintam-se estimulados a fazerem suas próprias postagens. Um adendo relevante é a questão da faixa etária, pois, como já dissemos, há páginas famosas sobre *fanfictions*, mas o conteúdo postado nessas páginas, que são livres, em muitos casos é impróprio para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. À vista disso, o professor, ao término da aplicação das oficinas com os alunos, pode apresentar um relato com os resultados alcançados a partir da pesquisa-ação.

Quanto ao processo metodológico para a organização do caderno pedagógico, criamos a parte instrucional e selecionamos os recortes cênicos com as imagens dos filmes *Percy Jackson e o ladrão de raios* e *Thor: o mundo sombrio* para a elaboração das atividades a serem aplicadas pelos professores, a saber, um questionário tratando sobre os hábitos de leitura dos alunos, um teste diagnóstico de leitura de imagens e as oficinas de atividades interventivas, com base nas quais o educador explorará tópicos diversos da multimodalidade, aplicados nas análises do mito no filme, além de explorar a produção de *fanfictions*, como

exemplos de aplicações práticas da leitura, compreensão e interpretação de cunho multissemiótico.

Assim, o trabalho com as análises dos recortes cênicos das imagens dos filmes aspira ao aperfeiçoamento contínuo dos docentes, configurando um grande avanço para uma visão panorâmica no trato com textos/gêneros diversos, despertando discussões que extrapolam o recorte deste estudo. Dado o exposto, os professores devem sempre estudar e acompanhar as mudanças no seu campo de atuação e na sociedade em geral, tendo em vista o advento tecnológico da atualidade e os multi (letramentos) multissemióticos, bastante difundidos nos documentos oficiais, em especial na BNCC (2018). Na BNCC (2018), por exemplo, o foco da área de Linguagens é a formação de um aluno capaz de ler os contextos que o cercam, refletir sobre essas realidades e intervir, de modo consciente, nesse mundo verbal e visual.

Sobre os gêneros em investigação, nossa análise iniciou-se nos **contextos de situação e cultura** (HALLIDAY; MATTIESSEN, 2014), isso com vistas a explorar os campos semânticos que permeiam esses contextos. Consideramos o contexto de cultura (relatos mitológicos gregos e nórdicos presentes nos filmes), abordamos o **contexto de situação**, explorando as **variáveis (campo, relação e modo)**, que trazem à tona o contexto de cultura. Fizemos isso com o intento demonstrar, aos estudantes, o fato de que eles mesmos podem atuar como produtores de signos, que podem realizar mudanças sociais, realizando leituras críticas e refletindo sobre a realidade. Nesse cenário, o professor é um condutor, um “guia” capaz de despertar e aprimorar habilidades, trabalhando com o estudo metalinguístico dos modos semióticos do contexto que cerca o estudante.

No que se refere à aplicação dos **significados representacionais** (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), atestamos que possibilitam a leitura do contexto do mito e do filme. Por intermédio da exploração dos processos narrativos de ação, de reação, de pensamento e de fala, notamos os aspectos sociais explorados pelos produtores dos filmes *Percy Jackson e o ladrão de raios* e *Thor: o mundo sombrio* que trazem à baila elementos das mitologias abarcadas pelos filmes, bem como visões de mundo, costumes de povos e releituras de narrativas sob certas perspectivas que devem ser analisadas não mais com um olhar ingênuo, mas com um aparato crítico advindo de uma formação leitora sólida. Logo, não apenas os processos, mas também as **circunstâncias** podem revelar o cenário ou o modo como os fatos se desenrolam.

Como subsídio para a nossa pesquisa, pontuamos que a leitura de cunho multimodal só pode acontecer no momento em que há o contato entre as imagens e os seus leitores, uma vez que a observação do **olhar**, de oferta e de demanda; do **enquadramento**, *close up*,

medium shot, *long shot*, evidenciam semioses que só podem ser apuradas à luz dos modos semióticos sinalizados pelos participantes representados no cenário visual.

Finalizando o exposto, focamos na metafunção **composicional** da GDV, explorando a saliência; assim, investigamos e propomos que o professor investigue o porquê de os produtores dos filmes terem elencado certos elementos das mitologias grega e nórdica em detrimento de outros, também apuramos as intenções reveladas a partir dessas escolhas (cores, formatos, efeitos, símbolos) no tocante às experiências que pretendem despertar nos leitores que são atraídos por essas modalidades textuais. Para mais, quanto à produção das *fanfictions*, também pensamos nos pontos destacados pela saliência que despertariam o interesse dos alunos e motivariam a escolha pelas imagens que se apresentam na produção desse gênero.

3 CADERNO PEDAGÓGICO PARA PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



CIBELE ALVES DE OLIVEIRA

CADERNO PEDAGÓGICO

**ABORDAGENS PRÁTICAS DE LEITURA MULTISSEMIÓTICA: o mito
no filme nos anos finais do Ensino Fundamental**

Montes Claros– MG

Junho de 2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



**ABORDAGENS PRÁTICAS DE LEITURA MULTISSEMIÓTICA: o mito
no filme nos anos finais do Ensino Fundamental**

CIBELE ALVES DE OLIVEIRA

Orientadora: Professora Dra. Arlete Ribeiro
Nepomuceno.

Montes Claros– MG

Junho de 2021

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO- PEDAGÓGICO-INSTRUCIONAL

Título	ABORDAGENS PRÁTICAS DE LEITURA MULTISSEMIÓTICA: o mito no filme nos anos finais do Ensino Fundamental
Autora	Prof ^a . Cibele Alves de Oliveira
Orientação	Prof ^a . Dr ^a . Arlete Ribeiro Nepomuceno
Curso	Mestrado Profissional em Letras
Instituição	Universidade Estadual de Montes Claros – Minas Gerais
Público-alvo	Professores da rede básica de Ensino
Área	Língua Portuguesa
Resumo	A finalidade deste caderno pedagógico é nortear o trabalho dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental; posto isso, a fundamentação teórica para o entendimento da nossa pesquisa está amparada nas postulações da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday e Matthiessen, 2014[2004]) e da Gramática do <i>Design</i> Visual (Kress e van Leeuwen, 2006[1996]). A partir desses autores, elencamos e organizamos um material bastante didático, tendo em vista a promoção dos multi (letramentos) em âmbitos multimodais. Logo, consideramos as práticas do professor e as necessidades do aluno; as práticas do professor porque traçamos metodologias, contributos teóricos e análises em uma sistematização que, de certa maneira, tornam possíveis uma abordagem rica e proveitosa de textos visuais (o mito no filme/ <i>fanfictions</i>) no espaço da sala de aula, quanto às necessidades do aluno, trouxemos uma sugestão de leitura planejada, “guiada”, didatizada, tornando-o protagonista desse processo, dado que o material utiliza caminhos diversos na tentativa de despertar, no aluno, uma melhor compreensão e interpretação de textos com viés multissemiótico. Portanto, este caderno pedagógico pretende ser uma troca de saberes, de experiências entre os proponentes da pesquisa e os professores que o acessarem.
Palavras-chave	Leitura, Multimodalidade, Mito, Filme.
Formato do material	Caderno Didático-Pedagógico-Instrucional: leitura do mito no filme.

APRESENTAÇÃO

Estimado professor (a),

Com prazer e alegria, apresentamos o caderno pedagógico *Abordagens práticas de leitura multissemiótica: o mito no filme nos anos finais do Ensino Fundamental*, com um questionário sobre hábitos de leitura dos estudantes, um teste diagnóstico sobre leitura de imagens, duas oficinas de atividades e uma sistematização para a produção de uma *fanfiction* (atividade de “verificação” de aprendizagem), como sugestão de pesquisa-ação para a professora-pesquisadora e a professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, com vistas à prática de leitura, compreensão e interpretação do mito no filme com um viés multissemiótico.

A leitura significativa do mito no filme por intermédio das mitologias grega (*Percy Jackson e o ladrão de raios*) e nórdica (*Thor: o mundo sombrio*), com o propósito de promover o multiletramento e o letramento multimodal de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, é objetivo primordial deste caderno, a partir de teorias e metodologias que subsidiem o trabalho do professor.

Justifica-se a elaboração deste caderno a necessidade de novas perspectivas sobre práticas de leitura na escola, tanto do letramento quanto do multiletramento, pois a sociedade está carente de cidadãos capazes de ler textos que fazem parte do cotidiano, que se constroem em casa, no trabalho, no comércio, na rua, isto é, nos mais diversos e improváveis ambientes. Nesse sentido, a leitura de textos multimodais que requerem um multiletramento é latente.

Soma-se a isso a necessidade de os alunos perceberem e conceberem imagens como textos, visto que, na prática, raramente, veem possibilidade de leitura nelas. Dessa maneira, o nosso intuito é provocar uma reflexão sobre a concepção de texto e fazer com que notem que, assim como existe harmonia entre palavras, frases, períodos em um texto verbal, há esse modelo de arranjo nos textos não verbais, com todas as semioses dotadas de significados.

O aluno, em grande parte das vezes, começa a formação leitora na escola, o que demanda, dos professores, informação, formação, experiências e práticas capazes de dar embasamento a ele que pretende tornar-se multiletrado em um mundo cercado de textos multimodais. Considerando essa necessidade, produzimos um caderno pedagógico orientador com duas oficinas, totalizando um planejamento para 22 horas/aulas de atividades, com leitura de imagens míticas em filmes e sobre produção de *fanfictions*.

Nesse contexto, filme e mito são gêneros que exploram processos narrativos, aspectos visuais, imaginação, fantasia, senso crítico, emoções, valores, sendo capazes de abarcar contextos ideológicos e culturais de povos, promovendo engajamento, reflexão, análise e uma conjugação de pontos essenciais à formação do leitor proficiente.

Isso posto, o nosso anseio é que este caderno seja propagado entre os educadores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo, entre os professores de Língua Portuguesa, que seja um suporte nas práticas de formação de leitores de textos multissemióticos e que abranja a construção dos multiletramentos na escola e para além dela.

Um excelente trabalho!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Percy e Annabeth chegam, com o raio-mestre, ao Olimpo.....	87
Figura 2 -	Percy e Annabeth devolvem o raio-mestre a Zeus.....	91
Figura 3 -	Zeus contempla o seu precioso raio-mestre.....	93
Figura 4 -	Com o raio-mestre em mãos, Zeus manifesta seu poder no Olimpo.....	95
Figura 5 -	Zeus sente a força e o poder do raio-mestre.....	96
Figura 6 -	Zeus acusa Percy (Filho de Poseidon) de ter tramado o roubo do raio-mestre com seu pai.....	98
Figura 7 -	Poseidon fica indignado, pois foi obrigado, por Zeus a não manter contato com o filho, semideus, Percy.....	100
Figura 8 -	Zeus interroga Percy.....	102
Figura 9 -	Percy diz quem, de fato, roubou o raio-mestre.....	103
Figura 10 -	Zeus, de posse do raio-mestre, declara a paz entre deuses, semideuses e humanos.....	105
Figura 11 -	No mundo sombrio, Thor e Kurse atacam-se.....	108
Figura 12 -	Thor e Loki tentam vingar a morte de Frigga, além de tentarem recuperar o Éter.....	111
Figura 13 -	Thor consegue ferir Kurse.....	112
Figura 14 -	Usando a mesma arma com que foi ferido, o Kurse mata Loki.....	114
Figura 15 -	Thor sofre com a morte de Loki.....	116
Figura 16 -	Loki cai e está desfalecendo.....	118
Figura 17 -	Thor está furioso com o Kurse.....	119
Figura 18 -	Mesmo ferido, o Kurse torna a se prontificar para a luta.....	121
Figura 19 -	Desfalecendo, Loki, traiçoeiro, joga uma espécie de granada no Kurse.....	122
Figura 20 -	O Kurse é destruído pela granada.....	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	78
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 1: Questionário.	80
ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 2: Teste de leitura de imagens	81
LEITURA SOCIOSEMIÓTICA: perspectiva da GSF e da GDV	86
Análise multimodal das imagens, feitas em captura de tela, que compõem um recorte cênico do filme <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i>	86
LEITURA SOCIOSEMIÓTICA: perspectiva da GSF e da GDV	107
Análise multimodal das imagens (feitas em captura de tela) que compõem um recorte cênico do filme <i>Thor: o mundo sombrio</i>	107
OFICINA 1.....	126
OFICINA 2.....	138

INTRODUÇÃO

Destinamos este caderno pedagógico aos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, trata-se de uma sugestão de trabalho com os multiletramentos e com a multimodalidade, tendo em vista a elevação das habilidades de leitura dos gêneros mito e filme por intermédio das mitologias grega (*Percy Jackson e o ladrão de raios*) e nórdica (*Thor: o mundo sombrio*), pensando na produção de *fanfictions*. As atividades sugeridas possuem respaldo, como já apresentado na fundamentação teórica, na Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN (2014) e na Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN (2006).

Nesse sentido, o contexto em que os textos ocorrem é relevante para a compreensão e para a interpretação dos gêneros textuais/discursivos mito e filme pela professora pesquisadora e pelos professores de Língua Portuguesa em geral; sendo assim, ao trabalharmos, com os alunos, a interpretação dos filmes da mitologia grega, *Percy Jackson e o ladrão de raios* e da mitologia nórdica, *Thor: o mundo sombrio*, partimos das variáveis abarcadas pelo contexto de situação(campo, relação e modo) e pelo contexto de cultura (HALLIDAY; MATTIESSEN, 2014).

Por conseguinte, detemo-nos nos campos semânticos que permeiam esses contextos, feito isso, consideramos o contexto de cultura (relatos mitológicos gregos e nórdicos presentes nos filmes), também abordamos o contexto de situação, explorando as variáveis que nos revelam o contexto de cultura. Ao realizar leituras com essa perspectiva, os alunos podem produzir signos, podem realizar leituras críticas sobre o mundo que os cerca, tecer reflexões e agir sobre a realidade. À vista disso, o professor deve propor-se a conduzi-los por esse caminho na busca por habilidades sólidas de leitura.

Ainda sobre os contextos, no de situação, dentro da variável campo, tratamos sobre as experiências, as ações dos participantes no mundo que os rodeia, analisamos as ações de Percy, Zeus, Poseidon, Annabeth e dos deuses que habitam o Olimpo (filme sobre mitologia grega); no filme sobre mitologia nórdica, observamos as ações de Thor, Loki e de Kurse. Na variável relações, averiguamos os papéis desses participantes no processo sociointerativo e valores construídos, por eles, nas relações interpessoais; no que se refere ao modo, tratamos do papel desempenhado pela linguagem visual e verbal na situação encenada, tudo isso para desvendar o propósito comunicativo dos produtores dos filmes.

No tocante ao contexto de cultura, dizemos que ele abarca os significados culturais, difundidos, através das mitologias, pelos produtores dos filmes, integrando valores, crenças,

atitudes e comportamentos, que se perpetuaram, durante muito tempo, em certo grupo social e essas marcas culturais podem vistas quase que repetidamente nas imagens analisadas.

Para além dos contextos de situação e de cultura a nossa análise pauta-se na junção dos campos verbal e visual à luz dos estudos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), *Gramática do Design Visual*, com vistas à compreensão global das imagens averiguadas. Ademais, os gêneros mito e filme são constituídos pela linguagem que constrói significados por intermédio de um viés multissemiótico, isto é, palavras, gestos, posturas corporais e faciais, olhares e imagens.

Dito isso, em uma sociedade voltada para o viés das multissemiotes, conforme Kress e van Leeuwen (2006 [1996]), as imagens possuem intensa relevância na construção desentidos dos mais variados textos que circulam na sociedade; entretanto, a escola ainda aborda os textos imagéticos com certa “informalidade”. Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) ainda atestam que as imagens possibilitam múltiplas leituras, pensando nos significados composicionais, podemos estudar características, expressões faciais, corporais e gestos dentro de um arranjo imagético.

Nesse caminho, na medida em que os alunos vão avançando nos anos de escolaridade, as imagens tendem a ir desaparecendo dos textos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, pois o foco fica quase que, prioritariamente, nos textos verbais; à vista disso é que propusemos um estudo “formal” das imagens, tentamos trazer, à tona, a análise crítica de textos visuais, assim como já acontece com os textos verbais. Ressaltamos que a nossa tentativa não é dar cabo da composição dos recortes cênicos sob análise, nem quanto aos contextos, nem quanto aos artefatos sígnicos que os compõem. Enfim, o nosso intuito é apontar percursos formais que podem ser feitos, por professores e alunos, durante a exploração de textos imagéticos nas cenas extraídas dos filmes míticos em questão. Então, seguimos para as análises sociossemióticas das imagens.

QUESTIONÁRIO (ATIVIDADE DIAGNÓSTICA)**QUESTIONÁRIO SOBRE O HÁBITO DE LEITURA**

Prezado (a)s estudantes,

Com este questionário, pretendemos conhecer seus hábitos de leitura. Também queremos saber se vocês conhecem narrativas mitológicas e se gostam de assistir a filmes que tratam sobre mitos. Sejam verdadeiros, falem sobre todas as leituras (Textos verbais, visuais e mistos)! Não se preocupem! Não se trata de uma avaliação!

- 1 - Qual é a sua idade? Você está em qual série?
- 2 - Você costuma ler? Conhece narrativas mitológicas? Se conhece, diga qual ou quais.
- 3 - Assiste a desenhos, filmes, séries, vídeos no *YouTube*? Produz conteúdo para alguma página?
- 4 - Já assistiu a desenhos, filmes, séries, vídeos no *YouTube* sobre herói de alguma mitologia?
- 5 - Você tem livros em casa?
 - (a) Tenho _____
 - (b) Não tenho _____
 - (c) Caso tenha, número aproximado de livros _____
- 6 - Você tem internet em casa?
 - (a) Tenho _____
 - (b) Não tenho _____
- 7 - Você entende o que lê? Sim _____ Não _____ Às vezes _____ Por quê?
- 8 - Ao “ler” um livro, um filme, um vídeo, uma série, um desenho, você costuma:
_____ ficar no início;
_____ parar na metade;
_____ ir até o final;
_____ só olhar as imagens rapidamente.
- 9 - Que livro você mais gostou de ter lido até hoje? Por quê?
- 10 - Escreva três assuntos ou temas sobre os quais você mais gosta de ler.
- 11 - O que mais dificulta o seu hábito de ler?
- 12 - Você costuma fazer leituras indicadas por seus professores ou porque gostou muito do assunto sobre o qual ele falou durante alguma aula?
- 13 - Você acha que ler é importante? Por quê?

TESTE (ATIVIDADE DIAGNÓSTICA)

Língua Portuguesa - Ensino Fundamental/Anos Finais

Nome do aluno:

Turma:

Data:

Teste - Gêneros filme e mito/Leitura de imagens

QUESTÃO 1: Você sabe o que é um gênero textual? Sabia que o filme é um gênero textual?

QUESTÃO 2: Você já assistiu a filmes em mídias digitais, plataformas de *streaming* (*Netflix, Amazon, YouTube, Globoplay*, entre outras)? Geralmente assiste nessas plataformas, na TV aberta ou em canais por assinatura?

QUESTÃO 3: Já realizou algum trabalho ou atividade escolar que envolvesse mitologia grega ou nórdica, ou já assistiu a filmes que tratassem dessas mitologias?

QUESTÃO 4: Quais os seus conhecimentos sobre uma *fanfic* ou *fanfiction*? Já fez alguma, ou já assistiu a alguma?

QUESTÃO 5: É possível ler imagens? O que podemos ler numa imagem?

QUESTÃO 6: O que você consegue ler nesta imagem? Você consegue falar sobre todos os elementos que compõem o texto? Você consegue identificar a origem mitológica do personagem utilizado neste texto?



QUESTÃO 07: O que você consegue ler nesta imagem? Você consegue falar sobre todos os elementos que compõem o texto? Você consegue identificar a origem mitológica do personagem utilizado neste texto?



QUESTÃO 08: Você teve problemas para fazer a leitura das imagens apresentadas? Se sim, relate suas dificuldades.

Quadro 3 - Plano de ação

ESCOLA: TURMA: OBJETIVO: Desenvolver o viés multimodal de habilidades de leitura, compreensão e interpretação do gênero textual/discursivo filme, voltado ao mito e às <i>fanfictions</i> , com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.				
Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	Carga horária
1 Motivação para a leitura	Motivar e despertar, nos alunos, o interesse pela leitura dos gêneros textuais/discursivos mito, filme e pelo gênero digital <i>fanfiction</i>	Projetor multimídia, Televisão, Mitos e Filmes.	- Apresentação do Plano das ações que serão desenvolvidas; - Levantamento de conhecimentos prévios, por intermédio de aula expositiva e dialogada, com abordagem e leitura das narrativas mitológicas gregas; - Levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero filme; - Levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero digital <i>fanfiction</i> ; - Exposição do filme sobre a mitologia grega – <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i> ; - Levantamento de conhecimentos prévios, por intermédio de aula expositiva e dialogada, com abordagem e leitura das narrativas mitológicas nórdicas; - Levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero filme; - Exposição do filme sobre a mitologia nórdica – <i>Thor: o mundo sombrio</i> ; - Pedir, aos alunos, para que assistam à <i>fanfictions</i> disponíveis na internet.	6 h/a
2 Estudo dos gêneros mito e filme; Apresentação dos personagens Percy Jackson e Thor	Identificar os elementos semióticos presentes nos gêneros em estudo (mito e filme). Conhecer os personagens, suas características, suas relações com as mitologias a que	Projetor multimídia, Televisão, Mitos e Filmes.	- Apresentação, aos alunos, dos aspectos relacionados ao gênero mito no filme e seus elementos composicionais. - Exposição das características físicas, psicológicas, comportamentais e culturais dos principais personagens envolvidos nas tramas dos filmes; e breve apresentação	3 h/a

	pertencem, além de conhecer um pouco sobre o processo de produção dos dois filmes em questão.		dos produtores/produtoras dos filmes.	
3 Teoria na prática	Entender o contexto de situação e o contexto de cultura do mito no filme, relacionando-os, por intermédio da Gramática Sistêmico-Funcional.	Projektor multimídia, Televisão, Mitos e Filmes.	- Exploração, por intermédio dos filmes <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i> e <i>Thor: o mundo sombrio</i> , do contexto de situação, relativos ao tema/ações/representações, relações estabelecidas e o modo como a linguagem é arranjada; bem como do contexto de cultura, examinando as práticas culturais dos personagens dos filmes.	3 h/a
4 Mitologias grega e nórdica	Inferir sobre as representações das mitologias grega e nórdica nos filmes apresentados.	Projektor multimídia, Televisão, Mitos e Filmes.	- Realização de atividades que exploram imagens dos filmes trabalhados, mostrando elementos mitológicos gregos e nórdicos, além de evidenciar elementos visuais que permitem leitura como, por exemplo, ações, reações, olhares, cores e posição dos participantes da cena.	2 h/a
5- Teoria na prática	Conhecer e compreender a Gramática do Design Visual, bem como suas propriedades: a metafunção representacional, a metafunção interacional e a metafunção composicional.	Projektor multimídia, Televisão, Mitos e Filmes.	Leitura e identificação das metafunções presentes nos filmes míticos. - Resolução de atividades que identifiquem as estruturas semióticas da GDV: processos narrativos na metafunção representacional; contato e enquadramento na metafunção interacional e a saliência na metafunção composicional.	3 h/a
6- Atividade de verificação de aprendizagem	Seleção das imagens utilizadas para as análises, visando à produção de duas <i>fanfictions</i> .	Computador ou celular com acesso à internet; Aplicativo para produção de vídeo; Canal no YouTube	- Aula expositiva sobre o gênero <i>fanfiction</i> ; - Exposição de exemplos de <i>fanfictions</i> ; - Exploração do aplicativo escolhido para a produção das <i>fanfictions</i> ; - Organização das imagens, já selecionadas nas análises, para a construção do recorte cênico; - Seleção das duas trilhas	5 h/a

			sonoras com base nas mitologias grega e nórdica; - Construção das legendas, tendo como base os contextos mitológicos explorados nos filmes; - Conjugação das imagens, trilhas sonoras e legendas para a construção das fanfictions no aplicativo escolhido; - Criação de canal no <i>YouTube</i> e postagem das fanfictions.	
--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

LEITURA SOCIOSSEMIÓTICA: perspectiva da GSF e da GDV

Resumo do filme

Em *Percy Jackson e o ladrão de raios*, Percy, o protagonista, interpretado por Logan Lerman, é um garoto com problemas na escola, por causa do que pensa ser Déficit de Atenção e Dislexia. O jovem vive com Gabe Ugliano (Joe Pantoliano), o padrasto que Percy odeia. Contudo, é criado por Sally (Catherine Keener), sua mãe. Depois de um ataque ocorrido em uma excursão escolar, Percy descobre que é um semideus, filho do deus Poseidon (Kevin McKidd) com Sally, possuindo alguns poderes. Ademais, o garoto é protegido por um Sátiro, Grover Underwood (Brandon T. Jackson), que o leva ao acampamento Meio-sangue. Nesse acampamento, ele passa a treinar para ser um grande guerreiro, tendo Quíron (Pierce Brosnan) como tutor. Todavia, Percy foi acusado de ter roubado o raio de Zeus (Sean Bean), poderosa arma capaz de fazer com que deuses entrem em guerra com humanos e causem uma imensa destruição. Percy tem de se preparar para a maior aventura de sua vida. As nuvens de tempestade começam a encobrir o planeta. Sentindo-se ameaçado, o semideus aperfeiçoa seus recém-descobertos poderes para evitar uma guerra devastadora entre os deuses e homens. Naquele momento, ele conhece a guerreira Annabeth Chase (Alexandra Daddario), que procura sua mãe, a deusa Atena. O Sátiro, protetor de Percy, Grover Underwood e Annabeth unem-se a Percy numa viagem que os leva até o portal para o Monte Olimpo e para o Mundo dos Mortos. O destino da humanidade depende do resultado dessa jornada, bem como a vida da mãe de Percy, que ele terá de resgatar das profundezas do Mundo Inferior. Finalmente, os três, com a ajuda de Perséfone (Rosario Dawson), que se apodera do raio escondido no escudo de Luke Castellan (Jake Abel), filho de Hermes (Dylan Neal) oferece-o a Percy, conseguem libertar Sally de Hades (Steve Coogan). Na impossibilidade de os quatro saírem do Mundo Inferior, Grover fica para trás, e os demais conseguem chegar ao prédio que dá acesso ao Olimpo. Na sequência, Percy derrota o filho de Hermes em uma luta e chega a tempo de deter a batalha entre os deuses, devolvendo o raio a Zeus, que traz Grover de volta ao acampamento, permitindo que Poseidon converse uma única vez com seu filho para uma reconciliação. Percy reencontra Annabeth, que lhe propõe uma luta como nos velhos tempos, e Grover, que já se encontra em outro patamar dentro do acampamento Meio-sangue.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Análise multimodal das imagens, em captura de tela, que compõem um recorte cênico do filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*

Recorte da cena em que Percy Jackson chega ao Olimpo para devolver o raio-mestre, roubado por Luke (Filho de Hermes) para Zeus, o qual evita uma guerra entre Zeus, Poseidon, Hades e os homens.

Figura 1 - Percy e Annabeth chegam, com o raio-mestre, ao Olimpo



Fonte: Youtube, 2019.¹

De acordo com Halliday e Matthiessen (2014[2004]), a organização funcional da estrutura de um texto, e as escolhas significativas que são feitas, no que se refere ao que pode ser escolhido ou não, são imprescindíveis na análise textual. Consequentemente, o processo linguístico dá conta de experiências de mundo e das interações realizadas com grupos sociais em um dado contexto. Posto isso, Halliday (1989) afirma que o contexto de cultura e o de situação são essenciais para o entendimento de um texto, pois tratamos da história cultural dos indivíduos envolvidos na interação e das práticas nas quais eles se encontram empenhados.

No que se refere à análise das dez imagens que compõem o recorte cênico extraído do filme sobre a mitologia grega, pontuamos que, embora seja uma análise individual dos elementos visualizados em cada uma delas, não podemos deixar de estabelecer relação entre tais imagens, além de retomar informações pontuadas nos contextos imagéticos, pois compõem parte de uma cena; logo, algumas informações podem ser postas, retomadas ou retiradas, considerando a necessidades da imagem sob análise.

Explicando o **contexto de situação**, na variável **campo**, com vistas à formação de um leitor crítico, o professor deverá observar o assunto abordado na imagem (Figura 1), em que o produtor do filme, apropriando-se de estereótipos dos mitos gregos para a criação de personagens, promove uma reflexão sobre a relação entre deuses e semideus e constrói uma relação de hierárquica entre participantes do cenário: Zeus, Percy e Annabeth.

¹ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

Ao analisarmos a imagem, observamos que o arranjo representado é a culminância/resolução de um atrito que deu origem ao enredo do filme. Na *mis-en-scène*, há Percy Jackson (filho de Poseidon com uma mortal) e Annabeth (filha de Atena com um mortal); portanto, dois semideuses, dentro do Olimpo, situação que já foge à normalidade, pois o Olimpo é a morada apenas dos grandes deuses gregos. Desse modo, é possível interpretar que o produtor do filme quis mostrar uma fraqueza desses deuses: o relacionamento afetivo com mortais, situação proibida por Zeus.

Dessa ruptura, desobediência, nascem vários problemas, a partir de que existirão os semideuses, o acampamento Meio-Sangue, onde esses semideuses são preparados para batalhas, a revolta dos filhos dos deuses (meio deuses e meio humanos) pela ausência dos pais, conflitos sociais por se sentirem diferentes dos humanos e dos deuses, assim como o medo dos próprios deuses de serem destronados em relação aos filhos.

Luke, semideus, filho do deus Hermes (deus da velocidade, do comércio, filho de Zeus com uma ninfa), rouba o raio-mestre de Zeus (o maior dos deuses/deus dos trovões) e acusa o filho de Poseidon (deus dos mares), Percy Jackson, de tê-lo roubado, por vingança e para provocar uma guerra que começaria entre os três grandes deuses filhos do titã (Cronos), incitando, primeiramente, o terceiro dos filhos de Cronos, Hades (deus do submundo).

A trama gira em torno da tentativa de Percy de recuperar o raio, livrar-se da acusação de um crime que não cometeu, de evitar a guerra e de descobertas de questões pessoais e da reviravolta na vida dele, por ser filho de Poseidon. No contexto da mitologia grega, Percy seria Perseu, e Perseu é filho de Zeus, não de Poseidon.

No **contexto de situação**, construindo o cenário adjacente, vimos o espaço físico (o Olimpo), com o papel social de autoridade de Zeus, em que observamos que ele se posiciona, não ao acaso, à frente de Percy e Annabeth, mostrando a posição dele de grande deus do Olimpo. No contexto linguístico (legenda), as palavras de Zeus geram medo, receio em Percy.

Na variável relação, no tocante às relações entre os participantes e papéis desempenhados por eles, vimos que o produtor mostra, por meio de Zeus, uma relação de superioridade entre deus/semideuses, com uma conduta opressora por parte de Zeus, intimidando Percy, por meio das palavras, a devolver o raio-mestre, com Zeus impondo-se em um tamanho gigantesco à frente, mostrando a soberania dos deuses em relação aos semideuses. A tentativa de Percy, de evitar a guerra entre deuses, humanos e semideuses, revela certa ousadia, típica postura de um herói.

Nesse cenário, o papel de Zeus continua sendo o de deus supremo do Olimpo, que, ao mesmo tempo em que pode estabelecer a paz e criar uma guerra. Logo, torna-se importante

reconstruir o contexto por meio das relações intertextuais, de modo que, tanto professor quanto aluno, compreendam os elementos da narrativa apresentada.

Ainda no **contexto de situação**, sobre o **modo**, a linguagem verbal realiza-se na forma escrita, trazendo à baila o uso de uma pequena legenda, com uma ordem de Zeus a Percy, sem rodeios, em tom de ameaça, por meio de um verbo no imperativo, não como sugestão, e sim com tom de imposição, por Percy e Annabeth corromperem a ordem, pois são semideus no Olimpo, habitado apenas por deus. Contudo, mesmo no Olimpo, são pequenos diante da grandeza do espaço e de Zeus.

No **contexto de cultura**, ressaltamos a importância de o professor ter consciência das intenções do produtor do filme, ou seja, trazer elementos da cultura e das narrativas mitológicas gregas, quebrando um padrão que deveria ser seguido pelos deuses, não tendo contato com mortais, muito menos se relacionando com eles e tendo filhos, semideuses, pois tinham medo de que semideuses se rebelassem e tomassem o trono. Assim, o papel social de cada um é importante e deve ser considerado, pois todos veiculam semioses para sugerir ou impor propósitos. Nesse contexto de cultura, percebe-se a dificuldade dos deuses diante do cenário de uma mudança na ordem imposta.

Na imagem em tela, o produtor critica o modelo tradicional preconizado pelos deuses do Olimpo, com a figura de um deus prepotente, autoritário e impaciente (em posição de destaque, pela expressão corporal e facial). Contudo, sobre esse modelo, os semideus, Percy e Annabeth, ironicamente, já se posicionam contrário a ele. Ademais, grande parte das semioses apreendidas do contexto de cultura só são passíveis de interpretação pela presença de outros modos semióticos trabalhados com o modo semiótico verbal. Por essa via, o professor poderá explorar o papel que cada modo semiótico, necessitando conhecer o contexto do filme.

Sobre a GDV, **metafunção representacional** dessa narrativa, os participantes representados são Zeus, Percy e Annabeth, com o desdobramento de ações. Assim, Zeus é o participante ator (participante do qual parte o vetor), e Percy, o participante meta (participante a quem o vetor se dirige), numa **estrutura transacional unidirecional**, com três participantes (Annabeth acompanha o desenrolar dos fatos), em que o vetor se dirige a um meta (Zeus se dirige a Percy pedindo que devolva o raio-mestre).

No trabalho com os **processos narrativos**, o professor deverá demonstrar que tais processos representam aspectos do mundo e como eles são experienciados pelos humanos, como na experiência vivida por Zeus e Percy. Além disso, deverá observar modos semióticos como escolhas do produtor do filme para representar pessoas, cenários e a relação deles com outros elementos e processos que podem ser representados nas imagens seguintes.

Desse modo, os docentes poderão despertar a criatividade dos alunos, conduzindo-os a explorarem a variedade semântica dessa imagem, inquirindo sobre os fatos que acontecem na cena. As respostas dos alunos serão formas de realização das relações semânticas, já que se realizam de forma semelhante ao modo verbal. Assim, poderão realizar construções verbais para explicar a leitura da construção imagética e explorar a relação dos deuses com os semideuses, a proibição de vê-los e as relações deles com humanos.

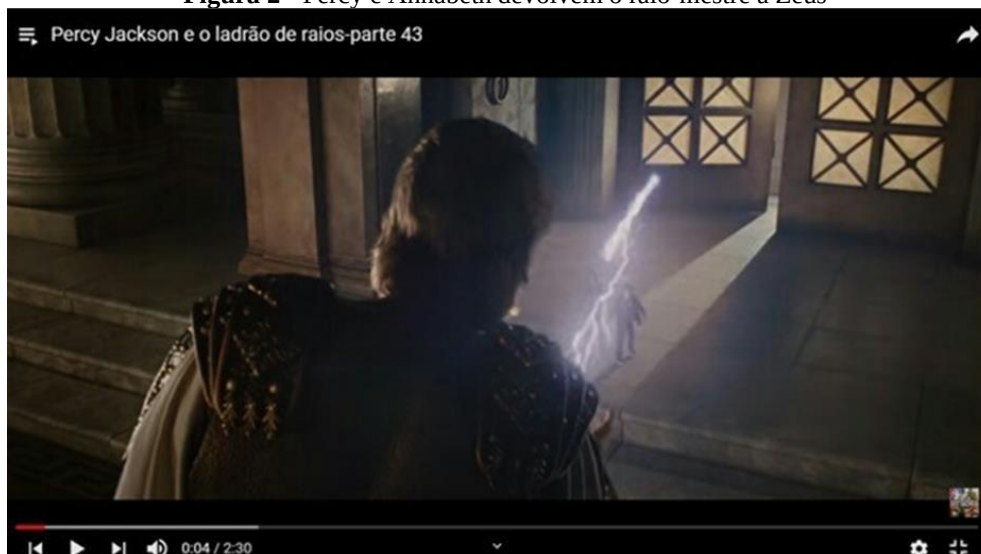
Na imagem, podemos identificar, também, **processos narrativos de reação** em que, segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996]), um participante reage (reator), Percy, devolvendo o raio, ao pedido de Zeus (participante fenômeno), numa **reação transacional**, pois os dois conectam-se pelo olhar, Percy olha Zeus. A ação de Zeus provoca a reação de Percy.

Quanto à **metafunção interacional**, a figura 1 apresenta **olhar de demanda**, revelando a intencionalidade do produtor em contatar os participantes representados. Zeus solicita algo a Percy. Em relação aos leitores, o olhar é **de oferta**, distanciamento, os participantes estão envolvidos na cena, mas o leitor fica alheio, o que possibilita aos leitores uma visão impessoal da cena, sem envolvimento emocional. Analisando a **distância social**, observamos uma abordagem fechada (*close-up*) com o leitor, pelo enquadramento dos ombros de Zeus das costas. Ao optar por esse enquadramento, o produtor apresenta um distanciamento social entre personagem e leitor.

A metafunção **composicional** é percebida pela **saliência**, abordada na imagem pelo destaque dos personagens, Zeus em relação a Percy e à Annabeth. Zeus, uma figura de autoridade, aparece em tamanho maior, indicando uma relação de superioridade entre deus/semideus, o que revela a opção do produtor, visando à hierarquização entre deuses e semideus. Além disso, há saliência no contraste entre o “clarão” do raio-mestre (com luz) e pouca iluminação do Olimpo. Caso o raio não fosse devolvido, uma guerra poderia estabelecer-se. Quanto ao **valor da informação**, à esquerda, temos Zeus (o dado), e, um pouco mais à direita (o novo), os “invasores”, semideuses que acabaram de “invadir” a morada dos deuses.

Ademais, sobre a **perspectiva**, Percy e Annabeth veem Zeus de baixo para cima, verticalmente, o que veicula a superioridade do deus em relação aos semideuses. Além disso, a observação de modos outros mostrará como os modos semióticos geram uma infinidade de significados nas culturas.

Figura 2 - Percy e Annabeth devolvem o raio-mestre a Zeus



Fonte: Youtube, 2019.²

Na figura 2, no **contexto de situação** (variável **campo**), construindo o cenário adjacente, observamos o espaço físico (o Olimpo), com o papel social de autoridade de Zeus, grande Deus do Olimpo, posicionado à frente de Percy e Annabeth, sem a linguagem verbal, apenas os dizeres do arranjo imagético.

Quanto à variável **relação**, o produtor mostra uma relação de superioridade entre deus/semideuses, na qual Percy já devolve o raio-mestre a Zeus que se coloca frente a ele. Mesmo nesse contexto, Percy fora destemido, indo ao Olimpo afrontar o grande Zeus, no qual a mitologia grega é retomada, com o deus supremo da mitologia grega aparecendo no papel que sempre lhe foi conferido pelos relatos míticos.

No **contexto de cultura**, ressaltamos os elementos das narrativas mitológicas gregas que se destacam: o Olimpo, o deus, os semideuses, o raio. Se se considerar os contextos, o professor poderá trabalhar com os alunos o papel que cada modo semiótico. Mesmo antes do contato com o filme, é importante que professor e alunos discutam sobre a mitologia grega.

Sob a perspectiva da GDV, na **metafunção representacional**, temos uma ação, Zeus é o participante ator (do qual parte o vetor), e Percy, o participante meta (a quem o vetor se dirige), em uma estrutura **transacional unidirecional**, com três participantes, e o vetor se dirige a um meta (Zeus se dirige a Percy pedindo a devolução do raio-mestre). Os docentes poderão despertar a criatividade dos alunos, conduzindo-os na exploração da variedade

² Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

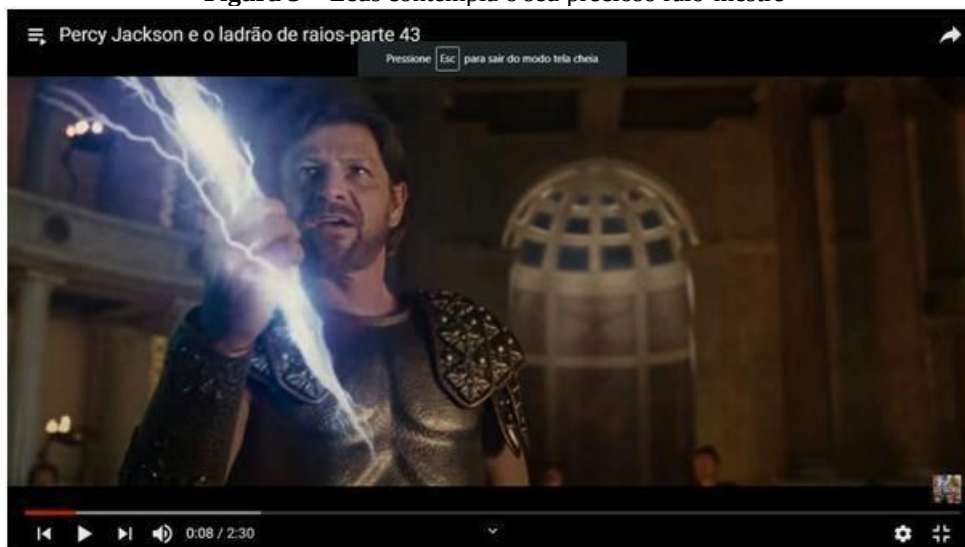
semântica expressa na imagem. Apesar de não haver linguagem verbal, a imagem constrói uma narrativa.

Na imagem, podemos identificar, também, **processos de reação** em que, segundo Kress e van Leeuwen (2006), um participante reage (reator), Percy, devolvendo o raio, reage ao pedido de Zeus (participante fenômeno), num modelo de **reação transacional**, com a conexão dos dois pelo olhar, Percy olha para Zeus. A ação de Zeus provoca a reação de Percy, e o adendo é o raio que foi jogado para Zeus por Percy.

Quanto à **metafunção interacional**, analisamos os olhares dos participantes representados. A figura 2 também apresenta olhar de demanda, revelando a intencionalidade do produtor em contatar os participantes representados entre si. Zeus fez uma solicitação a Percy, essa solicitação foi prontamente atendida. Em relação aos leitores, o olhar continua sendo de oferta, distanciamento, os participantes estão envolvidos na cena, o leitor fica alheio. Há uma análise impessoal da cena, sem envolvimento emocional. Analisando a **distância social**, ainda temos uma abordagem fechada (*close-up*) com o leitor/observador pelo enquadramento dos ombros de Zeus e das costas. Ao optar por esse tipo de enquadramento, o produtor deseja apresentar uma relação social de distanciamento entre personagem e leitor. Ademais, sobre a **perspectiva**, Percy e Annabeth veem Zeus de baixo para cima, verticalmente, posicionado com superioridade, em relação aos semideuses.

A **metafunção composicional**, com enfoque na saliência, também foi abordada na imagem pelo destaque dos personagens, Zeus em relação a Percy e Annabeth. Zeus aparece em tamanho maior, indicando uma relação de superioridade entre deus/semideus. O produtor, ao optar por esse destaque, revela a hierarquização entre deuses e semideus, em que Zeus representa uma figura de autoridade. Além disso, a saliência pode ser vista no contraste entre o “clarão” do raio-mestre e a pouca iluminação do Olimpo, o raio traz a luz. No valor da informação, a informação é a mesma da Figura 1, à esquerda, Zeus (o dado), e, um pouco mais à direita (o novo), os “invasores”, semideuses que acabaram de “invadir” a morada dos deuses.

Figura 3 - Zeus contempla o seu precioso raio-mestre



Fonte: Youtube, 2019.³

Na figura 3, no **contexto de situação (campo)**, notamos o espaço físico (o Olimpo), com o papel social de autoridade de Zeus, como os outros deuses bem menores ao fundo, sendo Zeus e raio-mestre dele o centro de todo o arranjo imagético. Nesse viés, Zeus contempla o raio, como se a ordem estivesse, novamente, sendo estabelecida.

Quanto à variável **relação**, Zeus apresenta-se como superior, estando com o poderoso raio, para quem tudo está no devido lugar; ele continua como supremacia que lhe é peculiar.

No **contexto de cultura**, observamos o raio-mestre e Zeus em destaque, elementos das narrativas mitológicas gregas. O professor pode trabalhar com a grandeza de Zeus em relação aos deuses, por ser ele quem liderou a rebelião contra Cronos, tornando-se líder dos três irmãos/deuses mais poderosos do Olimpo, além da representatividade do raio-mestre, que controla o céu, a terra e o submundo.

Sobre a GDV, na **metafunção representacional**, os participantes representados são Zeus, o objeto/raio e deuses ao fundo. Quanto à ação, Zeus é o participante ator e o raio, num processo material, é o participante meta. A estrutura é **transacional unidirecional**, com dois participantes, e o vetor se dirige a uma meta (Zeus se dirige ao raio-mestre com um olhar de poder), sentindo a força que emana do raio; a satisfação é perceptível no seu olhar. Quanto ao processo de reação, Zeus reage, com expressão facial de satisfação, ao fato de estar,

³ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

novamente, com o raio, não direcionado o olhar nem para os participantes, nem para os leitores da imagem.

Quanto à **metafunção interacional**, analisamos os olhares dos participantes representados. A figura 3 apresenta um **olhar de oferta**, pois não existe vetor visual direcionado ao leitor, o foco de Zeus está no raio. Neste momento, somente o raio importa. A intenção do produtor do filme é apenas oferecer a imagem de Zeus e do raio para contemplação, o leitor é um mero observador. Analisando a **distância social**, ainda temos uma abordagem fechada (*close-up*) com o leitor/observador pelo enquadramento dos ombros de Zeus, com maior riqueza de detalhes, pois ele está de frente, as expressões faciais são claras e a emoção está, literalmente, posta no rosto do deus supremo do Olimpo. No que concerne à **perspectiva**, Zeus aparece na vertical, como se, a partir dele, os outros deuses fossem decaindo, ficando menores, num plano de fundo, com um grau de importância mais reduzido em relação a ele.

Na **metafunção composicional**, com enfoque na **saliência**, há o destaque do personagem Zeus em relação aos “outros”, em tamanho maior, com seu raio. Optando por este destaque, o produtor revela um padrão de hierarquia e de poder. Além disso, a saliência pode ser vista no contraste entre o “clarão” do raio-mestre e a pouca iluminação do Olimpo e dos personagens ao fundo. Quanto ao **valor da informação**, à esquerda, há Zeus e o raio (o dado), ao fundo, mais à direita (o novo), alguns deuses encenados ao fundo, quase que escondidos na imagem, figurando com insignificância em relação ao supremo.

Figura 4 - Com o raio-mestre em mãos, Zeus manifesta seu poder no Olimpo



Fonte: Youtube, 2019.⁴

Na figura 4, explicando o **contexto de situação**, dentro da variável **campo**, o foco está no grandioso Olimpo, em que há apenas o espaço físico e o restabelecimento da ordem, perceptível por meio das tempestades, com raios e trovões, sobre o Olimpo. Assim, apesar de tempestades com raios e trovões, geralmente, aludem à ideia de caos, na representação da imagem, a ideia é de retorno da ordem, da paz.

Quanto à variável **relação**, temos apenas o Olimpo, envolvido por raios e trovões, aludindo à representação da soberania de Zeus.

No **contexto de cultura**, há elementos das narrativas mitológicas gregas: raios, trovões e tempestade e o Olimpo, com a narrativa voltada para Percy Jackson, filho de Poseidon, no filme. Entretanto, Poseidon raramente aparece, com a história ocorrendo com Percy e Zeus, pai de Perseu, segundo a mitologia grega, tendo inspirado a criação de Percy. Logo, no filme, os produtores tentam manter vínculo entre personagens e relações originais nos mitos gregos.

Sob a perspectiva da GDV, na **metafunção representacional**, não há processos de ação (sem ator, vetor e meta) nem processos de reação (sem vetor e olhar). Nos **significados interativos**, de igual modo, não há olhar de oferta nem de demanda. Na imagem, se se considerar o Olimpo como um participante, quanto ao **enquadramento**, há o enquadramento *long shot*, aberto, com maior distanciamento do leitor, cujo auge é a suntuosidade do Olimpo.

⁴ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

Na **metafunção composicional**, a **saliência** é relevante, pois o Olimpo aparece grandioso. A junção dos elementos tempestade, trovões e raios podem traduzir a volta da normalidade, com as trevas começando a ser dissipadas pelos raios e trovões, a claridade sendo retomada, o Olimpo aparecendo iluminado e a iminência de uma guerra desaparecendo.

Quanto ao **valor da informação**, à esquerda, temos o raio (o dado), mais à direita, a parte exterior do Olimpo que, até então, não havia sido mostrada (o novo). No tocante à perspectiva, o Olimpo apresenta-se de modo frontal, de baixo para cima, com o leitor projetado numa posição de inferioridade.

Figura 5 - Zeus sente a força e o poder do raio-mestre



Fonte: Youtube, 2019.⁵

Na figura 5, temos uma imagem que retoma o acontecimento da outra, em que, no **contexto de situação**, na variável **campo**, vimos o espaço físico (o Olimpo), marcado pela autoridade de Zeus. Os outros deuses também aparecem, porém bem menores ao fundo, sendo Zeus e o seu raio-mestre, o centro de todo o arranjo imagético. Zeus, com visível satisfação, contempla o raio, com o estabelecimento da ordem, motivo por que se sente poderoso.

No que concerne à variável **relação**, há a figura de Zeus numa relação de superioridade, com o poderoso raio dele, com tudo no devido lugar.

No **contexto de cultura**, retomam-se os elementos das narrativas mitológicas gregas: o raio e Zeus. Sugerimos que o professor trabalhe com a grandeza de Zeus em relação aos outros deuses, quem liderou a rebelião contra Cronos, tornando-se o líder dos três

⁵ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

irmãos/deuses mais poderosos do Olimpo, além da representatividade do raio-mestre, capaz de controlar o céu, a terra e o submundo.

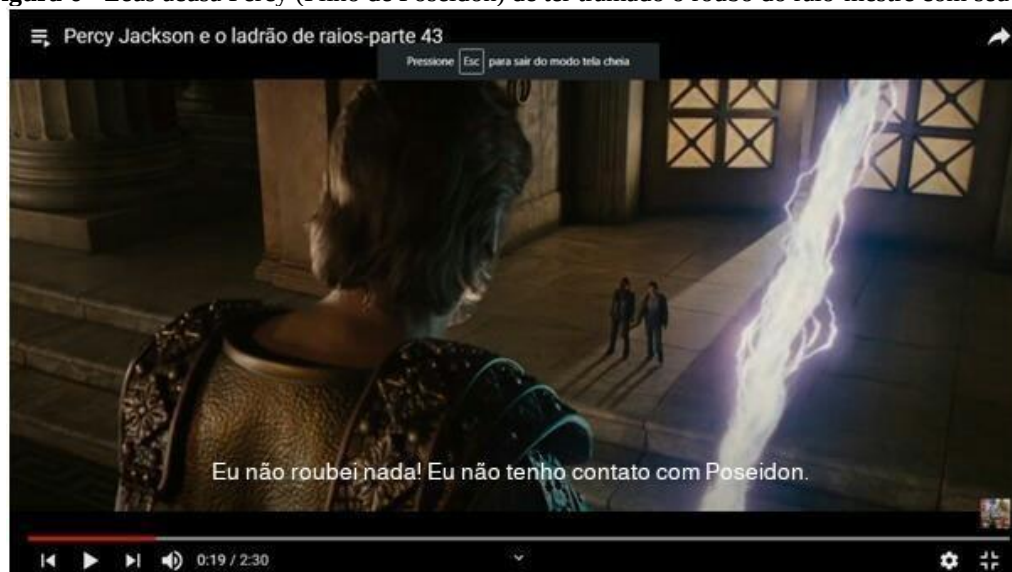
Na **metafunção representacional** dessa narrativa, os participantes representados são Zeus, o objeto/raio e alguns deuses ao fundo, com a ação partindo de Zeus, o participante ator bem como o raio que, em um processo material, é o participante meta. A estrutura é **transacional unidirecional**, com dois participantes, com o vetor se dirigido a um meta (Zeus se dirige ao raio-mestre com um olhar de contentamento), sentindo toda a força que advém do raio, com a satisfação perceptível no olhar dele.

Quanto à **metafunção interacional**, observamos um olhar de oferta, não sendo o vetor visual direcionado ao leitor; o foco de Zeus está no raio, com nada mais importando a ele, apenas o raio. A intenção do produtor do filme é oferecer a imagem de Zeus e do raio para contemplação, tendo o leitor o papel de observador da cena enunciada.

Sobre a **distância social**, observamos uma abordagem fechada (*close-up*) com o leitor/observador pelo enquadramento dos ombros de Zeus, sem uma riqueza de detalhes, com expressões faciais evidentes e com o olhar mudando um pouco para baixo. Sobre a **perspectiva**, Zeus aparece na vertical, com se, a partir dele, os outros deuses fossem decaindo, ficando menores, num plano de fundo. Toda a construção da imagem passa-nos uma mensagem: Zeus, para os gregos, é o maior dos deuses.

Na **metafunção composicional**, com enfoque na saliência, vimos o destaque do personagem Zeus em relação aos demais, em tamanho maior, com o raio. O produtor, ao optar por esse destaque, revela um padrão de hierarquia e de poder. Além disso, a saliência pode ser vista no contraste entre o “clarão”, ainda mais evidente do raio-mestre, e a pouca iluminação do Olimpo e dos personagens ao fundo. Quanto ao **valor da informação**, à esquerda, temos Zeus e o seu raio (o dado), ao fundo, mais à direita (o novo), alguns deuses vistos de forma bastante obscura, como se estivessem quase que escondidos na imagem, o que os coloca em uma posição de inferioridade quanto a Zeus.

Figura 6 - Zeus acusa Percy (Filho de Poseidon) de ter tramado o roubo do raio-mestre com seu pai



Fonte: Youtube, 2019.⁶

Na figura 6, no **contexto de situação**, na variável campo, notamos o espaço físico que ainda é o Olimpo, cuja atividade social realizada pelos participantes tem como foco a autoridade de Zeus que, após contemplar o raio que foi devolvido por Percy, acusa-o de tê-lo roubado em conluio com Poseidon (Figura 1). No nível linguístico (na legenda apresentada na Figura 6), Percy defende-se dizendo que nada roubou e que não possui contato com Poseidon, com tom ameaçador, visto que o raio está em foco.

Sobre a variável **relação**, há a figura de Zeus que ainda lida com os outros participantes como uma figura detentora do poder; pela leitura visual, o leitor percebe que, mesmo de posse do raio-mestre, Zeus ainda insiste em querer saber quem foi o autor do roubo, intimidando Percy e sua companheira Annabeth que exerce um papel figurativo em grande parte das imagens em que aparece, apenas mudando as expressões faciais conforme o assunto tratado. Logo, há uma relação de distanciamento entre os participantes.

No que concerne ao modo, vimos uma resposta a uma acusação, no entendimento de que Percy se dirige, em tom de indignação, com vistas a persuadir Zeus de que o raio não foi roubado por ele. Nesse contexto, lança mão, duas vezes, do uso do advérbio “não” insistindo sobre a sua inocência em relação ao fato ocorrido.

No que diz respeito ao **contexto de cultura**, há os elementos das narrativas mitológicas gregas em destaque: Zeus e o raio-mestre em maior evidência. O professor poderá

⁶ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

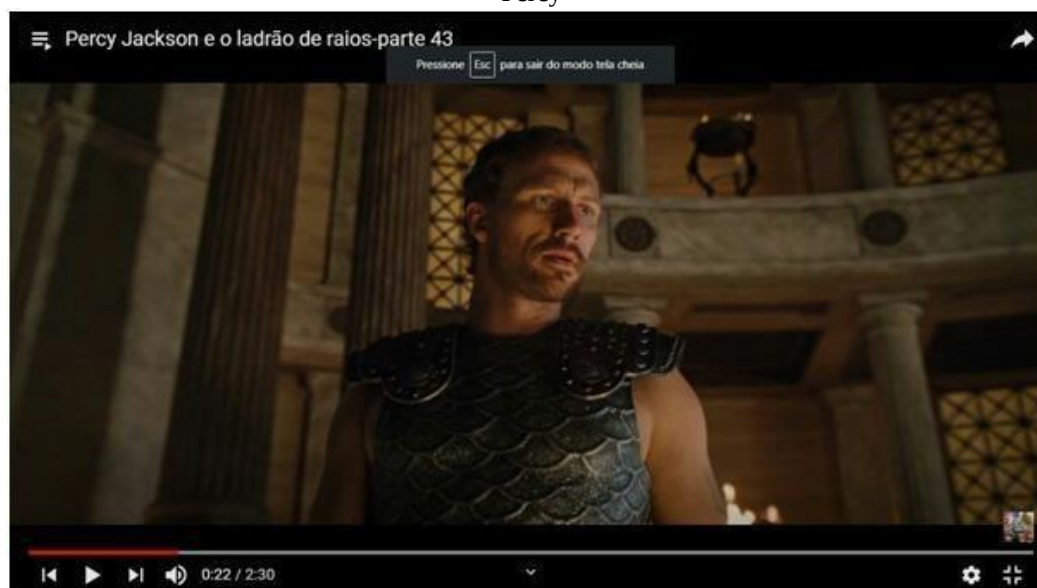
trabalhar com o raio-mestre conferido soberania e poder a Zeus, tanto que o próprio Hades, para sair do submundo e ir para o Olimpo, deseja tomar posse dele.

Acerca da GDV, nos **significados representacionais**, os participantes representados são Zeus, o objeto/raio Percy e Annabeth (figurante, apesar de ser filha da deusa Atena). Assim, a **ação transacional** parte de Percy (ator), direcionando-se (vetor), a Zeus (participante meta). A estrutura é **transacional unidirecional**, com dois participantes, e o vetor se dirige a um meta.

Quanto à **metafunção interacional**, analisamos os olhares dos participantes representados; logo, há um olhar de oferta, não existe vetor direcionado ao leitor, com o foco de Percy em Zeus. O leitor é um mero observador da imagem, posto que os participantes se voltam apenas ao acontecimento da imagem. Tratando da **perspectiva**, Zeus aparece navertical, de costas, sobre o **enquadramento**, é o (*médium shot*) apenas dos ombros para cima, situação que remete a uma aproximação média com o leitor.

Na **metafunção composicional**, com enfoque na **saliência**, na imagem, há o destaque do personagem Zeus e do raio-mestre em relação aos demais, em tamanho maior, com raio mais esplendoroso. O produtor, ao optar por esse destaque, revela um padrão de hierarquia e de poder. Além disso, a **saliência** pode ser vista no contraste entre o “clarão” ainda mais evidente do raio-mestre, a pequena estatura de Percy e Annabeth e a pouca iluminação do Olimpo. Quanto ao **valor da informação**, à esquerda, temos Zeus e o seu raio (o dado), mais à direita (o novo), os dois pequenos e inferiores semideuses.

Figura 7 - Poseidon fica indignado, pois foi obrigado, por Zeus a não manter contato com o filho, semideus, Percy



Fonte: Youtube, 2019.⁷

Na figura 7, em mais uma imagem (sequência) do recorte cênico do filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*, explicando o **contexto de situação**, na variável **campo**, o foco está em Poseidon, deus dos mares (pai de Percy) com o cenário aparecendo ao fundo, Olimpo.

Na representação, Poseidon mostra uma expressão de indignação pela situação ocorrida entre Zeus e Percy. Mesmo sendo um dos três grandes deuses do Olimpo, ele é submisso a Zeus, não toma partido do filho, apenas solicita ao deus dos deuses gregos que lhe dê a oportunidade de ter uma rápida conversa com seu filho. Assim, é possível, no campo do discurso, um trabalho com a ideia de submissão, de regras e comportamentos.

Quanto à variável **relação**, temos apenas o participante deus grego Poseidon. Mesmo sozinho na imagem, com vistas a persuadir o leitor, transmite a ideia de indignação e de submissão pelo tratamento dado por Zeus a Percy.

No **contexto de cultura**, observamos que a narrativa envolve grandes mitos gregos, nos quais se destaca Poseidon, um dos grandes deuses dos mares e dos oceanos, um dos três filhos do titã Cronos, com um tridente poderoso, com poder fenomenal de dominar as águas. Logo, mesmo com a adaptação para o filme, os produtores ainda tentaram manter esses elementos, trazendo o protagonista, Percy, com poderes semelhantes aos do pai. Em várias cenas do filme, o tridente e a ideia de água (na cor azul) é bastante evidente, tendo, no próprio cartaz de anúncio do filme, Percy dominando as águas.

⁷ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

Na perspectiva da GDV, na **metafunção representacional**, nos processos representativos narrativos, há uma **ação não transacional unidirecional**, com apenas um participante (ator) e o vetor, não aparecendo o meta, sem ação diretiva. Na imagem, Poseidon (ator) reflete sobre o fato de não poder conviver com o filho dele, o semideus Percy, por ordem de Zeus, o qual determinou que deuses não podiam manter contato com filhos de relações com mortais. Quanto aos **processos de reação**, observamos na visagem de Poseidon um semblante pensativo, meio fechado, em que Poseidon é o participante reator, com o vetor do olhar dele não apontando para participantes da imagem, pois apenas ele aparece no cenário.

Constatamos, nos **significados interacionais**, um olhar de oferta, visto que ele não mantém contato visual com o leitor, imerso em reflexões. Na imagem, o **enquadramento** é o médio (*médium shot*), por meio do estabelecimento de uma relação estabelecida mediana, com menor grau de envolvimento, pois o participante representado, por se encontrar reflexivo, não interage.

Na **metafunção composicional**, a **saliência** é relevante, pois Poseidon, pela primeira vez, é mostrado mais de perto, com um destaque dado a ele, em primeiro plano, em uma situação que envolve o filho dele. Sobre o **valor da informação**, observamos, um pouco mais à esquerda, o cenário olímpico (o dado); mais à direita e à frente, Poseidon (o novo). Na perspectiva, Poseidon é mostrado frontalmente, de baixo para cima, apresentando o leitor numa posição de inferioridade.

Figura 8 - Zeus interroga Percy



Fonte: 2019.⁸

Na figura 8, explicando o **contexto de situação**, no campo do discurso, o foco está mais uma vez em Zeus, com o cenário aparecendo ao fundo, o teto do Olimpo. Na representação, Zeus mostra uma expressão de dúvida, desconfiança, situação confirmada no nível linguístico (legenda). No arranjo cênico, o comportamento do deus supremo do Olimpo é posto em questão, pois, ele, como deus, estando no trono, qualquer atitude que ameace a posição dele, tem de investigada até o fim.

No tocante à variável **relação**, temos apenas o deus grego Zeus, mesmo sozinho na imagem, transmite a ideia de desconfiança em relação à atitude e à fala de Percy Jackson.

Sobre o **contexto de cultura**, se se pensar nas narrativas que envolvem os grandes mitos gregos, o professor poderá discutir a questão da liderança, sendo Zeus um líder nato, tendo mobilizado os irmãos na rebelião contra o próprio pai.

Quanto à perspectiva da GDV, na **metafunção representacional**, sobre os processos representativos narrativos, há uma **ação não transacional unidirecional**, com apenas um participante (ator) e o vetor, não aparecendo o meta. Assim, Zeus (ator) interroga Percy Jackson que não aparece na imagem. No que se refere aos **processos de reação**, vemos, no rosto de Zeus, uma reação de dúvida, desconfiança, Zeus é o participante reator, o vetor do seu olhar não aponta para participantes da imagem, pois apenas ele aparece no cenário.

Constatamos, nos **significados interacionais**, que há um olhar de demanda, numa interpelação a alguém fora da imagem, com um tom de intimidação. Na imagem, o

⁸ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=4
4. Acesso em 22 set. 2020.

enquadramento é o médio (*médium shot*), estabelecendo uma relação com menos grau de proximidade, sem muito envolvimento, mas inquiridora, querendo uma resposta.

Na **metafunção composicional**, a **saliência** é relevante, Zeus, novamente, é posto em destaque, em um primeiro plano, pois há uma situação conflituosa, para a qual ele busca por repostas, por meio de um tom ameaçador em sua fala. Sobre o **valor da informação**, um pouco mais à esquerda, está Zeus (o dado); mais à direita, o foco está no teto do Olimpo (o novo). Concernente à perspectiva, Zeus apresenta-se de modo frontal, de baixo para cima, apresentando, numa posição inferior, o leitor.

Figura 9 - Percy diz quem, de fato, roubou o raio-mestre



Fonte: 2019.⁹

Na figura 9, explicando o **contexto de situação**, na variável **campo**, o foco, pela primeira vez, está em Percy Jackson e Annabeth, o cenário está opaco, o centro são os dois semideuses. Na representação, Percy responde a Zeus, dizendo quem foi o autor do roubo do raio (legenda), revelando quem provocou toda a confusão e despertou a ira de Zeus.

No arranjo cênico, o semideus, protagonista do filme, e a companheira Annabeth são vistos numa posição diferente das demais imagens: eles estão em evidência, por serem, afinal, semideus, filhos de Poseidon e Atena. Mesmo diante de Zeus, merecem certo destaque.

No tocante à variável **relação**, temos apenas os dois amigos semideuses, ao mesmo tempo em que Percy responde a Zeus, ele e Annabeth mostram-se, de certo modo,

⁹ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

deslumbrados, o que é perceptível nas expressões faciais da semideusa e do semideus. Desse modo, há uma relação de amizade, de companheirismo, um tom de igualdade entre eles.

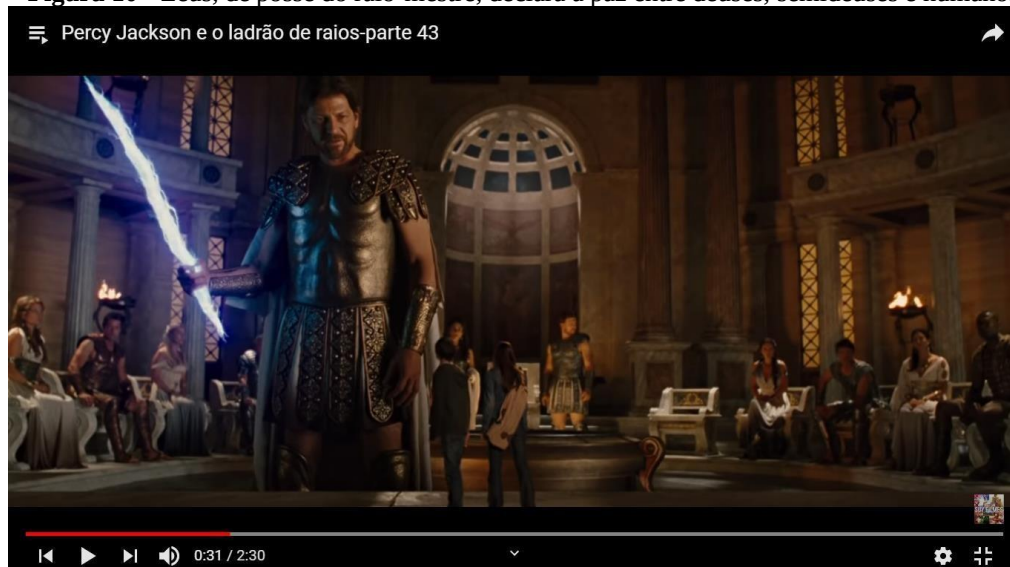
Sobre o **contexto de cultura**, retomando as narrativas que envolvem os grandes mitos gregos, podemos ver que, apesar de Annabeth ser apenas uma personagem criada para o filme, dela nascem os semideuses. Portanto, na sala de aula, o professor poderá discutir a relação afetiva entre deuses e humanos, além de propor uma discussão sobre o processo de adaptação do mito para o filme, questões relacionadas à criação do enredo, produção, a história por trás do filme e as mudanças em algumas narrativas mitológicas para atender à produção fílmica.

Na **metafunção representacional**, sobre os processos representativos narrativos, há uma **ação não transacional unidirecional**, com dois participantes (atores), dos quais partem dois vetores, não aparecendo o meta. Assim, Percy responde (ator) a Zeus que não aparece na imagem. No que se refere aos **processos de reação**, vemos nos rostos dos semideuses um misto de espanto e admiração, figurando como participantes reatores, pois o vetor dos olhares não aponta para participantes da imagem, visto que apenas os dois semideuses aparecem no cenário. Ademais, a **perspectiva** aparece quando os semideuses são mostrados em perfil, tendo o mesmo valor dentro da imagem, de baixo para cima, para o leitor que se nota numa situação inferior.

Nos **significados interacionais**, há dois olhares de demanda, Percy e Annabeth olham para Zeus que está fora da imagem, admirando o ambiente. Na imagem, o **enquadramento** é o médio (*médium shot*), sem muito envolvimento, pois os semideuses estão focados em Zeus.

Na **metafunção composicional**, a **saliência** é relevante, colocando Percy e Annabeth em posição de grau de destaque (menor), mas apresentando também os valores dos dois, em função do grande Zeus, destacando, por exemplo, nos rostos dos dois, alguns atributos. O cenário quase não aparece, dando importância à ideia de que semideuses também possuem valores. No que tange ao **valor da informação**, à frente, os semideuses; ao fundo, o cenário do Olimpo.

Figura 10 - Zeus, de posse do raio-mestre, declara a paz entre deuses, semideuses e humanos



Fonte: 2019.¹⁰

Na figura 10, explicando o **contexto de situação**, na variável **campo**, vemos o cenário (Olimpo), com a presença dos doze maiores deuses da mitologia grega, Poseidon aparece em pé, ao fundo, pois o contexto gira em torno do seu filho Percy; o papel social de autoridade de Zeus é evidente, observamos seu posicionamento, à frente de Percy e Annabeth, maior em relação a todos os demais com o poderoso raio-mestre na mão, ressaltando sua figura de grande deus do Olimpo. Em uma situação de maior formalidade.

Quanto à variável **relação**, na interação entre os participantes e os papéis desempenhados por eles, vemos que o produtor mostra, por meio de Zeus, uma relação de superioridade, com todos os personagens encenados submissos à soberania dele, o qual se encontra com a grande arma dele: o raio-mestre; logo, intimida a todos. Mesmo nesse contexto, a situação de inferioridade de Percy e Annabeth é sobressalente. Nesse majestoso cenário, a mitologia grega é posta em cena, o Olimpo, os doze grandes deuses da mitologia grega, os semideuses, todos podem ser objeto de estudo.

Sobre o **modo**, na leitura visual, ainda temos Percy e Annabeth corrompendo a ordem, semideuses no Olimpo que é habitado apenas por deuses, contudo, a estatura dos personagens, revela-nos quem exerce poder sobre quem, o adendo está no fato de outros grandes deuses do Olimpo aparecerem, porém ainda sob a poder de Zeus, todos o ouvem, nenhum deles ousa afrontá-lo, são espectadores. Assim, a linguagem não verbal possui a função de nos dizer sobre os fatos que ocorrem e como ocorrem.

¹⁰ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

No **contexto de cultura**, os elementos das narrativas mitológicas gregas sobressalentes na imagem, isto é, o Olimpo, os doze deuses, os semideuses, o raio-mestre compõem todo o viés mitológico do filme. Dada a relevância dos contextos, o professor poderá trabalhar com os alunos o papel desempenhado por cada modo semiótico no recorte selecionado. Para uma leitura profícua, seria interessante uma abordagem voltada para a história de cada um desses deuses e para a simbologia deles na mitologia grega.

Sob a perspectiva da GDV, na **metafunção representacional** dessa narrativa, os participantes representados são Zeus, Percy, Annabeth, Poseidon e outros dez deuses do Olimpo. Nessa última imagem, observamos uma ação, na qual Zeus é o participante ator (participante do qual parte o vetor (processo de interação entre os participantes), Percy e Annabeth são os participantes meta (participantes a quem o vetor se dirige). A estrutura é **transacional unidirecional**, com três participantes, e o vetor se dirige a dois participantes metas (Zeus se dirige a Percy e Annabeth).

Nesses processos, os docentes podem despertar a lado criativo dos alunos, conduzindo os educandos a explorarem a variedade semântica expressa na imagem, apesar de não haver linguagem verbal, a imagem constrói uma narrativa extremamente rica.

Na imagem, podemos identificar, também, **processos de reação** em que há, segundo Kress e van Leeuwen (2006), participantes que reagem (reator), os semideuses, a Zeus (participante fenômeno), num modelo de **reação transacional**, conectados pelo olhar, Percy e Annabeth olham para Zeus. Os demais deuses do Olimpo figuram como espectadores dos fatos, mostrando reações pelas posturas e expressões faciais.

Quanto à **metafunção interacional**, analisamos os olhares dos participantes representados. A figura 10 também apresenta olhar de demanda, revelando a intencionalidade do produtor em contatar os participantes representados entre si. Zeus olha para Percy e Annabeth e entendemos que o problema foi resolvido; os outros deuses também esperam, atentos, o desfecho da situação. Em relação aos leitores, o olhar continua de oferta, com o leitor alheio. Analisando a **distância social**, ainda temos uma abordagem aberta (*long shot*) com o leitor/observador pelo enquadramento do corpo inteiro de Zeus. Ao optar por esse tipo de enquadramento, o produtor deseja apresentar uma relação social de distanciamento ainda maior entre personagem e leitor. Zeus reina absoluto, por ser um deus grandioso, e o leitor, em certa medida, sente-se diminuído. Por fim, sobre a **perspectiva**, Percy e Annabeth veem Zeus de baixo para cima, na verticalidade, indo ao encontro da demonstração da superioridade do deus em relação aos semideuses e aos outros deuses do Olimpo. É fato que, em relação à

adaptação fílmica e à mitologia grega, o professor terá acesso a múltiplas semioses para trabalhar com a leitura significativa.

Sobre a **metafunção composicional**, com enfoque na **saliência**, o destaque é Zeus, em relação a todo o Olimpo. Zeus aparece em tamanho maior, indicando uma relação de superioridade, se se pensar no demais participantes dessa cena. O produtor, ao optar por esse destaque, revela uma hierarquia: Zeus, os outros deuses e os semideuses. Além disso, a saliência pode ser vista no contraste entre o “clarão” e a grandeza do raio-mestre e a pouca iluminação do Olimpo, dos outros deuses de Percy e de Annabeth. Quanto ao **valor da informação**, à esquerda, temos Zeus (o dado); um pouco mais à direita, quase ao fundo (o novo), os outros deuses do Olimpo.

LEITURA SOCIOSSEMIÓTICA: perspectiva da GSF e da GDV

Resumo do filme

No filme, *Thor: o mundo sombrio*, enquanto Thor lidera as últimas batalhas para conquistar a paz entre os Nove Reinos, Jane Foster (Natalie Portman) tenta investir em outro relacionamento, pois o deus do trovão, em virtude da destruição da Bifrost, não consegue mais visitar a Terra. Nesse cenário, o elfo negro Malekith (Christopher Eccleston) acorda de um longo sono, sedento de vingança e disposto a tomar posse do Éter, levando a todos para a escuridão eterna. Jane Foster, acidentalmente, encontra o Éter e se torna hospedeira dele. Thor, alertado do perigo por Odin (Anthony Hopkins), teve de lutar contra Malekith, tanto para livrar seu reino das mãos do elfo negro como para salvar Jane Foster. Para isso, Thor tem de contar com a ajuda de Loki (Tom Hiddleston), preso em Asgard, dos guerreiros Fandral (Josh Dallas), Hogun (Tadanobu Asano), Volstagg (Ray Stevenson), e de Sif (Jaimie Alexander). A pretensão de Malekith foi utilizar habilidades de manipulação da realidade do Éter para levar os nove reinos à escuridão. O Éter, vermelho e viscoso, flutua no ar, com uma força simbiótica que pode ser absorvida pelo corpo de um hospedeiro vivo. Logo, concede a esse hospedeiro uma força imensa, além de poderes quase que ilimitados.

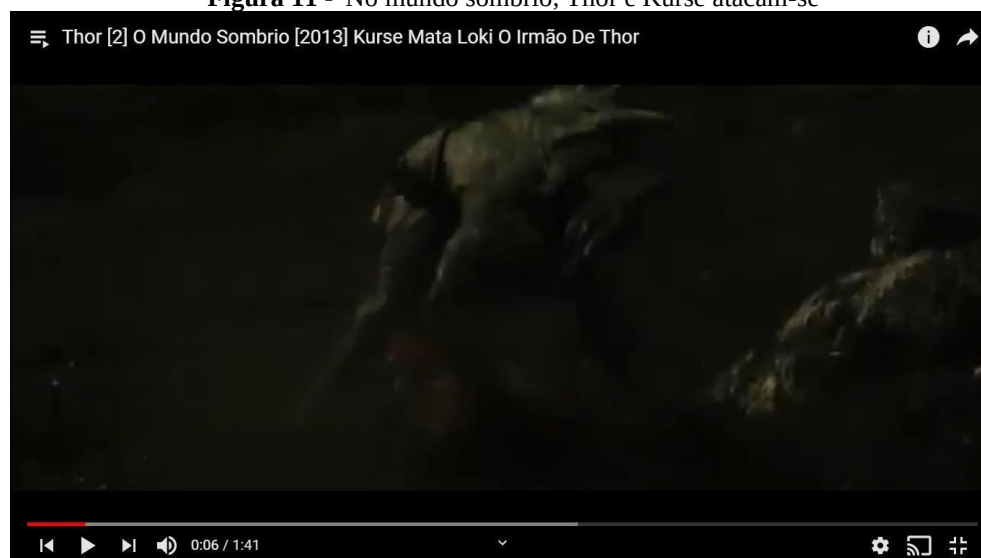
Em virtude dessas circunstâncias, para proteger Jane, Thor leva-a para Asgard. Todavia, Malekith, com a ajuda de Kurse (Adewale Akinnuoye-Agbaje), persegue-a por ela hospedar o Éter em seu corpo, na tentativa de proteger Jane e de proteger os nove reinos. Frigga (Rene Russo) é morta pelos dois monstros, mas os asgardianos conseguem recuperar o Éter e preservar a vida de Jane Foster. Feito isso, Thor tem de pedir ajuda a Loki para vingar a morte da mãe dele. Os dois irmãos fogem de Asgard com um plano para destruírem Kurse, o chefe dos elfos negros, Loki, para salvar a vida de Thor, é, supostamente, morto por Kurse. De volta à Asgard, Thor encontra-se com Odin e recusa o trono, voltando à Terra e à Jane; no entanto, o deus do trovão não sabe que no trono está seu irmão Loki, disfarçado de Odin, e que Éter foi entregue, erroneamente, a quem pode destruir o universo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Análise multimodal das imagens, em captura de tela, que compõem um recorte cênico do filme *Thor: o mundo sombrio*

Recorte da cena em que Thor precisa contar com a ajuda de seus companheiros e até de seu traiçoeiro irmão Loki em um plano audacioso para salvar o universo da escuridão eterna provocada pelos Elfos Negros, em especial, Malekith (chefe dos Elfos Negros) e seu fiel escudeiro Algrim, transformado em Kurse (poderoso modo de batalha dos Elfos, conseguido por meio da pedra rúnica).

Figura 11 - No mundo sombrio, Thor e Kurse atacam-se



Fonte: 2019.¹¹

Se se pensar na GSF, para Halliday e Matthiessen (2014[2004], a estrutura deve ser observada atrelada ao contexto. Para tanto, a linguagem organiza-se do ponto de vista do sistema linguístico e de dados do contexto social, com ambos os sistemas interrelacionados na construção de sentidos nos textos.

Nesse caminho, explicando o **contexto de situação**, na variável **campo**, tendo em vista a formação de professores e leitores críticos, o docente deve observar, nos campos sociossemióticos, o assunto abordado na imagem (Figura 1). Portanto, o produtor do filme, retomando estereótipos das narrativas mitológicas nórdicas para criação de personagens, promove uma disputa pelo poder nos reinos dominados por Odin, pai de todos, chefe dos nove reinos, fato que podemos notar entre participantes do cenário.

Na *mis-en-scène*, acontece uma disputa no mundo sombrio, entre Thor, deus do trovão, filho legítimo de Odin) e Algrim, no modo de batalha Kurse, pela morte de Frigga (mãe de Thor e Loki) pelo chefe dos Elfos Negros, Malekith, e pelo poderoso Éter (capaz de

¹¹ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wn5SayyIl1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ. Acesso em: 21 out. 2020

fazer o mundo voltar à escuridão). Logo, Thor e Loki vão, às escondidas, para o mundo sombrio, dos Elfos Negros (Malekith e Algrim/Kurse), para vingar a morte dela e recuperar o Éter. Assim, nesse conflito, vemos Thor em Svartalfheim (mundo sombrio).

No **contexto de situação**, construindo o cenário no entorno dos participantes, vimos no mundo sombrio, uma disputa entre Thor e Kurse, pela autoridade, na qual ambos estão emaranhados, atacando-se, com Thor caído, e Kurse em vantagem. Retomando o nome do filme, Thor encontra-se no mundo sombrio, com a presença dele quase imperceptível, perdido na escuridão, em um mundo inferior (da maldade), o que pode ser explorado pelo professor.

Na variável **relação**, segundo Halliday e Matthiessen (2014[2004]), observamos uma relação de distanciamento entre os participantes, com uma luta entre ambos, destacando, no embate, a superioridade de Kurse, por estar no mundo a que ele pertence, fato que favorece a ele, por parecer vencer a luta. Nesse cenário, existe uma fuga ao padrão, com o deus nórdico (Thor) em desvantagem, tornando-se importante reconstruir o contexto por meio das relações intertextuais, de modo que, tanto professor quanto aluno, compreendam a relevância do deus Thor na mitologia nórdica. Para além disso, há a possibilidade de introduzir pesquisas sobre os povos nórdicos, os nove reinos e os habitantes deles, tanto no mundo real quanto na ficção.

No **contexto de cultura**, o professor deve trazer elementos da cultura, das narrativas mitológicas nórdicas presentes em séries, filmes e desenhos da atualidade, além de propor um estudo sobre outros filmes em que o herói Thor aparece, com vistas fazer com que os alunos possam conhecer um pouco mais sobre a cultura nórdica, apresentando valores, crenças, comportamentos e atitudes dos nórdicos.

Sobre a GDV, nos **significados representacionais**, na narrativa, os participantes representados no mundo sombrio são Thor e Kurse, encenados em uma ação simultânea, por meio de vetores que indicam ação e reação (olhar). Nesse caso, o processo é de **ação bidirecional**, com voz reflexiva, em que ambos são agentes e pacientes; eles se atacam. Outrossim, observamos o processo de **reação transacional** em que há, segundo Kress e van Leeuwen(2006), um participante que reage (reator), Thor, atacando o outro, Kurse, com ambos estão conectados pelo olhar. A ação de Thor provoca a reação de Kurse, em que para Kress e van Leeuwen, 2006, p. 47: “[...] o vetor formado pelos elementos representados na imagem, ou por uma seta de duas pontas, conecta dois interactores que são designados ator e meta ao mesmo tempo”.

Como foi dito, tais significados – que evidenciam um modo semiótico de representar experiências – ocorrem no sistema de transitividade, apresentando o desenrolar de ações nas imagens, com participantes realizando ações ou envolvidos em acontecimentos, nas

circunstâncias nas quais são relatadas. Assim, o professor deve demonstrar que tais processos representam aspectos do mundo e como eles são experimentados pelos humanos, como demonstrado na experiência pela qual Kurse e Thor passam.

Nos **significados interacionais**, quanto aos olhares dos participantes representados, observamos o **olhar de demanda**, com vetor diretivo, em que um participante interpela diretamente o outro, demandando aproximação, o qual revela a intencionalidade do produtor do filme em contatar os participantes representados entre si. Nesse cenário, Thor e Kurse atacam-se; portanto, um olha para o outro. Sobre esse olhar, Kress e van Leeuwen pontuam:

O olhar do participante (se o gesto, se presente) exige algo do público, exige que este entre em algum tipo de relação imaginária com ele ou ela. Exatamente o tipo de relação que é então representado por outros meios, por exemplo, a expressão facial dos participantes representados. Eles podem sorrir, caso em que quem visualiza é convidado a entrar numa relação de afinidade social com eles; eles podem olhar para o público com desdém frio, caso em que o público é convidado a se relacionar com eles, talvez, com um inferior se relaciona com um superior; eles podem fazer beicinho sedutor para a plateia, caso em que é convidada a desejá-los [...] (KRESS; VAN LEEWEN, 2006 [1996]).

Em relação aos leitores, na direção contrária, o olhar é **de oferta**, de distanciamento, no qual os participantes representados, envolvidos na cena, deixam o leitor alheio, distante, o que traduz um não envolvimento dele (leitor) na cena, pois lhe dado um papel de invisibilidade, sem envolvimento ou compartilhamento de informações, tão somente de contemplação da cena apresentada. Analisando a **distância social**, verificada pelo enquadramento da imagem ou pela posição instituída pelos participantes representados, temos um **enquadramento aberto** (*long shot*) com o leitor, numa relação impessoal, apresentando o corpo inteiro dos participantes envolvidos na luta. Optando por esse enquadramento, o produtor desejou um maior distanciamento entre leitor e participantes da cena. Sobre a **perspectiva**, Kurse é visto de baixo para cima, na verticalidade, demonstrando a superioridade do Elfo em relação a Thor.

No que concerne aos **significados composicionais**, no exame dos arranjos semióticos elaborados pelos elementos da imagem, por meio da **saliência**, visualizamos um destaque maior dado a Kurse, numa relação de superioridade, em relação a Thor, e na escuridão do mundo. O produtor, ao optar por esse destaque, revela a hierarquização momentânea do Elfo Negro em relação ao deus Thor. No **valor da informação**, à esquerda, o mundo sombrio (o dado) e, um pouco mais à direita (o novo), Kurse e Thor em luta.

Figura 12 - Thor e Loki tentam vingar a morte de Frigga, além de tentarem recuperar o Éter



Fonte: Youtube, 2019.¹²

Passando em revista a GSF, no recorte da cena em tela, no **contexto de situação**, na variável campo, observamos o deus nórdico, Thor, caído, no mundo sombrio, após uma luta com Kurse. O herdeiro do trono de Odin, um Deus, está caído, ferido, passando por um momento de fragilidade, em que nem a capa, nem a armadura, nem o martelo – elementos que conferem força – foram suficientes para mantê-lo firme, sem cair ou ser ferido.

Na **variável relação**, relacionada aos *status* sociais e papéis institucionais dos participantes envolvidos na ação, referindo-se às relações interacionais estabelecidas entre os participantes da cena, percebemos Thor em uma posição de inferioridade, derrubado, frágil em relação a Kurse, após perder a luta contra Kurse, muito embora seja um Deus.

No **contexto de cultura**, diferentes elementos da cultura escandinava e das narrativas mitológicas nórdicas podem ser explorados, assim como o porte físico desses povos, o porquê de Odin ser o “pai de todos”, o motivo da existência dos nove reinos, como surgiram, a história de Loki, de Frigga, entre outros.

Sobre a GDV, nos **significados representacionais**, no tocante ao processo de ação, Thor está caído no chão, numa **ação transacional unidirecional**, com apenas um participante (ator) e o vetor, não aparecendo o meta, sem ação diretiva. Soma-se a isso a presença do **processo de reação não transacional**, para o qual o vetor do olhar parte do participante reator, mas não aponta para outro participante na cena da imagem. Nesses termos, Thor (participante reator) reage a um determinado fenômeno (o alvo da atenção/visão do reator),

¹² Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wn5SayyIl1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ. Acesso em 21 out. 2020.

apresentando um olhar defensivo, como se dissesse “quero retrucar”, com um semblante meio assustado, cujo olhar não aponta para Kurse (que não aparece na imagem), pois apenas ele está na *mis-en-scène*.

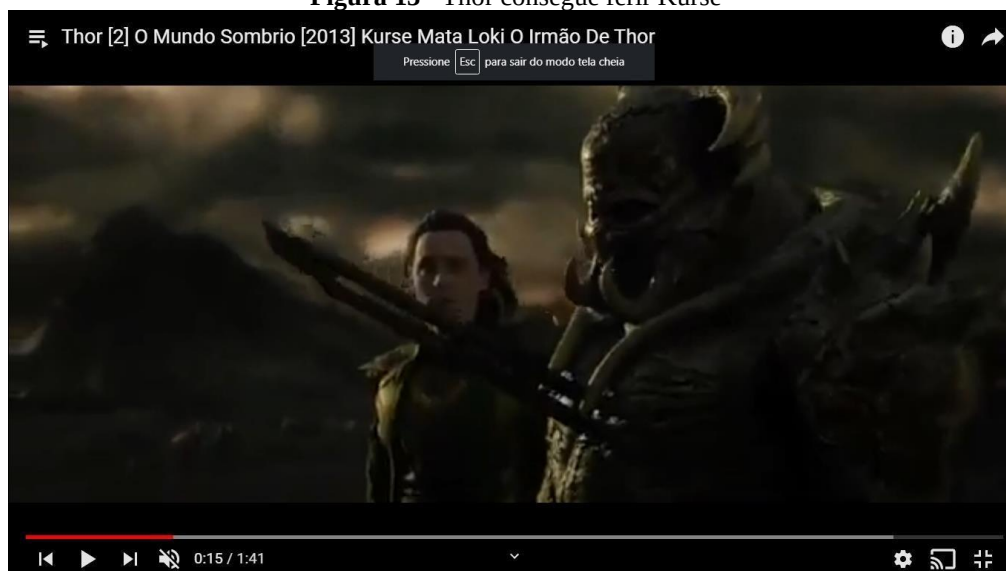
Nessa direção, eis a pertinência do que afirmam Kress e van Leeuwen:

No caso de um processo de reação não transacional, o fenômeno não será representado na cena, com o propósito de deixar o público imaginar o que o participante representado está pensando ou olhando, o que pode criar um forte senso de empatia e identificação com os participantes representados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006[1996]).

Notamos, nos **significados interacionais**, nos atos de imagens, na terminologia adotada por Kress e van Leeuwen (2006[1996]), que há um **olhar de oferta**, visto que não mantém contato visual com o leitor, mas com o Kurse (que não aparece no arranjo imagético). O enquadramento é médio (*médium shot*), pois a relação estabelecida com o leitor é mediana, sem muito envolvimento. Sobre a perspectiva, Thor é visto de cima para baixo, pelo leitor. O leitor/espectador está numa posição superior em relação ao deus nórdico.

Os **significados composicionais** são percebidos pela **saliência**, abordada na imagem pelo destaque do personagem Thor, mostrado mais de perto, em destaque, no primeiro plano. Quanto ao **valor da informação**, à esquerda, há o mundo sombrio (o dado); um pouco mais à direita, caído, o novo, Thor em uma posição de inferioridade.

Figura 13 - Thor consegue ferir Kurse



Fonte: Youtube, 2019.¹³

¹³ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wn5SaiyI1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ. Acesso em: 21 out. 2020.

Levando-se em consideração a GSF, na análise da Figura 3, no **contexto de situação**, na **variável campo**, notamos, no mundo sombrio, o participante Kurse que foi ferido por Thor. Thor foi derrubado; entretanto, conseguiu ferir Kurse. Loki, como figurante, com uma possível identificação com o mundo sombrio, aparece assustado ao fundo da imagem. Essa cena remete ao espaço físico (o mundo sombrio), com cores escuras, no qual o herdeiro do trono de Odin conseguiu ferir Kurse.

Na **variável relação**, observamos uma relação não amigável entre os participantes (Thor, Kurse e Loki), pois Kurse foi ferido por Thor e Loki como figurante. Embora esteja ferido, Kurse não se abala, mantendo-se em uma posição de afronta.

No **contexto de cultura**, o professor pode explorar elementos da cultura nórdica e das narrativas mitológicas nórdicas, o porte físico desses povos, a personalidade do deus Loki, deus da trapaça, da mentira, irmão adotivo de Thor, descendente dos Gigantes do Gelo, bem como o aspecto físico e o comportamento de revolta dele.

Na paisagem semiótica da GDV, na construção dos **significados representacionais** dessa narrativa, há os participantes Kurse, Thor (que não aparece na imagem) e Loki (figurante), em uma **ação não transacional unidirecional**– Kurse foi ferido –, com apenas um participante (meta) e o vetor, não aparecendo o ator (Thor). Nesse caso específico, existem vetor e meta (com verbo transitivo direto, sem objeto direto, pois não se declara o ator), em que algo acontece a alguém, sem, contudo, intencionalmente, dizer que foi Thor, o deus poderoso, quem praticou a ação de ferir.

Dito de outra forma, de forma análoga à gramática tradicional, podemos dizer que a paráfrase verbal é verbo transitivo direto, em que se pode declarar, quando convier, à semelhança de verbo voz passiva com auxiliar (analítica), na esteira desse exemplo: **Kurse foi ferido**, ou à semelhança de verbo na voz passiva pronominal (sintética): **Feriu-se Kurse** (Kurse é o Meta (sujeito paciente), mas não ator); verbo ferir na voz passiva pronominal; em que não se declara o ator (Thor), sendo excluído, uma vez que, na sintaxe usual, não há necessidade de explicitá-lo na voz passiva pronominal.

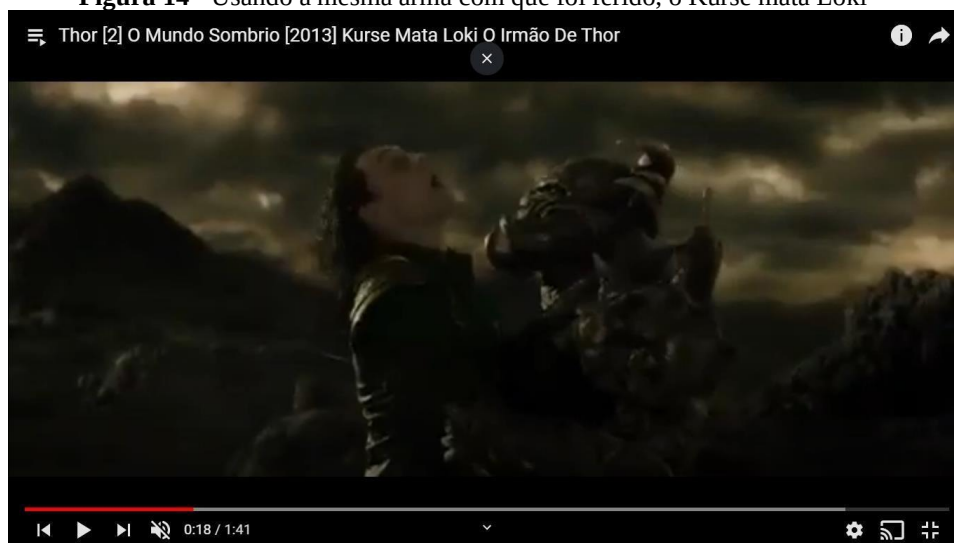
Sobre os processos de reação, temos processo de **reação transacional**, vendo no rosto de Kurse uma reação de coragem, não se importando com o ataque, com um semblante capaz de despertar medo, reagindo ao fenômeno, com o olhar dele se voltando à cena da imagem. Kurse é o participante reator, sem que o vetor do olhar dele aponte para participantes da imagem (Loki está presente na tela capturada, mas não interfere nos acontecimentos). Nesse caso, o inimigo dos asgardianos mantém-se de pé e não cede aos ataques. Os

asgardianos (descendentes de Odin) têm de manter a ordem nos nove reinos. Quando há uma rebelião e a paz é ameaçada, o inimigo, mesmo que forte, precisa ser combatido.

Em termos de **significados interacionais**, notamos um **olhar de oferta**, visto que Kurse não mantém contato visual com o leitor, mas com Thor que não aparece na cena, com enquadramento médio (*médium shot*), sem muito envolvimento com o participante leitor, pois está envolvido em um atrito com o Thor que não pode ser visto na imagem. No que diz respeito à **perspectiva**, Kurse está meio de lado, tentando buscar o apoio do espectador, além de aparecer no mesmo patamar de Loki. Talvez seja uma tentativa de demonstrar, por parte do produtor do filme, certa similaridade entre Loki e o inimigo de Thor. Na mitologia nórdica, Loki, deus da trapaça da mentira, é frio e calculista, nunca se sabe as suas verdadeiras intenções dele, o que pode ser levado para a sala de aula e discutindo com os alunos.

Na paisagem semiótica dos **significados composicionais**, na **saliência**, Kurse é mostrado mais de perto, em destaque, meio de perfil, em primeiro plano. Quanto ao **valor da informação**, à esquerda, temos o mundo sombrio (o dado), e, um pouco mais à direita, em pé, o novo, Kurse e Loki, com o destaque dado à postura destemida de Kurse.

Figura 14 - Usando a mesma arma com que foi ferido, o Kurse mata Loki



Fonte: Youtube, 2019.¹⁴

¹⁴ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wn5SayyIl1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ. Acesso em: 21 out. 2020.

Pelo viés da GSF, na *mis-en-scène* da figura 14, no **contexto de situação**, na **variável campo**, temos, ainda, o mundo sombrio, com Loki e Kurse em papéis sociais de igualdade; contudo, Loki aparece em desvantagem, uma vez que fora atingido por Kurse.

Quanto à **variável relação**, a interação entre os participantes e os papéis desempenhados por eles, vemos que o produtor mostra, por parte de Kurse, embora estejam na mesma posição, uma relação de superioridade sobre Loki que sofreu um ataque. Kurse feriu Thor, sofreu um ataque vindo de Thor e, com a mesma arma, atingiu Loki que estava observando os fatos. No mesmo plano, vemos Kurse atacando Loki, com a arma com que fora ferido, ferindo o irmão adotivo de Thor. Por meio de outra leitura, podemos vislumbrar a ideia de culpa, uma vez que Thor pediu a Loki que o levasse ao mundo sombrio, em que o fato de Kurse, supostamente, matar Loki poder despertar sentimento de culpa em Thor.

No **tocante ao contexto de cultura**, o professor pode tratar da personalidade do deus Loki, deus da trapaça, da mentira, irmão adotivo de Thor, descendente dos Gigantes do Gelo, apesar de Loki fingir estar lutando para vingar a morte da sua mãe, na verdade, por traz de toda essa encenação, há a tentativa de destronar Odin.

Sob a perspectiva da GDV, na construção das semioses representacionais desserecorte cênico, os participantes representados continuam sendo Loki e Kurse, compondo uma cena acional, para a qual Kurse é o participante ator (participante do qual parte o vetor), e Loki é o participante meta (atingido pela arma). A estrutura é **transacional unidirecional**, com dois participantes, e o vetor se dirige a um meta (Kurse dirige-se a Loki atacando-o).

Nesta cena em tela, podemos identificar o **processo de reação não transacional**, em que há um participante que reage (reator), Loki, que sente a dor do ferimento, reagindo ao ato de Kurse (participante fenômeno), já que o olhar de Loki não se dirige a Kurse. Nesse caso, o apagamento do olhar de Loki para o ato de Kurse (participante fenômeno) pode propiciar, na esteira das ideias de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), uma grande empatia e identificação com os representados. Nesse tipo de reação posta que se definiu pelo olhar, o vetor é a linha do olho que parte de Loki, o reator, e dirigiu-se a outro, o fenômeno que está explícito.

No tocante aos **significados interacionais**, evidenciamos um **olhar de demanda**, revelando a intencionalidade do produtor em contatar os participantes representados entre si. Apesar de Loki não corresponder, por olhar para cima, Kurse olha-o. Loki não corresponde à demanda de Kurse, não mantendo, também, interação com o espectador da imagem, por estarem ambos envolvidos nos fatos que acontecem entre eles. Na **distância social**, temos um enquadramento médio (*médium shot*) com o leitor, já que os participantes são vistos até a região do tronco, com o produtor desejando apresentar uma relação social de envolvimento

mediano com o espectador. Na **perspectiva**, Loki e Kurse estão na linha horizontal, estabelecendo uma relação igualitária (nem superioridade, nem inferioridade), no mesmo plano, como se não fossem inimigos, como se houvesse algo além dos acontecimentos vistos (o que houve, de fato, pois, no fim do filme, Loki fingiu sua própria morte).

Explorando os **significados composicionais**, com enfoque na **saliência**, percebemos, ainda, o destaque de Loki e Kurse, em primeiro plano, em que o mundo sombrio aparece como cenário da ação, com destaque às cores escuras, ao tom de morte pairando no ar, à roupa preta de Loki e à cor sombria de Kurse, remetendo a um contexto fúnebre.

Figura 15 - Thor sofre com a morte de Loki



Fonte: 2019.¹⁵

Sobre a perspectiva da GSF, na paisagem semiótica escolhida da figura 15, **no contexto de situação**, na **variável campo**, notamos experiências relatadas, nas quais é possível contar a história do deus nórdico, Thor, caído ao chão, mas tentando reerguer-se no mundo sombrio (Svartalfheim), após perceber que Kurse (que não se encontra representado na imagem) havia atingido e matado Loki, materializadas no modo semiótico verbal pela fala de Thor e pelo olhar dele de desespero, em interação com os participantes interativos.

Assim, no **contexto de situação**, no mundo sombrio, Thor tenta se reerguer, levantar-se, muito embora estivesse ferido, com uma visagem expressiva de desespero. Mesmo sendo um Deus, encontra-se em fragilidade extrema, não adiantando possuir capa, nem martelo, nem armadura, insuficientes para salvar o irmão Loki da morte. O sentimento de

¹⁵ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wn5SayyIl1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ. Acesso em: 21 out. 2020.

incapacidade reside no fato de ele presenciar a morte do irmão sem poder interferir, em um momento de luto, pois ele já havia perdido a mãe, Frigga, pelas mãos de Malekith e de Kurse.

Na **variável relação**, explorando os papéis dos participantes na interação e os valores construídos por eles nas relações interpessoais, podemos identificar uma relação temporária de inferioridade, de fragilidade de Thor em relação a Kurse, com o propósito de demonstrar momentos de fraqueza por que Deuses podem passar, pois ele (Deus) perdeu a luta e o irmão. O produtor do filme revela, deixando emergir um papel social importante de conscientização social de um problema que precisa ser considerado, a inversão de valores que devem ser refletidos pela sociedade: Deus *versus* fortaleza e Deus *versus* fragilidade, diante de dificuldades pelas quais passamos, por exemplo.

No **contexto de cultura**, o professor pode evidenciar a dor de Thor e o perfil traiçoeiro e frio de Loki, que tramou a própria morte, para ocupar o lugar de Odin, posto que uma das características de Loki é poder se transformar, fisicamente, em quem ele quiser, mostrando práticas sociais dos grupos sociais dos participantes do evento comunicativo.

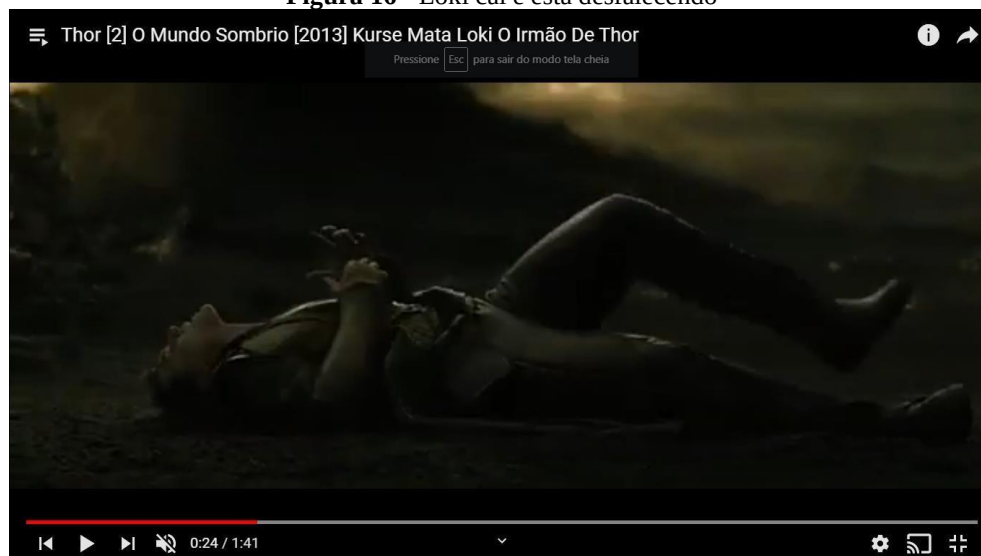
Pelo viés da GDV, concernentes aos significados representacionais das estruturas narrativas, o participante representado é Thor, instanciando uma **ação não transacional unidirecional**, com apenas um participante (ator) e o vetor, não aparecendo o meta, sem ação diretiva. Sobre os processos de reação, configura-se, nessa imagem, um processo de **reação transacional**, no qual Thor figura como participante reator; o vetor do olhar não dele aponta para participantes da imagem, pois apenas ele aparece no cenário vemos, no rosto de Thor, por meio da seguinte reação: “Não, faça isso!” (o “Não” da legenda), imprimindo um semblante de desespero. De mais a mais, na semiose apresentada, evidencia-se que os deuses também sofrem com as perdas, mas tentam reerguer-se.

Nos **significados interacionais**, em que imagens assinalam determinados tipos de relações interativas com o público-alvo, como envolver-se ou não pelo olhar, codifica-se um **olhar de oferta**, visto que a cena enunciada direciona o participante interativo de forma indireta; ele não é o objeto do olhar do participante representado na imagem, mas sim Kurse que não aparece no arranjo imagético. O **enquadramento** é médio (*médium shot*), sem muito envolvimento, sem interação total com o espectador da cena fílmica, desvelando uma relação de cunho social mais distante, pois está envolvido com o acontecimento fora da imagem. Na **perspectiva**, Thor é visto de baixo para cima pelo leitor, em que espectador está numa posição inferior em relação ao deus do trovão.

A **metafunção composicional** é percebida na **saliência**. Nesse contexto, personagem o participante Thor apresenta-se mais de perto, em destaque, em primeiro plano, revelando

um momento de fraqueza do filho de Odin, pois está desesperado. Quanto ao **valor da informação**, à esquerda, temos Thor (o dado); um pouco mais à direita, a escuridão/sombra da morte (o novo), com Thor, mais uma vez, em uma posição de inferioridade.

Figura 16 - Loki cai e está desfalecendo



Fonte: Youtube, 2019.¹⁶

Na abordagem sociossemiótica da GSF, na figura 16, no **contexto de situação**, na **variável campo**, temos o mundo sombrio como cenário, no qual Loki está caído e desfalecendo-se, pois fora atingido por Kurse. Não há a linguagem verbal, como a maioria das cenas já analisadas, mas a imagem diz por si só, é um ambiente fúnebre.

Quanto à **variável relação**, a interação entre os participantes e os papéis institucionais desempenhados por eles, vemos, numa relação de fraqueza, e não de poder, como mundo no qual vive, apenas Loki, caído ao chão, ainda com a arma que o feriu no corpo dele, agonizando, sozinho, sem ajuda familiar (de Thor), com a morte se aproximando, pois sofreu um ataque e o irmão dele, Thor, não pode ajudá-lo. Nessa medida, presentifica-se uma relação dele com a morte, em meio à escuridão tão temida, na qual ele sofre por tentar vingara morte da mãe dele, correndo o risco de perder a vida.

Concernente ao **contexto de cultura**, observamos a “morte” solitária de Loki, descendente dos Gigantes do Gelo, Loki, é frio, sente-se diferente em relação aos asgardianos,

¹⁶ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wn5SayyIl1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ. Acesso em: 21 out. 2020.

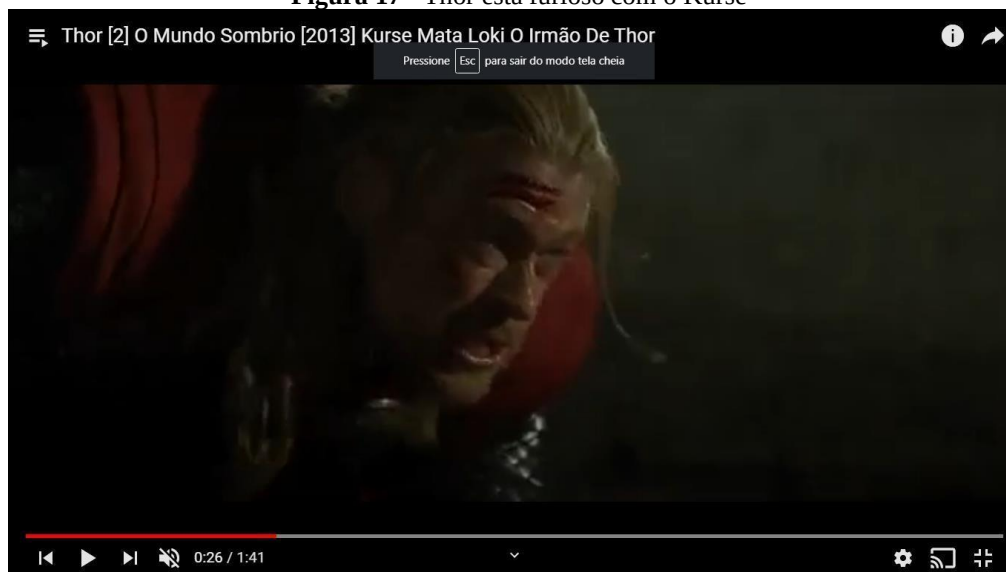
por isso, por mais que vejamos o seu sofrimento na cena posta, ele sempre age com intenções secundárias.

Sobre a GDV, na **metafunção representacional** dessa narrativa, o participante representado é Loki, na codificação de uma **ação não transacional unidirecional**, pois Loki está só, ele é o participante ator (participante do qual parte o vetor), mas não há um participante meta. Loki desfalece sozinho.

Quanto à **metafunção interacional**, evidencia-se um **olhar de oferta**, pois Loki está com um olhar distante, sem contato com o leitor, sentindo a dor da morte, com os olhos desfocados, distanciando-se da vida terrena. Analisando a distância social, vemos um **enquadramento aberto** (*long shot*), mantendo uma relação impessoal, distante do leitor e, coincidentemente, de vida. Na perspectiva, Loki está, horizontalmente, caído, fragilizado e vulnerável, podendo o espectador vê-lo no mesmo plano, como se ele, naquele momento, perdesse a grandeza dos deuses asgardianos, tornando-se um simples mortal.

A **metafunção composicional**, com enfoque na **saliência**, Loki, vestido de preto, está em evidência, caído, morrendo, com o mundo sombrio atravessado por uma profunda escuridão, nas trevas, na completa escuridão, evidenciando cores mais escuras, tristes e no tom de melancolia e de nostalgia, remetendo à ideia de funeral.

Figura 17 - Thor está furioso com o Kurse



Fonte: Youtube, 2019.¹⁷

¹⁷ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wn5SayyIl1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ. Acesso em: 21 out. 2020.

Na abordagem *hallidayana*, no estudo da figura 17, no contexto de situação, na variável campo, evidencia-se Thor caído, tentando reerguer-se no mundo sombrio, porém furioso e possuído pelo desejo de vingança, depois de perceber que Kurse havia matado Loki.

Logo, no contexto de situação, no mundo sombrio, Thor é visto em um momento de fúria, destituído de muita energia, ferido, tentando restabelecer do acontecimento inesperado por que passa, enfurecido, não tendo a quem recorrer diante da situação de vulnerabilidade. Como um deus, o grande Thor teve de presenciar a morte do irmão Loki sem poder reagir.

Na **variável relação**, temporariamente, Thor encontra-se em uma posição de inferioridade, derrubado, frágil em relação a Kurse, tendo perdido a luta e o irmão. Contudo, deve-se evidenciar o poder que, com Deus, tem em mãos.

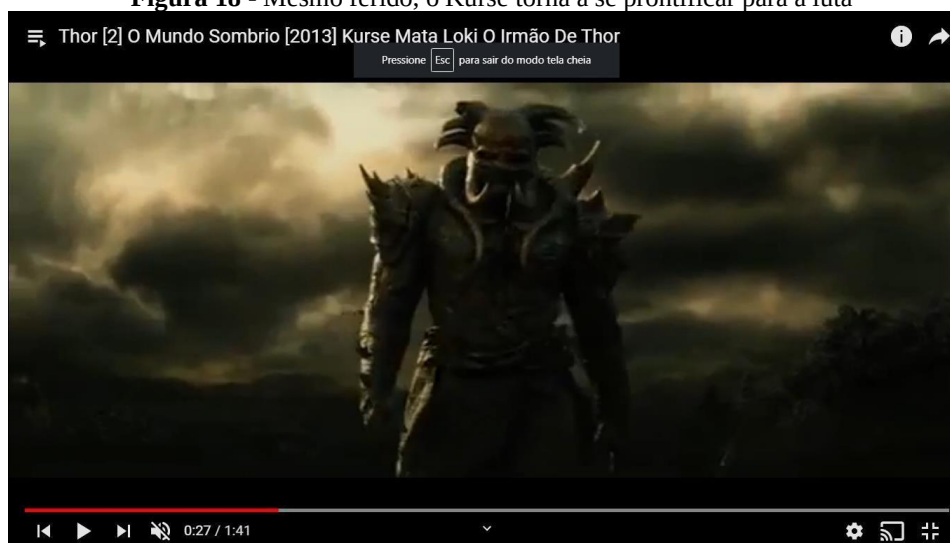
Se se pensar no **contexto de cultura**, ao evidenciamos a dor de Thor e a fúria dele ao perder o irmão e a mãe dele, sentindo-se revoltado e incapaz e vivenciando uma situação humilhante, para um deus na cultura nórdica, uma das possibilidades é discutir com os alunos o tema da morte para que estejam mais bem preparados para o inesperado .

Na perspectiva da GDV, na **metafunção representacional**, o participante representado Thor vivencia uma **ação não transacional unidirecional**, com apenas um participante (ator) e o vetor, não aparecendo o meta, sem ação diretiva. Quanto ao processo de reação transacional, vemos, no rosto de Thor, uma reação de revolta, com um semblante de dor, sendo o participante reator, em que o vetor do olhar dele não aponta para participantes da imagem, pois apenas ele está no cenário. Nesse caso, Thor caído, entrega-se à dor da perda.

Nos significados interacionais, há um olhar de demanda, diretivo, em um contato visual com o leitor, solicitando identificação do participante interativo com relação à dor sentida por eles, solicitando ajuda. O **enquadramento** é fechado (*close-up*), numa relação pessoal, mais íntima, estabelecida com o leitor, com maior envolvimento, em que o participante representado expressa emoções, expressões faciais marcadas pela dor, convidando o leitor a viver com ele aquele difícil momento. No tocante à perspectiva, Thor é visto de baixo para cima pelo leitor, numa posição inferior em relação ao deus do trovão, apesar de o deus revelar o momento de fraqueza dele, sendo o leitor um mero espectador.

A **metafunção composicional** é percebida pela **saliência**, com Thor visto mais de perto, dando ênfase ao sofrimento dele, em destaque, em primeiro plano, o que revela um momento raro de fraqueza do filho de Odin, pois ele está desesperado, diante do fato de a vida do irmão estar sendo ceifada. Quanto ao **valor da informação**, à esquerda, vemos Thor (o dado); um pouco mais à direita, a escuridão/sombra da morte (o novo), com Thor, uma vez mais, em posição de vulnerabilidade social.

Figura 18 - Mesmo ferido, o Kurse torna a se prontificar para a luta



Fonte: Youtube, 2019.¹⁸

Na esteira dos estudos da GSF, na figura 18, no **contexto de situação**, na **variável campo**, no mundo sombrio, vemos a autoridade de Kurse, em que observamos o posicionamento dele, à frente da escuridão, quase que envolto nela, mostrando sua figura de grande vilão. Nesse caso, não há a linguagem verbal, apenas os dizeres do arranjo imagético.

Quanto à **variável relação**, percebemos a interação entre Kurse e o mundo sombrio, na qual ambos se aproximam, com Kurse, na *mis-en-scène* “posando”, com imponência, aparentando ser superior a Loki e Thor que não aparecem no cenário, pronto para dar fim a quem ousar desafiá-lo, julgando-se ser detentor do poder e rei absoluto nas trevas. Em modo de batalha, ocupa um papel social de poder, trazendo à lembrança de que é Elfo Negro como os demais, cujo nome é Algrim, possuidor de uma pedra rúnica, uma espécie de amuleto, que, acionado, dota-o de grandes poderes, deixando-o quase invencível, no modo Kurse.

Explorando esse recorte cênico pelo viés do **contexto de cultura**, ressaltamos os elementos das narrativas mitológicas gregas no mundo sombrio, sendo o intuito do personagem fictício Malekith remeter ao início de tudo, quando as trevas reinavam, como relatado nas Edas, com relatos sobre a criação de todas as coisas, como se fosse o criacionismo proposto pela bíblia cristã, de que o professor pode se valer, oportunizando aos alunos conhecimentos sobre a bíblia.

Na **metafunção representacional**, analisada segundo a GDV, há apenas Kurse no mundo sombrio, aprontando-se para mais uma batalha, numa **ação não transacional**

¹⁸ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wn5SayyIl1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ. Acesso em: 21 out. 2020.

unidirecional, com apenas um participante (ator) e o vetor, não aparecendo o meta, sem ação diretiva. Nesse sentido, Kurse (ator) apresenta um olhar de afronta, de prontidão, disposto a destruir quem passar pelo seu caminho; é a própria figura da maldade e da vilania.

No que tange aos processos **de reação**, vemos, no rosto de Kurse, uma reação de indiferença. Para ele, importa tão somente a destruição. Nesse processo de reação, ele é o participante reator, com o vetor do olhar dele não apontando para participantes da imagem, e sim para o espectador, transmitindo a ideia de um ser destemido e frio, o que lhe é peculiar.

Considerando os **significados interacionais**, evidencia-se um **olhar de demanda**, direto, frontal, mostrando-se indignado com o ocorrido, convidando o espectador para interagir com ele, para opinar a situação apresentada. O enquadramento é o médio (*médium shot*), com o corpo de Kurse mostrado quase que até a altura dos joelhos. No viés da **perspectiva**, Loki é visto de baixo para cima pelo leitor, numa posição inferior em relação ao Elfo Negro.

Levando-se em conta a **saliência**, abordada na **metafunção composicional**, notamos um destaque conferido ao monstro Kurse, indicado uma autoridade, na revelação de relações hegemônicas de poder conferidas a ele. Quanto ao **valor da informação**, à esquerda, temos o mundo sombrio (o dado); um pouco mais à direita, quase ao centro, o novo, com Kurse sentindo-se superior, reinando na imagem.

Figura 19 - Desfalecendo, Loki, traiçoeiro, joga uma espécie de granada no Kurse



Fonte: Youtube, 2019.¹⁹

¹⁹ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wn5SayyIl1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ. Acesso em: 21 out. 2020.

No esteio da perspectiva funcional-discursiva, na figura 19, no **contexto de situação**, na **variável campo**, evidencia-se o mundo sombrio como cenário fúnebre, num monólogo, com Loki caído e desfalecendo-se, pois fora atingido por Kurse. Embora moribundo, Loki ameaça Kurse, dizendo que o verá no inferno.

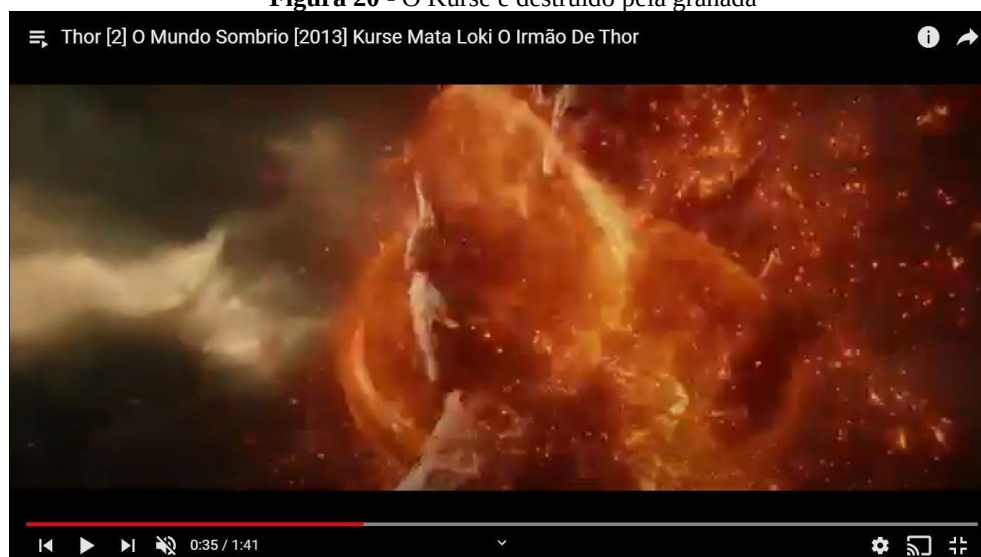
Sobre a **variável relação**, na interação entre os participantes e os papéis desempenhados por eles, vemos apenas Loki, numa situação de fragilidade, caído ao chão, mas ameaçando Kurse, ainda que agonizando, pois a morte aproxima-se, por ter sofrido um ataque inesperado do irmão dele e não ter recebido ajuda.

No esteio teórico da GDV, na **metafunção representacional** dessa narrativa, o participante representado é Loki, passando por uma **ação não transacional**, pois está só, figurando com participante ator, participante do qual parte o vetor, sem a ocorrência do participante meta. Podemos identificar, também, processo de reação, com um participante que reage (reator), Loki, que sente a dor da morte após o ataque de Kurse, por meio de uma **reação não transacional**, cujo vetor está atrelado ao olhar de Loki; porém, não há apontamento nem para outro participante, nem para o leitor. É um olhar de vingança.

Quanto à **metafunção interacional**, a figura 19 apresenta **olhar de demanda**. Loki está com um olhar para fora da imagem, sem contato com o leitor, com o vetor para fora da imagem, sofrendo com a dor da morte e distanciando-se da vida. Analisando a **distância social**, temos um enquadramento fechado (*médium shot*), mantendo uma relação de proximidade mediana com o leitor. Na **perspectiva**, Loki está caído, frágil, vulnerável, podendo o espectador vê-lo de cima para baixo, perdendo a grandeza de um deus asgardiano.

Levando-se em conta os **significados composicionais**, com enfoque na **saliência**, Loki está em evidência, morrendo, com o mundo sombrio parecendo cair na completa escuridão, com cores mais escuras, remetendo à ideia de funeral, sem que o olhar dele perca a sede da vingança.

Figura 20 - O Kurse é destruído pela granada



Fonte: Youtube, 2019.²⁰

Considerando os estudos de Halliday e Matthiessen (2006[1996]), na figura 20, no **contexto de situação**, na **variável campo**, percebemos o mundo sombrio ao fundo. À frente está Kurse, sendo destruído por uma espécie de granada, jogada por Loki antes da morte dele. No arranjo imagético, não há linguagem verbal, Kurse aparece em chamas, com o tom das chamas se sobrepondo ao do mundo sombrio.

Quanto à **variável relação**, observa-se a sobreposição de Kurse na cena em tela, ardendo em chamas. Supostamente, Loki morreu, pois apenas Kurse aparece na imagem, tendo conseguindo, antes de partir, atingir Kurse com uma granada, em que o papel social de poder se dissipa, em meio à destruição dele. De igual modo, o plano de Kurse e de Malekith, de trazer a escuridão aos reinos não mais será consumado.

No **contexto de cultura**, uma das possibilidades de análise é ressaltar os elementos das narrativas mitológicas nórdicas: o mundo sombrio, fazendo alusão a um dos nove reinos governados por Odin. Adicionalmente a isso pode-se discutir a sobreposição do bem se comparado ao mal.

Na **metafunção representacional**, analisada conforme a GDV, há apenas Kurse envolto pelas chamas, ainda no mundo sombrio. O participante representado é Kurse, em uma **ação não transacional unidirecional**, com apenas um participante (ator) e o vetor, não aparecendo o meta, sem ação diretiva. Kurse (ator) apresenta um olhar de afronta, de prontidão, com o propósito de destruir tudo e a todos. No **processo de reação**, vemos, no

²⁰ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wn5SayyIl1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ. Acesso em 21 out. 2020.

rosto de Kurse, uma reação de indiferença, importando a ele a destruição, sendo o participante reator, cujo vetor do olhar não aponta para participantes da imagem, e sim para o leitor da imagem, transmitindo a ideia de destemor, frieza e crueldade.

Nos **significados interacionais**, há um **olhar de oferta**, sem contato visual com o leitor, nem com outro participante fora da imagem, com Kurse desfigurado. O **enquadramento** é fechado (*close-up*), imprimindo uma relação de proximidade com o leitor. Sobre a perspectiva, Kurse é visto de baixo para cima pelo leitor, numa posição inferior em relação ao Elfo Negro.

A **metafunção composicional**, se se pensar na **saliência**, visualiza-se o destaque conferido a Kurse, rodeado pela cor alaranjada das chamas, possibilitando ao leitor percebê-lo sendo consumido por elas. Quanto ao **valor da informação**, à esquerda, temos um pouco do mundo sombrio (o dado); um pouco mais à direita, o novo, com Kurse sendo destruído pelas chamas.

OFICINA 1 – O MITO NO FILME *PERCY JACKSON E O LADRÃO DE RAIOS*

1º Momento - Para iniciar a aplicação da oficina, o professor deve fazer a introdução do assunto. Sendo assim, pode utilizar o projetor multimídia para mostrar, de forma sucinta, o passo a passo do trabalho, cujo momento é muito relevante, pois o aluno precisa estar atento aos propósitos de cada atividade.

2º Momento - Motivação para o trabalho com narrativas mitológicas gregas e filmes. Em que o professor inicia com uma roda de conversa sobre textos que os alunos costumam ler, sugerindo os questionamentos a seguir:

- a) Vocês gostam de ler?
- b) A utilização de imagens torna o texto mais interessante, facilita a leitura ou dificulta?
- c) Você costuma assistir a filmes?
- d) Quando há filmes sobre livros, você prefere ler os livros ou assistir aos filmes? Lê os livros primeiro, depois assiste aos filmes? Ou faz o contrário?
- e) Quem gosta de ler textos sobre mitologia grega?
- f) Quais são os mitos gregos que vocês conhecem?
- g) Quais são os mitos gregos dos quais vocês mais gostam?

3º Momento

- a) Levantamento de conhecimentos prévios, por meio de roda de conversa sobre o gênero mito. Vejamos a definição desse gênero:

Segundo Eliade (2019), personificando o bem e o mal, os mitos são narrativas ricas, com enredos fabulosos e simbologias que explicam relações entre homens e deuses e uma série de outros episódios que vão desde a criação do mundo até explicações para comportamentos humanos. Eles, muitas vezes, tentaram explicar aquilo que se via e se sentia, para além da compreensão humana, com os quais surgiram deuses, semideuses, monstros, ninfas, criaturas sobrenaturais, dotados de poderes especiais que fazem parte das narrativas mitológicas de grande parte dos povos do mundo.

- b) Levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero filme. Vejamos a definição desse gênero:

Segundo Stein (2000), o filme é um “redimensionamento de recursos”; logo, esse processo ocorre quando fazemos uso de recursos, já comumente aceitos em determinado contexto, em um novo contexto situacional com o objetivo de produzir novos significados.

- Observação: é importante dizer que:

Nas análises dos filmes mitológicos, trabalhamos com recortes cênicos de imagens; assim, é preciso explorar o conceito de cena. No contexto do cinema e do meio audiovisual, consoante Mitry (1965), adota-se o conceito de cena baseado no teatro, cujo foco são ações realizadas em um espaço e tempo determinados com agrupamento de planos. Nesse sentido, no filme, uma cena é um trecho com unidade de tempo e de espaço, podendo ser longa.

c) Levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero digital *fanfiction*. Vejamos a definição desse gênero:

Vargas (2015) assevera que a palavra *fanfiction* adveio da junção de *fan* e *fiction*, tratando-se de uma narrativa ficcional, de um determinado trabalho ficcional preexistente, escrita por um fã daquele original. Nessas narrativas midiáticas produzidas para serem postadas nas mídias digitais, os fãs utilizam-se de filmes ou ícones culturais (mitos) como inspiração para criar os textos, por meio de vídeos curtos, nos quais fãs-autores podem estender enredos, suprimir cenas, construir novas narrativas com recortes fílmicos, inserir trechos de cenas de outros filmes e outros personagens, sem se preocupar em ferir direitos autorais, já que não se trata de cópia, mas de divulgação dos filmes ou das obras.

4º Momento - Exposição do filme sobre a mitologia grega – *Percy Jackson e o ladrão de raios*.

Para iniciar, o professor deve expor (televisão ou projetor multimídia) o filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*, disponível no *YouTube*, podendo baixá-lo ou assistir a ele, com os alunos por do link da plataforma *YouTube*:

https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44. Acesso em 22 set. 2020.

- O professor, após a exposição do filme, pede aos alunos que tenham comentários sobre como a narrativa mitológica é apresentada no filme, com vistas a verificar a percepção, o entendimento e o gosto dos alunos por esses gêneros. Assim, o professor pergunta aos alunos a composição do mito dentro do filme, para explorar conhecimentos eles, a exemplo de:

- a) Quais são os personagens?
- b) Existe relação entre os personagens e os mitos gregos?
- c) Qual é a relação entre a história representada no filme e os relatos mitológicos gregos?

- Nesse momento, o professor compartilha (projetor multimídia) algumas informações sobre os personagens e o (a) produtor (a), para situar os alunos no contexto de produção do filme.

Quadro Resumitivo 1: Principais personagens do filme grego

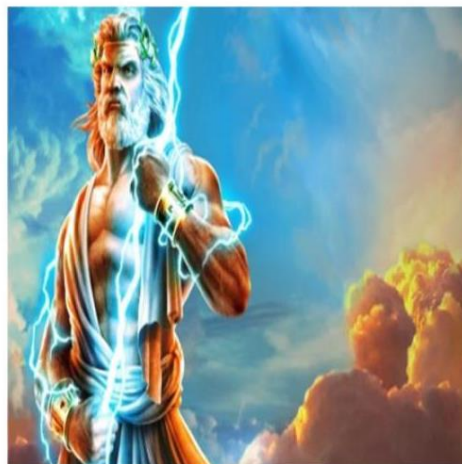
Personagens do filme: <i>Percy Jackson e o ladrão de raios</i>	Personagens da mitologia grega
 Disponível em: https://pt.quizur.com/trivia/o-quanto-voce-sabe-sobre-percy-jackson-4g54. Acesso em: 7 maio 2020 Percy Jackson - Protagonista do filme, semideus (filho de Poseidon com uma mortal, Sally).	 Disponível em: https://www.todamateria.com.br/perseu/. Acesso em: 2 fev. 2021 Perseu - Semideus (filho de Zeus com uma mortal, Dânae), herói que degolou a Medusa e libertou Andrômeda.
 Disponível em: https://www.pinterest.co.uk/pin/433893745327657992/?autologin=true. Acesso em: 7 maio 2020 Poseidon - Deus dos mares, pai de Percy Jackson.	 Disponível em: https://mitologiagrega.net.br/poseidon-o-deus-supremo-dos-oceanos/. Acesso em: 2 fev. 2021 Poseidon - Deus grego dos mares, filho de Cronos, irmão de Zeus e de Hades, ao lado dos quais lutou contra os titãs.



Disponível em:

<http://diegomaryo.cdz.com.br/percy-jackson-e-o-ladiao-de-raios-saiba-mais-sobre-o-filme-de-deuses-em-cartaz-no-cinema/>
Acesso em: 2 fev. 2021

Zeus - Deus dos céus, senhor supremo do Olimpo, dono do raio-mestre.



Disponível em:

<https://www.mitologiaearte.com/mitologia-grega/deuses-gregos-do-olimp/zeus/>. Acesso em: 02 fev. 2021

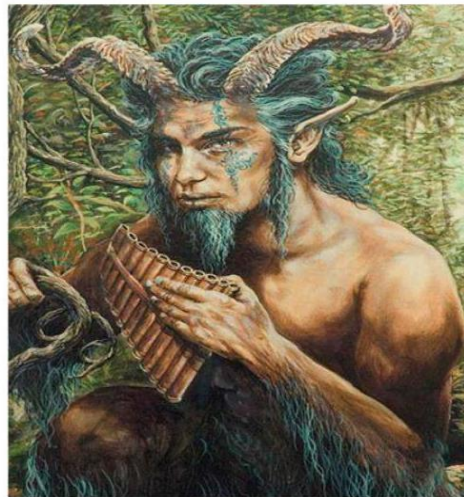
Zeus - Deus grego supremo, responsável por destituir seu pai, Cronos, do trono, com a ajuda dos seus irmãos Poseidon e Hades.



Disponível em:

<https://www.hobbydb.com/marketplaces/hdb/subjects/grover-underwood-character>. Acesso em: 7 maio 2020

Grover Underwood - Sátiro, melhor amigo e protetor de Percy.



Disponível em:

<https://mitologiagrega.net.br/wp-uploads/2016/11/mitologia-grega-satiro.jpg>. Acesso em: 5 fev. 2021

Sátiro - Na mitologia grega, era um ser da natureza com o corpo metade humano e metade bode, equivalendo ao fauno da mitologia romana.



Disponível em:
<http://whosthanny.com/mar-de-monstros-2013>. Acesso em: 7 maio 2020

Hermes - Mensageiro dos deuses e pai de Luke.



Disponível em:
<https://br.pinterest.com/pin/598556606704845038/>. Acesso em: 2 fev. 2021

Hermes - Divindade mais eloquente da mitologia grega, filho de Zeus, deus supremo do Olimpo, com a ninfa Maia.



Disponível em:
<https://www.playbuzz.com/nickelodeonbrasil10/o-antes-e-depois-do-elenco-de-percy-jackson>. Acesso em: 7 maio 2020

Annabeth Chase - Semideusa filha de Atena com o mortal Frederick Chase.

- Personagem criada para a adaptação fílmica/Não há correspondente na mitologia grega.



Disponível em:

<https://br.pinterest.com/pin/383650461985681781/>. Acesso em: 7 maio 2020

Luke Castellan - Semideus filho de Hermes com a mortal May Castellan, principal antagonista de Percy.

- Personagem criado para a adaptação filmica/Não há correspondente na mitologia grega.

Fonte: Elaboração própria a partir de: <https://www.legiaodosherois.com.br/lista/como-onde-elenco-percy-jackson-ladrao-raios.html#list-item-8>. Acesso em: 5 fev. 2020

- Observação: ainda nesse momento, o professor também faz a exposição sobre o contexto de produção do filme.

UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DE PRODUÇÃO DO FILME *PERCY JACKSON E O LADRÃO DE RAIOS*

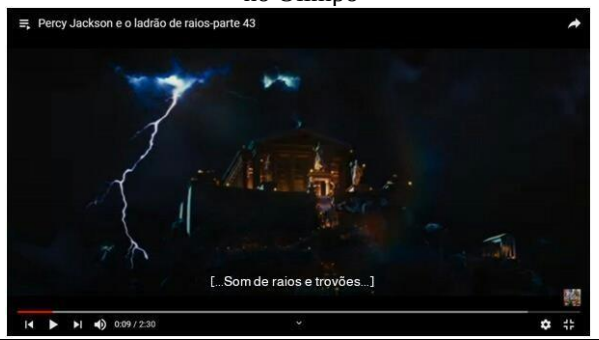
Segundo o *site Legião dos heróis*, a criação do filme *Percy Jackson e o ladrão de raios* ocorreu a partir da série literária *Percy Jackson e os olímpianos*, composta por cinco livros de fantasia e de aventura, na qual Rick Riordan retrata a mitologia grega no século XXI. O estímulo para a produção, tanto do *Ladrão de Raios* como de toda a série, ocorreu quando Riordan criou histórias para Haley, filho dele, que recebera diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade e de Dislexia. Como Haley estava estudando os mitos gregos, solicitou ao pai que escrevesse histórias embasadas na mitologia grega. Conforme o *site* sobredito, naquela ocasião, Riordan começa a escrever mitos sobre o filho, para os quais pôde lembrar-se de histórias capazes de agradar-lhe, pois havia trabalhado como professor de alunos do Ensino Fundamental, com mitologia grega. Assim, ao escrever as narrativas, delegou ao filho a criação de contos, utilizando personagens dos mitos gregos, mas acrescentando outros. Da junção das histórias de Riordan e de Haley, nasceu Percy Jackson, um meio-sangue filho do deus dos mares, Poseidon. Por conseguinte, para os cinemas, o primeiro livro da série foi adaptado, em 2010, como filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*, produzido pela *20th Century Fox*, que, antes mesmo do lançamento dos livros, adquiriu direitos de adaptação da série, conforme relatos do *site* sobre o qual falamos.

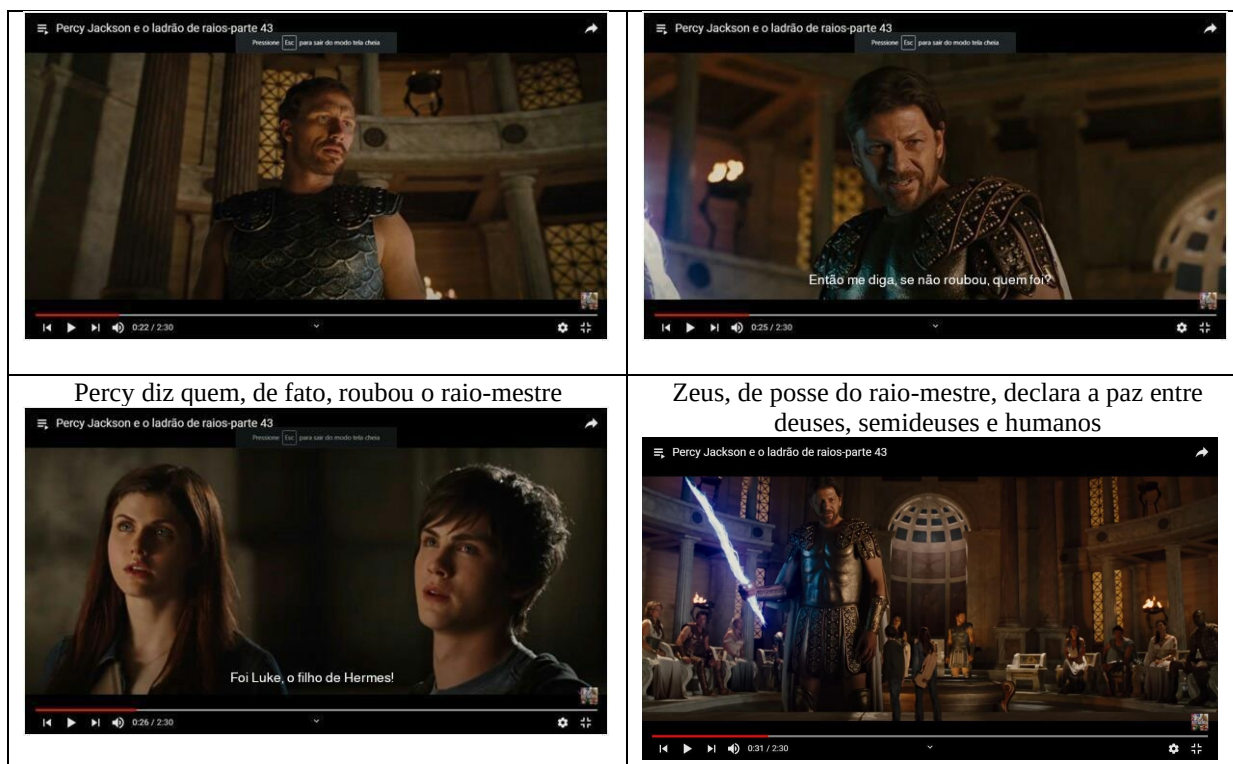
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

5º Momento - Hora de fazer o recorte cênico

- Nesse momento, os alunos, orientados pelo professor, e, com base na percepção sobre a mitologia grega no filme, fazem a escolha de um recorte cênico que eles considerem interessante, que represente um momento importante da história narrada e que tenha sido atrativa para eles. O professor pode colocar o filme outra vez e pausar na cena escolhida pela maioria dos alunos, fazendo o recorte. A seguir, vejamos um exemplo de imagens de um recorte cênico do filme trabalhado.
- Recorte da cena em que Percy Jackson chega ao Olimpo para devolver o raio-mestre, roubado por Luke (Filho de Hermes) para Zeus dessa forma, evita uma guerra entre Zeus, Poseidon, Hades e os homens.

Quadro 4 - Cenas do filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*

Percy e Annabeth chegam, com o raio-mestre, ao Olimpo 	Percy e Annabeth chegam ao Olimpo e devolvem o raio-mestre a Zeus 
Zeus contempla o seu precioso raio-mestre 	Com o raio-mestre em mãos, Zeus manifesta seu poder no Olimpo 
Zeus sente a força e o poder do raio-mestre 	Zeus acusa Percy (Filho de Poseidon) de ter tramado o roubo do raio-mestre com seu pai 
Poseidon fica indignado, pois foi obrigado, por Zeus, a não manter contato com o filho, semideus, Percy	Zeus interroga Percy



Fonte: Youtube, 2019 (Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=MOZsdL3VnCU&list=PL5Mh2ddeIjLmX3_jCMk6RamXkuTu6n_5F&index=44.
 Acesso em 22 set. 2020.. Acesso: 21 out. 2020.

6º Momento- Feita a escolha das imagens do recorte cênico, o professor pode aprofundar mais um pouco as análises das imagens, explorando os contextos, tanto de situação quanto de cultura. Vale ressaltar que não se trata de uma análise meramente teórica, para a qual são apresentados aos alunos tão somente conceitos, mas sim um estudo voltado à percepção de que a utilização de elementos sociossemióticos não é aleatória, em que saberão não só identificar a eles como também lê-los criticamente. Para fins didáticos, todas as leituras são realizadas no recorte cênico como um todo, considerando a sequência das imagens. Dito isso, vejamos na sequência, conceitos de que nos valem para a análise sociossemiótica dos recortes cênicos sob análise: nos termos de Halliday e Matthiessen (2014[2004]) contexto, contexto de situação (campo, relação e modo) e contexto de cultura.

Contexto - O contexto no qual estamos imersos determina as escolhas linguísticas que realizamos, mesmo ocorrendo de modo inconsciente. Tais escolhas (por questões identitárias, feitas entre diversas possibilidades) acabam revelando nossos pensamentos e dizendo muito sobre quem somos.

(i) Dentro do filme, qual é o contexto do recorte cênico em questão?

Contexto de situação -[...] toda língua funciona em contextos de situação e pode vincular-se a esses contextos. A questão não consiste em saber quais peculiaridades de vocabulário, de gramática ou de pronúncia podem considerar-se diretamente por referência à situação; a questão é que tipos de fator de situação determinam quais tipos de seleção do sistema linguístico (HALLIDAY, 1998, p. 47). Dentro do **Contexto de situação**, temos as variáveis de registro (**campo, relação e modo**).

(i) Qual é a situação que está acontecendo nas imagens do recorte cênico?

Variável campo – O **campo** é uma a atividade realizada pelos participantes, relacionado à natureza da ação social que está acontecendo, com propósitos específicos. Assim, o campo é um aspecto linguisticamente importante do contexto de situação, visto que está atrelado às representações das experiências humanas, ao que falamos ou escrevemos a respeito de algo, envolvendo relações, participantes e assuntos.

(i) O que está acontecendo nas imagens do recorte cênico?

(ii) Quais experiências os participantes estão vivenciando?

Variável relação - Direciona-se: aos participantes, aos papéis sociais e institucionais que cada um dos envolvidos em uma situação exerce, à medida de controle de um participante em relação ao outro, ao modo como interagem, à distância social entre ambos, com maior ou menor grau de formalidade entre eles. O uso da linguagem depende do tipo de papel social que realizamos em uma situação.

(i) Quais são os participantes envolvidos nas interações que ocorrem nas imagens?

(ii) Há relações de hierarquia entre eles?

(iii) Quem exerce poder sobre quem?

Variável modo – O **modo**, voltado à função que a linguagem desempenha e ao veículo utilizado em uma determinada situação, em que o papel da linguagem tende a ser construtivo ou auxiliar/suplementar, dialógico ou monológico, gráfico ou fônico, oral com ou sem contato visual, escrito e/ou não verbal.

(i) Qual é o papel desempenhado pela linguagem nas imagens em questão?

(ii) Nas imagens em que há legenda, você sentiu maior facilidade para ler a imagem?

(iii) E quando não há legenda, você consegue ler o que está acontecendo na imagem?

Contexto de cultura - O **contexto de cultura (gênero)**, atrelado ao contexto de situação, é essencial para o entendimento de um texto, voltado à história cultural dos indivíduos envolvidos na interação e às práticas nas quais se encontram empenhados.

(i) Qual é contexto de cultura mostrado nas imagens?

(ii) Ele interfere na história dos personagens?

- Após o término do diálogo sobre os contextos, o professor pode discutir com os alunos o modo como os contextos de situação e de cultura se entrelaçam nas imagens do recortecênico.

7º Momento - Feita a escolha das imagens do recorte cênico, e, após a análise dos contextos, o professor pode explorar as metafunções com o viés da Gramática do *Design* Visual. Mais uma vez, ressaltamos que não se trata de uma análise meramente teórica, para a qual são apresentados aos alunos tão somente conceitos, mas sim um estudo voltado à percepção de que a utilização de elementos sociossemióticos não é aleatória, em que saberão não só identificar a eles como também lê-los criticamente. Para fins didáticos, todas as leituras são realizadas no recorte cênico como um todo, considerando a sequência das imagens. Dito isso, vejamos na sequência, conceitos de que nos valem para a análise sociossemiótica dos recortes cênicos sob análise: nos termos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), **significados representacionais, significados interacionais e significados composicionais**.

Significados representacionais - Conforme Kress e van Leeuwen (2006[1996]), os significados **representacionais**, ocorrendo no sistema de transitividade, dizem respeito aos modos de representação do mundo, realizados a partir de estruturas visuais, com as diversas relações entre os participantes representados (sem a consideração dos participantes interativos), os acontecimentos e as circunstâncias. Ocorrem por meio das estruturas narrativas acionais e reacionais, por meio dos **processos de ação e de reação**.

- (i) O que está acontecendo dentro da imagem?
- (ii) Quem está fazendo o quê? Quem age?
- (iii) Quem reage dentro da representação imagética?

Significados interacionais - Kress e van Leeuwen (2006[1996]) dizem que, nesses significados interativos (atos interativos de imagem), por vetor e linha dos olhos, haverá a interação entre pessoas, lugares e objetos, encenando uma interação sutil e imaginária construída entre quem produz os filmes e quem assiste a eles, sugerindo, por exemplo, ao leitor um posicionamento diante das cenas a que assiste, a compreensão e interpretação de sentidos implícitos. As imagens podem apresentar **olhar de oferta** ou **olhar de demanda**. Acrescenta-se ao contato o **enquadramento**, por meio da distância ou da afinidade social da imagem. Há enquadramento fechado (*close-up*), cujo foco está no participante representado, mas apenas até os ombros, nesse sentido, os detalhes são mais perceptíveis. Também há o enquadramento médio (*médium shot*), no qual a figura do participante é representada até a altura dos joelhos, estabelecendo uma relação média com o leitor. Ademais, apontamos o enquadramento aberto (*long shot*), no qual o corpo inteiro do participante pode ser vislumbrado, o que gera impessoalidade e maior distanciamento em relação ao leitor. Ademais, na **perspectiva**, temos o trabalho com a imagem através de um ângulo específico, de um determinado ponto de vista.

- (i) Os personagens mantêm contato visual com o leitor/espectador?
- (ii) Aparecem com o olhar distante do leitor, ou seja, olhando para algo dentro da imagem?
- (iii) Ou olham direto para o leitor/espectador, solicitando algo dele, tentando aproximação?
- (iiii) Sobre o enquadramento, é fechado, é médio, é aberto?
- (iiiii) Gera aproximação com o leitor ou há distanciamento?

Significados composicionais - Kress e van Leeuwen (2006[1996]), subsidiados nos estudos de Halliday e Matthiessen (2014[2004]), elaboraram os significados composicionais, destinados à análise da organização de uma diversidade de significados textuais, cujos significados podem integrar os representacionais e interacionais. Assim, o modo como os elementos são distribuídos estabelece uma relação específica de sentido entre eles. Caso haja alteração na disposição desses elementos, também haverá alteração nos significados produzidos por eles. Em consonância com Kress e van Leeuwen (2006[1996]), o estudo da composicionalidade pode ocorrer a partir das categorias: **valor da informação** e **saliência**.

- (i) Na sequência das imagens, quais são as informações que vocês já viram e quais são as informações novas?
- (ii) Faça um percurso por cada imagem para responder a esse questionamento. Vamos falar sobre as cores, como elas interferem na compreensão do recorte cênico?
- (iii) Fale sobre elas: são claras, escuras, mantêm alguma relação com os personagens?
- (iv) Que tipo de ambiente criam nas imagens?

8º Momento - Após a realização das atividades, o professor faz uma roda de conversa, para discutir com os alunos como a conjugação de todos os elementos trabalhados pode ajudar no processo de leitura das linguagens verbal e visual, isto é, como textos multimodais podem promover o multiletramento. Por fim, o professor aplica a atividade de verificação de aprendizagem. Nesse momento, pode retomar o recorte cênico para ajudar na proposta da produção de uma *fanfiction*, como se segue.

ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Passo a passo para a produção de uma *fanfiction*

- 1º Seleção das imagens utilizadas (recortes cênicos) nas análises, visando à produção de duas *fanfictions*, uma sobre o filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*, outra sobre o filme *Thor: o mundo sombrio*;
- 2º No contexto da sala de aula, o aluno, de posse de todos os conhecimentos adquiridos a partir das oficinas, pode participar da seleção das imagens para compor um recorte cênico;
- 3º Computador ou celular com acesso à internet;
- 4º Aplicativo para produção de vídeo (*InShot/KineMaster/VivaVideo*), caso o professor opte por utilizar esses aplicativos no computador, alguns deles necessitam de um emulador para melhorar o desempenho;
- 5º Exploração do aplicativo escolhido para a produção das *fanfictions*;
- 6º Organização das imagens, já selecionadas nas análises, para a construção do recorte cênico;
- 7º Seleção das duas trilhas sonoras com base nas mitologias grega e nórdica (Utilize *playlist* ou baixe as músicas em programas próprios para isso/*YouTube music*);
- 8º Construção das legendas, tendo como base os contextos mitológicos explorados nos filmes;
- 9º Conjugação das imagens, trilhas sonoras e legendas para a construção das *fanfictions* no aplicativo escolhido;
- 10º Criação de canal no *YouTube* e postagem das *fanfictions*.

Link do Canal de *fanfictions* criado, como exemplo, para atender a este estudo - **Fanfilmitos**

<https://www.youtube.com/channel/UCbyuO980dRAyGwBCuVuIIPQ>

Link do vídeo - *Fanfiction: Percy Jackson e o ladrão de raios!!!!*

<https://www.youtube.com/watch?v=8p7xmEce58o>

Link do vídeo - *Fanfiction: Thor: o mundo sombrio!!!!!!*

<https://www.youtube.com/watch?v=ppLdmiVOdMk>

Link do vídeo - Trilha sonora grega! *Epic Greek Music - Athena.webm*

<https://www.youtube.com/watch?v=ZikfAirHsTc>

Link do vídeo – Trilha sonora nórdica! *Vikings Sound track(Full)Eng*

https://www.youtube.com/watch?v=AlS6_DEoI7s

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Vargas (2015).

OFICINA 2 – O MITO NO FILME *THOR: O MUNDO SOMBRIO*

1º Momento - Para iniciar a aplicação da oficina, o professor deve fazer a introdução do assunto. Sendo assim, pode utilizar o projetor multimídia para mostrar, de forma sucinta, o passo a passo do trabalho, cujo momento é muito relevante, pois o aluno precisa estar atento aos propósitos de cada atividade.

2º Momento - Motivação para o trabalho com narrativas mitológicas nórdicas e filmes. Em que o professor inicia com uma roda de conversa sobre textos que os alunos costumam ler, sugerindo os questionamentos a seguir:

- a) Vocês gostam de ler?
- b) A utilização de imagens torna o texto mais interessante, facilita a leitura ou dificulta?
- c) Você costuma assistir a filmes?
- d) Quando há filmes sobre livros, você prefere ler os livros ou assistir aos filmes? Lê os livros primeiro, depois assiste aos filmes? Ou faz o contrário?
- e) Quem gosta de ler textos sobre mitologia nórdica?
- f) Quais são os mitos nórdicos que vocês conhecem?
- g) Quais são os mitos nórdicos dos quais vocês mais gostam?

3º Momento

- a) Levantamento de conhecimentos prévios, por meio de roda de conversa sobre o gênero mito. Vejamos a definição desse gênero:

Segundo Eliade (2019), personificando o bem e o mal, os mitos são narrativas ricas, com enredos fabulosos e simbologias que explicam relações entre homens e deuses e uma série de outros episódios que vão desde a criação do mundo até explicações para comportamentos humanos. Eles, muitas vezes, tentaram explicar aquilo que se via e se sentia, para além da compreensão humana, com os quais surgiram deuses, semideuses, monstros, ninfas, criaturas sobrenaturais, dotados de poderes especiais que fazem parte das narrativas mitológicas de grande parte dos povos do mundo.

- b) Levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero filme. Vejamos a definição desse gênero:

Segundo Stein (2000), o filme é um “redimensionamento de recursos”; logo, esse processo ocorre quando fazemos uso de recursos, já comumente aceitos em determinado contexto, em um novo contexto situacional com o objetivo de produzir novos significados.

- Observação: é importante dizer que:

Nas análises dos filmes mitológicos, trabalhamos com recortes cênicos de imagens; assim, é preciso explorar o conceito de cena. No contexto do cinema e do meio audiovisual, consoante Mitry (1965), adota-se o conceito de cena baseado no teatro, cujo foco são ações realizadas em um espaço e tempo determinados com agrupamento de planos. Nesse sentido, no filme, uma cena é um trecho com unidade de tempo e de espaço, podendo ser longa.

c) Levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero digital *fanfiction*. Vejamos a definição desse gênero:

Vargas (2015) assevera que a palavra *fanfiction* adveio da junção de *fan* e *fiction*, tratando-se de uma narrativa ficcional, de um determinado trabalho ficcional preexistente, escrita por um fã daquele original. Nessas narrativas midiáticas produzidas para serem postadas nas mídias digitais, os fãs utilizam-se de filmes ou ícones culturais (mitos) como inspiração para criar os textos, por meio de vídeos curtos, nos quais fãs-autores podem estender enredos, suprimir cenas, construir novas narrativas com recortes fílmicos, inserir trechos de cenas de outros filmes e outros personagens, sem se preocupar em ferir direitos autorais, já que não se trata de cópia, mas de divulgação dos filmes ou das obras.

4º Momento - Exposição do filme sobre a mitologia nórdica – *Thor: o mundo sombrio*.

Para iniciar, o professor deve expor (televisão ou projetor multimídia) o filme *Thor: o mundo sombrio*, disponível no *YouTube*, podendo baixá-lo ou assistir a ele, com os alunos por do *link* da plataforma *YouTube*:

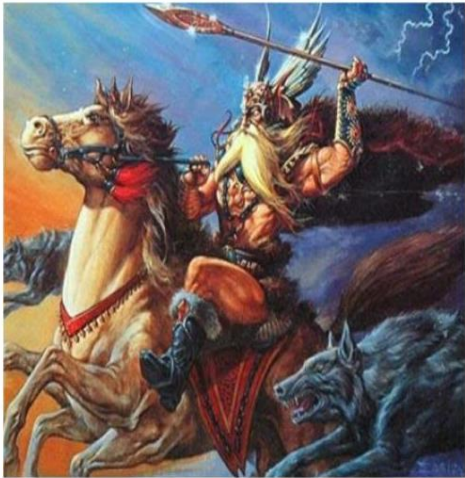
https://www.youtube.com/watch?v=wn5SayyIl1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ

• O professor, após a exposição do filme, pede aos alunos que tenham comentários sobre como a narrativa mitológica é apresentada no filme, com vistas a verificar a percepção, o entendimento e o gosto dos alunos por esses gêneros. Assim, o professor pergunta aos alunos a composição do mito dentro do filme, para explorar conhecimentos eles, a exemplo de:

- a) Quais são os personagens?
- b) Existe relação entre os personagens e os mitos gregos?
- c) Qual é a relação entre a história representada no filme e os relatos mitológicos gregos?

• Nesse momento, o professor compartilha (projetor multimídia) algumas informações sobre os personagens e o (a) produtor (a), para situar os alunos no contexto de produção do filme.

Quadro Resumitivo 2: Principais personagens do filme nórdico

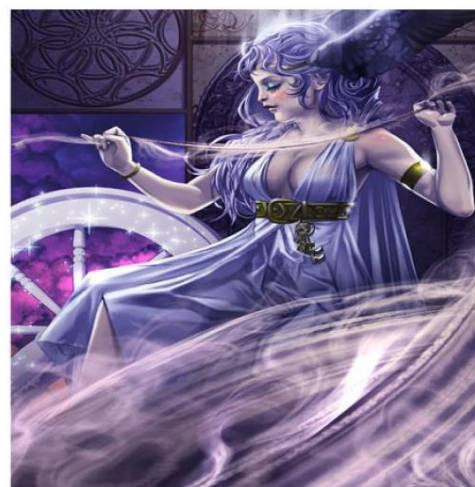
Personagens do filme: Thor: o mundo sombrio	Personagens da mitologia nórdica
 Disponível em: https://www.planocritico.com/critica-thor-o-mundo-sombrio/. Acesso em: 7 maio 2020 Thor - Príncipe herdeiro de Asgard, protagonista do filme.	 Disponível em: http://portal-dos-mitos.blogspot.com/2012/12/thor.html. Acesso em: 7 maio 2020 Thor - Filho de Odin e Jord, deus nórdico do trovão, possuindo um martelo chamado Mjölnir (o destruidor), feito por anões das cavernas subterrâneas, com o qual domina o trovão.
 Disponível em: https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/novo-comercial-de-thor-o-mundo-sombrio-repleto-de-acao/. Acesso em: 7 maio 2020 Odin - Pai de Thor e pai adotivo de Loki, considerado o deus máximo da mitologia nórdica, chamado de Pai de Todos.	 Disponível em: https://fenixdefogo.wordpress.com/2018/02/14/grandes-batalhas-cxxvi-para-ter-um-filho-superatleta-com-que-deus-vc-teria-um-filho-cabe-inseminacao-artificial-heterologa-barriga-de-aluguel/odin-9/. Acesso em: 7 maio 2020 Odin - Na mitologia nórdica, Odin significa deus ou chefe, chefe supremo do reino de Asgard, onde habitam os deuses nórdicos.



Disponível em:

<https://jadensadventures.fandom.com/wiki/Frigga>. Acesso em: 7 maio 2020

Frigga - No primeiro filme, Frigga quase não aparece, com presença maior no segundo filme, quando morre tentando salvar Jane Foster, compondo o papel de mãe de Thor.



Disponível em:

https://aminoapps.com/c/mitologicpt/page/blog/frigga-esposa-de-odin/73jL_j0hPu8Xdn1wL1qg4RVPa7d44woPkQ. Acesso em: 7 maio 2020

Frigga ou Frigg - Na Mitologia nórdica, era conhecida como a mais formosa entre as deusas, a primeira esposa de Odin, rainha do Aesir e deusa do céu.



Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/cultura/vilao-loki-mostra-o-lado-obscur-o-da-natureza-humana-diz-ator-de-thor/>. Acesso em: 7 maio 2020

Loki - Planeja tomar o trono para ele mesmo, sempre tentando destituir o pai adotivo (Odin) e ficar no lugar de Thor como rei de Asgard. Descobre que não é filho de Odin, mas um descendente dos Gigantes do Gelo.



Disponível

em:

https://aminoapps.com/c/mitologicpt/page/blog/loki/KDvJ_v5FMuLWZePJY2J7GDjNjadJw65WDmUm. Acesso em: 7 maio 2020

Loki - Deus ou um gigante da mitologia nórdica, deus da trapaça e da travessura, ligado à magia, podendo assumir a forma que quiser. Ele não pertence aos Aesir, embora viva com eles, estando entre as figuras mais complexas da mitologia nórdica.



Disponível em:

https://marvel-filmes.fandom.com/pt-br/wiki/Jane_Foster.

Acesso em: 7 maio 2020

Jane Foster - Uma cientista (astrofísica) que desperta o interesse romântico de Thor. Absorve o Éter, adoece, sendo levada para Asgard.

- Personagem criada para a adaptação fílmica/Não há correspondente na mitologia nórdica.



Disponível em:

<https://br.pinterest.com/pin/603482418794976536/>. Acesso em 5 fev. 2021

Malekith - Líder dos elfos negros e o grande vilão de “Thor: o mundo sombrio”.

- Personagem criado para a adaptação fílmica/Não há correspondente na mitologia nórdica.



Disponível em:

<https://geektrooper.wordpress.com/2013/11/04/eu-vi-thor-2-o-mundo-sombrio/>. Acesso em: 5 fev. 2021

Algrim - Braço direito de Malekith, transforma-se em um Kurse que luta contra Thor, salvo por Loki. No filme, Kurse é um modo de batalha em que os Elfos Negros entram ao usar uma pedra rúnica e se transformam em uma criatura muito forte.

- Personagem criado para a adaptação filmica/Não há correspondente na mitologia nórdica.

Fonte: Elaboração própria a partir de: <https://www.planocritico.com/entenda-melhor-conheca-os-mundos-e-personagens-de-thor-2/>. Acesso em: 5 fev. 2020

- Observação: ainda nesse momento, o professor também faz a exposição sobre o contexto de produção do filme.

UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DE PRODUÇÃO DO FILME *THOR: O MUNDO SOMBRIO*

Conforme o site *Plano Crítico*, Thor, personagem fictício dos quadrinhos da *Marvel Comics*, foi criado a partir do deus Thor da mitologia nórdica, aparecendo pela primeira vez em *Journey into Mystery*, em 1962, sendo um dos componentes da equipe de heróis Vingadores. Chris Hemsworth, nos filmes do Universo *Marvel Cinematográfico*, interpreta Thor em: *Thor*; *Os Vingadores*; *Thor: o mundo sombrio*; *Vingadores: era de Ultron*; *Thor: Ragnarok*; *Vingadores: guerra infinita* e *Vingadores: ultimato*.

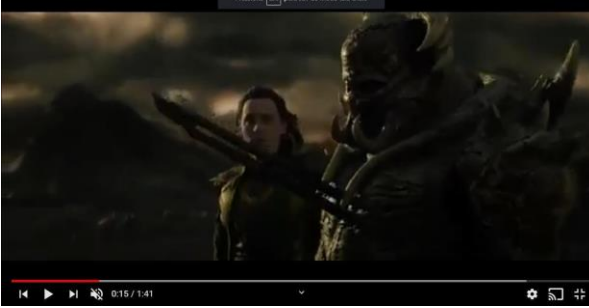
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

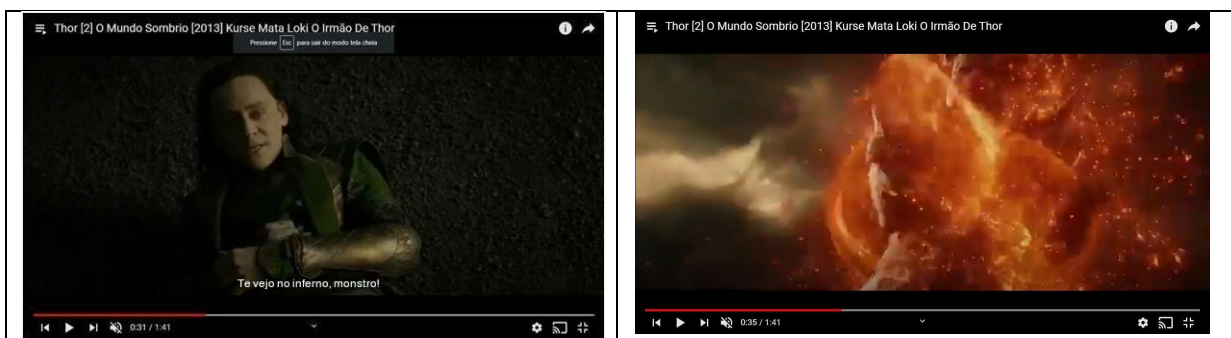
5º Momento - Hora de fazer o recorte cênico

- Nesse momento, os alunos, orientados pelo professor, e, com base na percepção sobre a mitologia grega no filme, fazem a escolha de um recorte cênico que eles considerem interessante, que represente um momento importante da história narrada e que tenha sido atrativa para eles. O professor pode colocar o filme outra vez e pausar na cena escolhida pela maioria dos alunos, fazendo o recorte. A seguir, vejamos um exemplo de imagens de um recorte cênico do filme trabalhado.

- Recorte da cena em que Thor precisa contar com a ajuda de seus companheiros e até de seu traçoeiro irmão Loki em um plano audacioso para salvar o universo da escuridão eterna provocada pelos Elfos Negros, em especial, Malekith (chefe dos Elfos Negros) e seu fiel escudeiro Algrim, transformado em Kurse (poderoso modo de batalha dos Elfos, conseguido por meio da pedra rúnica).

Quadro 5 – Cenas do filme *Thor: o mundo sombrio*

No mundo sombrio, Thor e Kurse atacam-se 	Thor e Loki tentam vingar a morte de Frigga, além de tentarem recuperar o Éter 
Thor consegue ferir o Kurse 	Usando a mesma arma com que foi ferido, o Kurse mata Loki 
Thor sofre com a morte de Loki 	Loki cai e está desfalecendo 
Thor está furioso com o Kurse 	Mesmo ferido, o Kurse torna a se prontificar para a luta 
Desfalecendo, Loki, traçoeiro, joga uma espécie de granada no Kurse	O Kurse é destruído pela granada



Fonte: Youtube, 2019 (Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=wn5SayyIl1s&list=PLj7iPgnCMs4ba6BY6YCP_1F1W9xX3RsvJ. Acesso em 21 out. 2020

6º Momento- Feita a escolha das imagens do recorte cênico, o professor pode aprofundar mais um pouco as análises das imagens, explorando os contextos, tanto de situação quanto de cultura. Vale ressaltar que não se trata de uma análise meramente teórica, para a qual são apresentados aos alunos tão somente conceitos, mas sim um estudo voltado à percepção de que a utilização de elementos sociossemióticos não é aleatória, em que saberão não só identificar a eles como também lê-los criticamente. Para fins didáticos, todas as leituras são realizadas no recorte cênico como um todo, considerando a sequência das imagens. Dito isso, vejamos na sequência, conceitos de que nos valem para a análise sociossemiótica dos recortes cênicos sob análise: nos termos de Halliday e Matthiessen (2014[2004]) contexto, contexto de situação (campo, relação e modo) e contexto de cultura.

Contexto - O contexto no qual estamos imersos determina as escolhas linguísticas que realizamos, mesmo ocorrendo de modo inconsciente. Tais escolhas (por questões identitárias, feitas entre diversas possibilidades) acabam revelando nossos pensamentos e dizendo muito sobre quem somos.

(i) Dentro do filme, qual é o contexto do recorte cênico em questão?

Contexto de situação -[...] toda língua funciona em contextos de situação e pode vincular-se a esses contextos. A questão não consiste em saber quais peculiaridades de vocabulário, de gramática ou de pronúncia podem considerar-se diretamente por referência à situação; a questão é que tipos de fator de situação determinam quais tipos de seleção do sistema linguístico (HALLIDAY, 1998, p. 47). Dentro do **Contexto de situação**, temos as variáveis de registro (**campo, relação e modo**).

(i) Qual é a situação que está acontecendo nas imagens do recorte cênico?

Variável campo – O **campo** é uma a atividade realizada pelos participantes, relacionado à natureza da ação social que está acontecendo, com propósitos específicos. Assim, o campo é um aspecto linguisticamente importante do contexto de situação, visto que está atrelado às representações das experiências humanas, ao que falamos ou escrevemos a respeito de algo, envolvendo relações, participantes e assuntos.

(i) O que está acontecendo nas imagens do recorte cênico?

(ii) Quais experiências os participantes estão vivenciando?

Variável relação - Direciona-se: aos participantes, aos papéis sociais e institucionais que cada um dos envolvidos em uma situação exerce, à medida de controle de um participante

em relação ao outro, ao modo como interagem, à distância social entre ambos, com maior ou menor grau de formalidade entre eles. O uso da linguagem depende do tipo de papel social que realizamos em uma situação.

- (i) Quais são os participantes envolvidos nas interações que ocorrem nas imagens?
- (ii) Há relações de hierarquia entre eles?
- (iii) Quem exerce poder sobre quem?

Variável modo – O modo, voltado à função que a linguagem desempenha e ao veículo utilizado em uma determinada situação, em que o papel da linguagem tende a ser construtivo ou auxiliar/suplementar, dialógico ou monológico, gráfico ou fônico, oral com ou sem contato visual, escrito e/ou não verbal.

- (i) Qual é o papel desempenhado pela linguagem nas imagens em questão?
- (ii) Nas imagens em que há legenda, você sentiu maior facilidade para ler a imagem?
- (iii) E quando não há legenda, você consegue ler o que está acontecendo na imagem?

Contexto de cultura - O contexto de cultura (gênero), atrelado ao contexto de situação, é essencial para o entendimento de um texto, voltado à história cultural dos indivíduos envolvidos na interação e às práticas nas quais se encontram empenhados.

- (i) Qual é contexto de cultura mostrado nas imagens?
- (ii) Ele interfere na história dos personagens?

- Após o término do diálogo sobre os contextos, o professor pode discutir com os alunos o modo como os contextos de situação e de cultura se entrelaçam nas imagens do recortecênico.

7º Momento - Feita a escolha das imagens do recorte cênico, e, após a análise dos contextos, o professor pode explorar as metafunções com o viés da Gramática do *Design* Visual. Mais uma vez, ressaltamos que não se trata de uma análise meramente teórica, para a qual são apresentados aos alunos tão somente conceitos, mas sim um estudo voltado à percepção de que a utilização de elementos sociosemióticos não é aleatória, em que saberão não só identificar a eles como também lê-los criticamente. Para fins didáticos, todas as leituras são realizadas no recorte cênico como um todo, considerando a sequência das imagens. Dito isso, vejamos na sequência, conceitos de que nos valem para a análise sociosemiótica dos recortes cênicos sob análise: nos termos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), **significados representacionais, significados interacionais e significados composicionais**.

Significados representacionais - Conforme Kress e van Leeuwen (2006[1996]), os significados **representacionais**, ocorrendo no sistema de transitividade, dizem respeito aos modos de representação do mundo, realizados a partir de estruturas visuais, com as diversas relações entre os participantes representados (sem a consideração dos participantes interativos), os acontecimentos e as circunstâncias. Ocorrem por meio das estruturas narrativas acionais e reacionais, por meio dos **processos de ação e de reação**.

- (i) O que está acontecendo dentro da imagem?
- (ii) Quem está fazendo o quê? Quem age?
- (iii) Quem reage dentro da representação imagética?

Significados interacionais - Kress e van Leeuwen (2006[1996]) dizem que, nesses significados interativos (atos interativos de imagem), por vetor e linha dos olhos, haverá a interação entre pessoas, lugares e objetos, encenando uma interação sutil e imaginária construída entre quem produz os filmes e quem assisti a eles, sugerindo, por exemplo, ao leitor um posicionamento diante das cenas a que assiste, a compreensão e interpretação de sentidos implícitos. As imagens podem apresentar **olhar de oferta** ou **olhar de demanda**. Acrescenta-se ao contato o **enquadramento**, por meio da distância ou da afinidade social da imagem. Há enquadramento fechado (*close-up*), cujo foco está no participante representado, mas apenas até os ombros, nesse sentido, os detalhes são mais perceptíveis. Também há o enquadramento médio (*médium shot*), no qual a figura do participante é representada até a altura dos joelhos, estabelecendo uma relação média com o leitor. Ademais, apontamos o enquadramento aberto (*long shot*), no qual o corpo inteiro do participante pode ser vislumbrado, o que gera impessoalidade e maior distanciamento em relação ao leitor. Ademais, na **perspectiva**, temos o trabalho com a imagem através de um ângulo específico, de um determinado ponto de vista.

- (i) Os personagens mantêm contato visual com o leitor/espectador?
- (ii) Aparecem com o olhar distante do leitor, ou seja, olhando para algo dentro da imagem?
- (iii) Ou olham direto para o leitor/espectador, solicitando algo dele, tentando aproximação?
- (iiii) Sobre o enquadramento, é fechado, é médio, é aberto?
- (iiiii) Gera aproximação com o leitor ou há distanciamento?

Significados composicionais - Kress e van Leeuwen (2006[1996]), subsidiados nos estudos de Halliday e Matthiessen (2014[2004]), elaboraram os significados composicionais, destinados à análise da organização de uma diversidade de significados textuais, cujos significados podem integrar os representacionais e interacionais. Assim, o modo como os elementos são distribuídos estabelece uma relação específica de sentido entre eles. Caso haja alteração na disposição desses elementos, também haverá alteração nos significados produzidos por eles. Em consonância com Kress e van Leeuwen (2006[1996]), o estudo da composicionalidade pode ocorrer a partir das categorias: **valor da informação** e **saliência**.

- (i) Na sequência das imagens, quais são as informações que vocês já viram e quais são as informações novas?
- (ii) Faça um percurso por cada imagem para responder a esse questionamento. Vamos falar sobre as cores, como elas interferem na compreensão do recorte cênico?
- (iii) Fale sobre elas: são claras, escuras, mantêm alguma relação com os personagens?
- (iv) Que tipo de ambiente criam nas imagens?

8º Momento - Após a realização das atividades, o professor faz uma roda de conversa, para discutir com os alunos como a conjugação de todos os elementos trabalhados podem ajudar no processo de leitura das linguagens verbal e visual, isto é, como textos multimodais podem promover o multiletramento. Por fim, o professor aplica a atividade de verificação de aprendizagem. Nesse momento, pode retomar o recorte cênico para ajudar na proposta da produção de uma *fanfiction*, como se segue.

ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Passo a passo para a produção de uma *fanfiction*

1º Seleção das imagens utilizadas (recortes cênicos) nas análises, visando à produção de duas *fanfictions*, uma sobre o filme *Percy Jackson e o ladrão de raios*, outra sobre o filme *Thor: o mundo sombrio*;

2º No contexto da sala de aula, o aluno, de posse de todos os conhecimentos adquiridos a partir das oficinas, pode participar da seleção das imagens para compor um recorte cênico;

3º Computador ou celular com acesso à internet;

4º Aplicativo para produção de vídeo (*InShot/KineMaster/VivaVideo*), caso o professor opte por utilizar esses aplicativos no computador, alguns deles necessitam de um emulador para melhorar o desempenho;

5º Exploração do aplicativo escolhido para a produção das *fanfictions*;

6º Organização das imagens, já selecionadas nas análises, para a construção do recorte cênico;

7º Seleção das duas trilhas sonoras com base nas mitologias grega e nórdica (Utilize *playlist* ou baixe as músicas em programas próprios para isso/*YouTube music*);

8º Construção das legendas, tendo como base os contextos mitológicos explorados nos filmes;

9º Conjugação das imagens, trilhas sonoras e legendas para a construção das *fanfictions* no aplicativo escolhido;

10º Criação de canal no *YouTube* e postagem das *fanfictions*.

Link do Canal de *fanfictions* criado, como exemplo, para atender a este estudo - **Fanfilmitos**

<https://www.youtube.com/channel/UCbyuO980dRAyGwBCuVuIIPQ>

Link do vídeo - *Fanfiction: Percy Jackson e o ladrão de raios!!!!*

<https://www.youtube.com/watch?v=8p7xmEce58o>

Link do vídeo - *Fanfiction: Thor: o mundo sombrio!!!!!!*

<https://www.youtube.com/watch?v=ppLdmiVOdMk>

Link do vídeo - Trilha sonora grega! *Epic Greek Music - Athena.webm*

<https://www.youtube.com/watch?v=ZikfAirHsTc>

Link do vídeo – Trilha sonora nórdica! *Vikings Sound track(Full)Eng*

https://www.youtube.com/watch?v=AlS6_DEoI7s

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Vargas (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o gênero mito no filme e a produção de *fanfictions*, apresentados neste estudo, dará a oportunidade aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de construir experiências, em sala de aula, com textos multimodais, analisando suas multissemioses. Assim, entendemos que uma proposta que envolva análises verbais e visuais necessita de sistematização. Logo, fica a cargo do professor o desenvolvimento de uma prática de leitura, compreensão e interpretação de textos sistematizada e embasada teoricamente, visto que imagens não devem ser analisadas aleatoriamente, elas são criadas em um dado contexto e pretendem transmitir uma mensagem. Sendo assim, todo o arranjo, e em uma imagem, não é gratuito.

Sabemos que gêneros multimodais estão presentes em todas as esferas sociais. Nesse sentido, o aluno não deve estar alheio a essas construções textuais, devendo conhecê-las e utilizá-las, conscientemente, em atividades rotineiras. A partir desse contexto, nossa pesquisa tratou das práticas de leitura, compreensão e interpretação de textos multimodais, com base nos filmes míticos: *Percy Jackson e o ladrão de raios* (mitologia grega) e *Thor: o mundo sombrio* (mitologia nórdica). Dessa maneira, evidenciamos, nos filmes estudados, elementos capazes de aprimorar as habilidades em leitura dos estudantes.

O mito, o filme e as *fanfictions* contribuem para o desenvolvimento dessas habilidades, visto que, a partir das relações estabelecidas entre os componentes das mitologias grega e nórdica presentes nos filmes, os alunos podem revisitar essas culturas, estabelecer relações entre os fatos que ocorriam outrora e os que ocorrem nestes tempos, além de tecerem análises críticas sobre as adaptações das narrativas nos filmes, de modo a compreenderem a mensagem que os produtores dos filmes pretendem passar e que tipo de público atingir.

Nesse âmbito, consideramos o avanço tecnológico sob duas óticas, pois, em um primeiro momento, temos a relevância dos papéis desempenhados pelas mídias digitais, reconhecemos a necessidade de não mais considerarmos as atividades de leitura com apenas a perspectiva da linguagem verbal. Contudo, em um segundo momento, considerando nossa experiência na docência do Ensino Fundamental, constatamos que as mídias digitais ainda precisam chegar às escolas, alunos e professores necessitam de condições materiais para construir um trabalho produtivo.

Na contramão da realidade das escolas, os multiletramentos e as multissemioses estão por toda a sociedade, e o aluno precisa compreender esses textos, mas precisa de suporte para acessá-los de modo consciente, visto que a leitura de textos multimodais não pode ser ingênua. Isso posto, o entrelaçamento entre o verbal e o visual, quando pensamos nos filmes e nas mitologias em questão, é evidente e não pode passar despercebido, pois sabemos que eles propagam, perpetuam culturas e ideologias e que heranças desses povos podem estar no nosso cotidiano, podem fazer parte das nossas vidas e, em grande parte das vezes, nem professores, nem alunos refletem sobre isso.

Portanto, apresentamos a ideia deste caderno pedagógico pautado na Linguística Sistêmico-Funcional e na Gramática do *Design* Visual, mostrando a relevância da linguagem verbal e da linguagem visual para a análise crítica do mito no filme e a posterior criação de *fanfictions*. Ademais, o objetivo deste caderno pedagógico é levar, aos professores, um material alinhado, dentro do componente curricular de Língua Portuguesa, às propostas da BNCC (2017), cujo foco, no que se refere aos gêneros, é a multimodalidade e o multiletramento.

Por conseguinte, quanto à fundamentação teórica deste trabalho, não há a pretensão de que professores tenham de se embrenhar pelas discussões da GSF e GDV. Ao contrário, a proposta do caderno pedagógico é mostrar que essas abordagens existem e que elas podem ser “adaptadas” ao público a que se destina. Logo, o nosso intento é de que as oficinas possam ser um “norte” nas aulas em que a análise de textos multissemióticos se fizer necessária.

Levando-se em conta os pressupostos teóricos dos contextos de cultura e situação, o professor pode abordar os signos nesses contextos, de modo que os alunos percebam as variáveis de registro e a influência dos contextos sobre elas. No intuito de entender o conceito de campo, o professor deve investigar a origem de qualquer situação contextual, analisar os recursos semióticos que foram utilizados para construir um determinado cenário e estabelecer relações entre esse ambiente e toda a proposta que o circunda.

Ademais, a partir de participantes representados e interativos, das semioses depreendidas de tipos de olhares, enquadramentos ou perspectivas, a categoria de análise constitui-se como ferramenta interacional à disposição do professor que lhe direciona no sentido de saber como estabelecer diversas relações nos gêneros textuais/discursivos. Há, também, a compreensão do modo que traz à tona recursos que constroem a linguagem e as experiências de mundo. Destarte, os recursos composicionais revelam os elementos da produção de um texto multimodal, com atenção aos elementos que o compõem, como são distribuídos e o que cada disposição de elementos pode representar, a exemplo de saliência.

Assim, por meio dos filmes das mitologias grega e nórdica (*Percy Jackson e o ladrão de raios* e *Thor: o mundo sombrio*), propusemos a responder à pergunta desta pesquisa, que buscou responder se o trabalho com a natureza fílmica do mito, em *fanfictions*, subsidiado pela linguagem verbo-visual, contribui para melhorar a proficiência leitora de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental? Entendemos que este caderno não sanará os problemas encontrados na leitura, compreensão e interpretação do mito e do filme, também sabemos que serão necessárias alterações conforme a realidade educacional.

Portanto, a conjugação dos pressupostos teóricos da LSF e da GDV, nas aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, propicia um trabalho com textos multimodais capaz de desenvolver a competência leitora e comunicativa dos alunos. Ademais, já pressupomos a não exaustão de pontos analisados nesta pesquisa; sendo assim, compreendemos que outros olhares podem ser postos sobre este estudo, é uma proposta que não se esgota aqui, apenas começa, haja vista que professores são criativos, possuem olhar aguçado e serão capazes de levar nosso trabalho adiante.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L.A.C; TAVEIRA, V.de R. Introdução à Gramática Sistêmico Funcional. *In*: LIMA, C.H.P.; PIMENTA, S.M. de O.; AZEVEDO, A.M.T. de (org.) **Incursões semióticas**: teoria e prática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, M. O problema do texto. *In*. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. O problema do texto. *In*. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/Secretaria de Ensino Fundamental, 1990.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BÜHLER, R. D. A. **Gramática visual**: uma leitura de imagens em material didático de línguas alemã e inglesa. 2009. 121.f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009, p. 48.
- BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Tradução de David Jardim. 34. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- CARVALHO, L. C. **Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade**: jovens & fanfictions. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 12, mar. 2012.
- COSTA *et. al*. Geração alpha: **Língua portuguesa**. 7º ano. São Paulo: Edições SM, 2018.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN Y. S. **O planejamento de pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.17.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. *In*: KARWOSKI, Acir Mário *et al* (Org.). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. 3. ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Pinter Publisher, 1994.
- EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. 2 ed. London: Continnum, 2004.
- ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Siciliano, 2019.

ELIADE, M. **Myths, dreams and mysteries**. New York: Fontana, 1968.

FANFICTION: **Percy Jackson e o ladrão de raios**. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=8p7xmEce58o>. Acesso em 8 jun. 2021

FANFICTION: **Thor: o mundo sombrio**. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=ppLdmiVOdMk>. Acesso em 8 jun. 2021

FANFICTIONS: **Trilha sonora grega!** Epic Greek Music - Athena.webm! YouTube Music!
 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZikfAirHsTc>. Acesso em 8 jun. 2021

FANFICTIONS: **Trilha sonora nórdica!** Vikings Sound track (Full)Eng YouTube Music!
 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AlS6_DEoI7s. Acesso em 8 jun. 2021

FANFILMITOS. Disponível em:
<https://www.youtube.com/channel/UCbyuO980dRAyGwBCuVuIIPQ>. Acesso em 8 jun. 2021

FIRTH, J. R. **The tongues of men and speech**. London: Oxford University Press, (1964[1935]).

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GAIMAN, N. **Mitologia nórdica**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017. Disponível em:
https://static.tumblr.com/jh0avtj/Jo7ooq7ty/mitologia_nordica_-_neil_gaiman.pdf. Acesso em 04 fev. 2021

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2019

Gouveia, V. Teoria funcionalista dos valores humanos. In: M. Teixeira (ed.) **Valores humanos e gestão**: Novas Perspectivas. São Paulo: Senac, 2008.

GRIMAL, P. **Mitologia grega**. Tradução de Rejane Janowitzer. Porto Alegre: L&PM, 2010. HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 4 ed. London and New York: Routledge, 2014.

- HOLM, J.; BOWKER, J. **Mito e história**. Mem Martins, Publicações Europa América, 1997.
- HULL, G.A.; NELSON, M.E. **Locating the semiotic power of multimodality**. Written Communication, 2005.
- KRESS, G. **Literacy in the new media Age**. London: Routledge, 2003.
- KRESS, G; VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006 [1996].
- MALINOWSKI, B. K. The problem of meaning in primitive language. In: OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. **The meaning of meaning**. London Routledge e Kegan Paul, 1923.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais, configuração, dinamicidade e Circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.) **Gêneros textuais, reflexão e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- MAYER, R. E. Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: MAYER, Richard(Ed.). **The Cambridge Handbook of Multimedia Learning**. New York: Cambridge University, 2001.
- MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MITRY, J. **Esthétique et psychologie du cinéma: les formes (tomo II)**. Paris: Editions universitaires, 1965.
- NEPOMUCENO, A. R.; PAES, V. L. V. DE. Incursões multissemióticas em peças publicitárias no meio digital. **Signótica**, v. 32, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/60332>. Acesso em: 2 jun. 2021.
- OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa**. 8º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.
- PAES, V. V. de. **Uma análise sociosemiótica do texto publicitário: representações multimodais de bancos digitais na plataforma do Facebook**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33736>. Acesso em 28 fev. 2021
- Percy Jackson e o ladrão de raios**. Sinopse e detalhes. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-128105/>. Acesso em 12 maio 2020
- Percy Jackson e the Olympians**. Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/2020/percy-jackson-mitologia-grega.html>. Acesso em: 13 fev. 2020
- POSTER, M. **A segunda era dos media**. Tradução de Maria J. Taborda e Alexandra Figueiredo. Celta: Oeiras, 2000. Tradução de: The Second Media Age.
- ROSE, G. **Visual methodologies: an introduction to researching with visual materials**. London: Sage, 2018.

ROJO, R. Gêneros discursivos e textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, I.; BENTES, A. C. *et.al.* (org.) **(Re) Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura (org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

SIQUEIRA, M. **A desconstrução da fanfiction**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2008.

Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/2963>. Acesso em 29 maio 2021

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STEIN, P. Rethinking Resources in the ESL Classroom. **Rethinking resources**: Multimodal Pedagogies in the ESL Classroom. TESOL: Quarterly, 2000.

Thor: o mundo sombrio. Sinopse e detalhes. Disponível em:

<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-193108/>. Acesso em 12 maio 2020

Thor Marvel Comics. Disponível em: <https://www.legiaodosherois.com.br/2020/percy-jackson-mitologia-grega.html> Acesso em: 13 fev. 2020

TONKIN, E.; MCDONALD, M.; CHAPMEN, M. **History and Ethnicity**. London: Routledge, 1989.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing social semiotics**. London: Routledge, 2005.

VARGAS, M. L. B. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: UPF, 2015.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, 2015.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Título - O MITO NO FILME: uma proposta de leitura multissemiótica para o ensino fundamental/Público da pesquisa -ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DA CIDADE DE MONTES CLAROS/MINAS GERAIS.

Pesquisador: Cibele Alves de Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25915719.1.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.719.769

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa do Programa de Pós Graduação - Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros intitulado "O mito no filme: uma proposta de leitura multissemiótica para o ensino fundamental".

O projeto define-se por uma pesquisa de natureza qualitativa e intervencionista, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação no que se refere aos procedimentos de levantamento, registro e análise dos dados e do ambiente como fonte de coleta de dados de análise indutiva.

O estudo será desenvolvido na Escola Estadual Professora Dilma Quadros, com alunos de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO:

Endereço: Av.Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 3.719.769

Compreender o papel da imagem na interpretação do gênero discursivo filme e intervir no processo de construção de sentidos para que os alunos se atentem à linguagem mista (verbal e não verbal).

SECUNDÁRIOS:

- Evidenciar a maneira como o gênero discursivo filme, voltado ao mito, e os vídeos-minuto podem promover o multiletramento (embasado na Gramática do Design Visual) de alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental;
- Mostrar a forma como a leitura de filmes inspirados na mitologia grega e nórdica deve ser realizada produtivamente;
- Descrever considerações dos alunos sobre as abordagens dos mitos em recortes filmicos com a utilização de vídeos-minuto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme as pesquisadoras quanto aos:

Riscos: Caso haja algum desconforto ou risco, o participante da pesquisa terá a garantia plena de liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem penalização alguma.

Benefícios: Despertar nos alunos o interesse pela leitura multissemiótica; tentando minimizar dificuldades no tocante à proficiência leitora, a partir de um enfoque dialógico da linguagem; além de formar leitores críticos e participantes na sociedade e que pensem a linguagem como prática social.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estão claros os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa.

O cronograma de execução está dentro do prazo.

A proposta possui mérito, apresenta relevância científica e adequação ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos foram apresentados e estão adequados à Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univ. Prof. Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 3.719.769

Ao salvar o arquivo na Plataforma Brasil a pesquisadora inseriu duas vezes o nome TCLE, mas os arquivos ao serem abertos estão corretos: um se constitui no TCLE e outro no TALE.

Recomendações:

Apresentação do relatório final por meio da Plataforma Brasil.

Pelo exposto, sugere-se que o Projeto seja aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1459402.pdf	19/11/2019 21:32:27		Aceito
Declaração de Pesquisadores	PESQUISADORES.pdf	19/11/2019 21:31:26	Cibele Alves de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	19/11/2019 21:30:38	Cibele Alves de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/11/2019 21:28:50	Cibele Alves de Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO.pdf	19/11/2019 21:27:44	Cibele Alves de Oliveira	Aceito
Parecer Anterior	PARCER.pdf	15/11/2019 11:54:55	Cibele Alves de Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	12/11/2019 21:59:44	Cibele Alves de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	08/11/2019 10:24:13	Cibele Alves de Oliveira	Aceito

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089

UF: MG **Município:** MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.719.769

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 22 de Novembro de 2019

Assinado por:

SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp. Univers. Profº Darcy Rib

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8180

Fax: (38)3229-8103

E-mail: smelocosta@gmail.com

ANEXO B – RESOLUÇÃO



1/2

RESOLUÇÃO Nº 003/2020 – CONSELHO GESTOR, de 02 de junho de 2020.

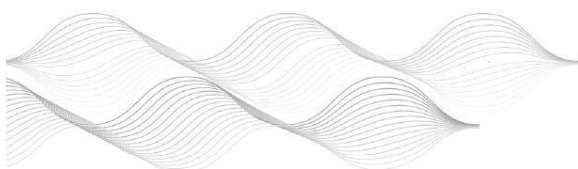
Define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

A COORDENAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS) faz saber que, usando das atribuições que lhe confere,

CONSIDERANDO o enfrentamento da pandemia do Covid 19, no âmbito da esfera acadêmica e, particularmente, na pós-graduação;

CONSIDERANDO o contexto de crise sanitária que impacta a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sexta turma do ProfLetras;

RESOLVE aprovar as seguintes normas:





2/2

Art. 1o. Os trabalhos de conclusão da **sexta turma** poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial.

Art. 2o. O trabalho de conclusão deverá, necessariamente, apresentar **um produto** (proposta de sequência didática, criação de material didático, desenvolvimento de software etc.) a ser sistematizado a partir, por exemplo, da análise de livros e materiais didáticos, da reflexão advinda de trabalhos de conclusão no âmbito do ProfLetras e da intervenção na modalidade remota.

Art.3o. Os produtos a serem sistematizados devem seguir os diferentes formatos previstos tanto no âmbito do programa quanto aqueles apresentados nos documentos de área.

Art. 4º: Esta Resolução entra em vigor a partir da data de sua publicação.

02 de junho de 2020.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
PRESIDENTE DO CONSELHO GESTOR

