

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE/OSÓRIO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA**

**RITA DE CÁSSIA GUASSELLI LOPES**

**O LETRAMENTO DE PERCURSO NO FILME DE DESENHO ANIMADO “A FERA  
DO MAR-2022” – A VIDA COMO ESCOLA**

**OSÓRIO**

**2023**

**RITA DE CÁSSIA GUASSELLI LOPES**

**O LETRAMENTO DE PERCURSO NO FILME DE DESENHO ANIMADO “A  
FERA DO MAR-2022” – A VIDA COMO ESCOLA.**

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

**Orientadora:** Profª Drª Ana Carolina Martins da Silva

**OSÓRIO  
2023**

### Catálogo de Publicação na Fonte

L864I Lopes, Rita de Cássia Guasselli.

O letramento de percurso no filme de desenho animado “A fera do Mar- 2022” – a vida como escola. / Rita de Cássia Guasselli Lopes. – Osório, 2023.

74 f. il.

Orientadora: Profª Drª Ana Carolina Martins da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Licenciatura em pedagogia, Unidade em Osório, 2023.

1. Entretenimento de qualidade. 2. Letramento de percurso. 3. Análise reflexiva. 4. Função social. 5. Desenho animado I. Silva, Ana Carolina Martins da. II. Título.

**RITA DE CÁSSIA GUASSELLI LOPES**

**O LETRAMENTO DE PERCURSO NO FILME DE DESENHO ANIMADO  
“A FERA DO MAR-2022” – A VIDA COMO ESCOLA.**

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

**Orientadora:** Profª Drª Ana Carolina Martins da Silva

**Aprovada em:** 24/06/2023.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª Drª Ana Carolina Martins da Silva  
(Orientadora – Presidente da Banca)  
PPGED - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

---

Profª Drª Maria Alzira Leite  
PPGED - Universidade Tuiuti do Paraná

---

Profª Drª Veronice Camargo da Silva  
PPGED - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

---

Prof. Me. Gilmar de Azevedo  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Para meus filhos, Charlie e Rafael, a quem sempre incentivei os estudos: Nossa família feliz, nós três juntos para sempre! Com muito amor!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado força na minha trajetória acadêmica, e pelo seu cuidado de Pai amoroso. Não foi fácil chegar até aqui, mas Ele me fez vencedora;

Aos meus filhos, Charlie Guasselli e Rafael Guasselli, que me deram o privilégio de ser chamada de mãe, e quem sempre foi a minha maior motivação para lutar as batalhas da vida. Essa conquista também é de vocês!;

À minha família, pela minha existência: à minha mãe, Maria Rosa, por ter me dado a vida; ao meu pai, Altamiro Lopes (*in memoriam*), pelos seis anos que pude compartilhar a vida ao seu lado. "Você me fez sentir protegida e amada, e desde criança eu me apego nas memórias vividas, para nunca me esquecer"; agradeço de coração ao meu irmão Samuel Guasselli e à minha cunhada Beatris Bomber, por me proporcionarem a solenidade que era um sonho. À minha cunhada, que me apoiou mesmo de longe, com palavras de conforto e orações nos momentos difíceis, nesse processo de formação acadêmica;

À Penelope Chamosa, à Lassie, ao Bethoven e ao Mimo, animais de estimação que são como filhos, sempre presentes em todos os momentos.

À Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), por minha formação acadêmica. Ao longo do curso vivenciei muitas experiências que ampliaram meus conhecimentos e certamente levarei para a vida. Sou a primeira da minha família a se formar numa Universidade pública e de qualidade. É um ciclo que se encerra para que outros iniciem. Muito obrigada UERGS pela realização de um sonho!;

Às minhas amigas e colegas de graduação Michele Pereira e Tarcila Bitencourt, com quem sempre pude contar em todos os momentos, difíceis e alegres, pois vocês estavam no mesmo barco que eu, entendiam que a graduação nos exige dedicação e esforço diário para alcançar os objetivos. Nós somos "As super estudiosas", numa referência às "Meninas super poderosas" não apenas por sermos a ruiva, a loira e a morena, mas também por nós três sermos unidas e muito estudiosas. Nossa amizade se fortaleceu no período da pandemia e quero levar para além da faculdade. Agradeço à todas pessoas que sempre torceram por mim.

À minha orientadora, Ana Carolina Martins da Silva, a quem devo respeito

e admiração por sua maneira de conduzir as reuniões de orientação de um jeito leve e agradável, com paciência, sabedoria, amorosidade e empatia. Por compartilhar os seus conhecimentos, sempre direcionando e auxiliando da melhor forma possível. As suas palavras de conforto e incentivo me motivaram a querer dar o meu melhor na construção deste trabalho, abraçou a minha ideia inicial de pesquisar o letramento e me guiou para algo que estava além das minhas expectativas, e esse resultado alcançamos juntas. Por tudo isso, meu muito obrigada!

Aos professores, agradeço pelos ensinamentos ao longo do curso, por compartilharem seus saberes que contribuíram para a construção do meu conhecimento. Vocês foram essenciais nessa caminhada;

Agradeço, também, aos professores que aceitaram fazer parte da minha banca, é uma honra tê-los comigo nesta data tão importante.

*O QUE É LETRAMENTO? Letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática. Letramento é diversão é leitura à luz de vela ou lá fora, à luz do sol. São notícias sobre o presidente O tempo, os artistas da TV e mesmo Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo. É uma receita de biscoito, uma lista de compras, recados colados na geladeira, um bilhete de amor, telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos. É viajar para países desconhecidos, sem deixar sua cama, é rir e chorar com personagens, heróis e grandes amigos. É um atlas do mundo, sinais de trânsito, caças ao tesouro, manuais, instruções, guias, e orientações em bulas de remédios, para que você não fique perdido. Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser. (CHONG In: SOARES, 1999).*



## RESUMO

Com o surgimento de tecnologias digitais, as crianças foram perdendo o hábito de brincar nas ruas, na natureza, se movimentando e usando a imaginação para criar brincadeiras. Não só o avanço tecnológico mudou a rotina desse público, mas também a pandemia de COVID-19 impediu por muito tempo a interação social, levando-o a ficar mais isolado dentro de casa. Nesse cenário, compreende-se essa mudança de comportamento e a preferência por brinquedos tecnológicos, como a assistência a filmes. Mediante o exposto, o objeto de pesquisa deste trabalho é o filme de desenho animado “*A fera do Mar-2022*”, de Chris Williams, com o propósito de analisar situações de letramento, envolvendo as personagens e a importância do entretenimento de qualidade. O foco é a protagonista Maisie, uma leitora apaixonada pelas histórias, mas que não se acomoda no mundo da fantasia e imaginação. Ela faz uma análise reflexiva entre a narrativa que leu nos livros do orfanato onde mora e o que de fato acontece com os caçadores de feras marítimas. No percurso, ela se torna uma criança pensante e crítica, inconformada com a situação em que se encontra. O hábito de ler, como função social, transforma não apenas a ela, mas o meio social no qual está inserida. A metodologia foi de caráter bibliográfico e descritivo, com análise qualitativa, apoiada no enfoque do Letramento de Percurso (SILVA, 2021) e de suas possíveis modalidades: a) dialógicas; b) intervencionistas; c) viscerais; d) identitárias.

**Palavras-chave:** Entretenimento de qualidade. Letramento de percurso. Análise reflexiva. Função social. Desenho animado.

## ABSTRACT

With the emergence of digital technologies, children began to lose the habit of playing in the streets, in nature, moving around and using their imagination to create games. Not only did technological advances change the routine of this public, but also the COVID-19 pandemic prevented social interaction for a long time, leading them to be more isolated at home. In this scenario, this change in behavior and the preference for technological toys, such as watching movies, is understood. Based on the above, the research object of this work is the cartoon film "A fera do Mar-2022", by Chris Williams, with the purpose of analyzing literacy situations, involving the characters and the importance of quality entertainment. The focus is the protagonist Maisie, a reader who is passionate about stories, but who does not settle in the world of fantasy and imagination. She makes a reflective analysis between the narrative she read in the books at the orphanage where she lives and what actually happens to hunters of sea beasts. Along the way, she becomes a thinking and critical child, unhappy with the situation in which she finds herself. The habit of reading, as a social function, transforms not only her, but the social environment in which she is inserted. The methodology was bibliographical and descriptive in nature, with qualitative analysis, supported by the approach of Letramento de Percurso (SILVA, 2021) and its possible modalizations: a) dialogic; b) interventionists; c) visceral; d) identity.

**Keywords:** Quality entertainment. Letramento de Percurso. Reflective analysis. Social function. Cartoon.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EI03EF01 – Código da BNCC (EI: Etapa - Educação Infantil; 03: Grupo por Faixa Etária; EF: Sigla para Escuta, fala, pensamento e imaginação; 01: posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária no âmbito da BNCC).

EI03EF06 – Código da BNCC (EI: Etapa - Educação Infantil; 03: Grupo por Faixa Etária; EF: Sigla para Escuta, fala, pensamento e imaginação; 01: posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária no âmbito da BNCC).

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PNBE - Programa Nacional da Biblioteca na Escola

Pn1 - Primeira macro-proposição

Pn2 - Segunda macro-proposição

Pn3 - Terceira macro-proposição

Pn4 - Quarta macro-proposição

Pn5 - Quinta macro-proposição

PPT - Preparação Para o Trabalho

Uergs - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As possíveis modalidades de Letramento de Percurso segundo Silva (2021, p. 140).....	39
Quadro 2 - Quadro produzido por Silva (2021, p. 152) para sintetizar estudo de Bronckart (2008).....	40
Quadro 3 - Reprodução da sistematização de Adam (1985) para a ideia de “sequência narrativa” de Todorov (1973 <i>apud</i> VIEIRA 2001, p. 603) .....	42
Quadro 4 - Mapeamento das três Etapas de Bronckart (2008, p. 111) aplicado ao filme de animação A Fera do Mar (2022) .....	63

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Cartaz de Divulgação do Filme "A Fera do Mar".....	50
Imagem 2: a protagonista lê para os amiguinhos no orfanato (min 01:55).....	50
Imagem 3: fuga de Maisie do orfanato (min 03:08).....	51
Imagem 4: o capitão mostra o livro de bordo para Jacob (min 19:08).....	53
Imagem 5: momento que Maisie está no navio (min 34:59).....	54
Imagem 6 : Maisie dialoga com Jacob sobre as histórias dos livros (min 50:21).....	55
Imagem 7 : Maisie mostra o livro para Jacob (01:13:12).....	57
Imagem 8: Maisie avista o brasão do Reino (min 01:34:32).....	58
Imagem 9: Maisie fala com os súditos do Rei (min 01:43:14).....	59

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	18
2.1 LETRAMENTO, LETRAMENTOS, LETRAMENTO DE PERCURSO: EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS LINGUÍSTICAS – UM DIÁLOGO POSSÍVEL .....	18
2.1.1 "A Fera do Mar" e os letramentos dominantes ou vernaculares .....	19
2.1.2 "A Fera do Mar": o letramento literário e os letramentos ideológicos .....	20
2.2.3 "A Fera do Mar" como letramento fílmico/cinematográfico e emancipatório – visão externa – o filme usado como material didático e a seleção de filmes para o público infantil .....	23
<b>3 LETRAMENTO DE PERCURSO E SUA RELAÇÃO COM OS ESTUDOS DE SOARES (2009), KLEIMAN (2005) E BRONCKART (2009)</b> .....	32
3.1 AS POSSÍVEIS MODALIZAÇÕES: A) DIALÓGICAS; B) INTERVENCIONISTAS; C) VISCERAIS; D) IDENTITÁRIAS .....	39
3.2 AS MODALIZAÇÕES COMO MARCA DE PASSAGEM NA SEQUÊNCIA NARRATIVA: ADAM (1985, <i>apud</i> VIEIRA, 2001) .....	42
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	44
<b>4 CORPUS</b> .....	45
4.1 "A FERA DO MAR" .....	45
4.2 NÍVEL DISCURSIVO .....	46
4.3 NÍVEL NARRATIVO OU INTERMEDIÁRIO .....	49
<b>4.3.1 Estrutura narrativa - principais cenas de letramento</b> .....	49
4.3.1.1 Imagem 2: A protagonista lê para os amiguinhos no orfanato (min 01:55) .....	50
4.3.1.2 Imagem 3: fuga de Maisie do orfanato (min 03:08) .....	52
4.3.1.3 Imagem 4: o capitão mostra o livro de bordo escrito para Jacob (min 19:08) .. .....	53
4.3.1.4 Imagem 5: Maisie está no navio (min 34:59) .....	54
4.3.1.5 Imagem 6: Maisie dialoga com Jacob sobre as histórias dos livros (min 50:21) .....	56
4.3.1.6 Imagem 7: Maisie mostra o livro para Jacob (01:13:12) .....	
4.3.1.7 Imagem 8: Maisie avista o brasão do Reino (min 01:34:32) .....	
4.3.1.8 Imagem 9: Maisie fala com os súditos do Rei (min 01:43:14) .....	60
4.4 NÍVEL FUNDAMENTAL .....	62

<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>67</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) reflete, de certa forma, a trajetória de vida da pesquisadora. Algumas de suas memórias importantes de leitura e, como essas memórias, e os seus percursos a levaram para a academia. Os livros estão cheios de histórias, às vezes boas, outras vezes nem tanto. Em geral, o que se espera de uma história é que tenha um final feliz, que os problemas sejam resolvidos, que as pessoas tenham seus sonhos realizados e, talvez, como nos contos de fadas, sejam “felizes para sempre”. A verdade, entretanto, é que nas histórias de vida nem sempre os episódios são como se gostaria que fossem. Os momentos bons ou ruins são transitórios e deve-se tirar proveito de cada situação para que se torne uma pessoa melhor. Aprende-se com os erros e acertos, os de cada um, de maneira pessoal, e com os dos outros, pois se vive em constante evolução. A história de cada pessoa é construída todos os dias com um ponto e vírgula, para que se possa escrever capítulos novos, até o dia em que será colocado um ponto final. Esse livro, porém, nunca se fecha, pois cada história continua a ser contada pelas pessoas com quem se conviveu e, principalmente, continua viva no coração de quem a ama.

Essa história, particularmente, começou no dia vinte e um de abril de 1979, em Osório/RS, local do nascimento desta pesquisadora. A família, pais e filhos, moravam na localidade do Espriado, que é uma comunidade rural de Maquiné/RS, mas seu gosto pela leitura e pela escrita não vem desse período, pois não consegue ter nenhuma lembrança de alguém que tivesse lhe contado histórias na infância. Lembra-se de gostar de livros desde muito pequena, quando tinha cinco ou seis anos. Seu padrinho lhe deu uma coleção de livros chamada “Aquarela infantil” e, embora não soubesse ler, ficava imaginando as histórias, olhando as gravuras. Na quarta série, que atualmente se chama de quinto ano, uma professora a elogiou por ter lido todos (ou quase todos) os livros da biblioteca da Escola. No Ensino Fundamental, esse exercício permanecia com intensidade, no caso, com a coleção da Série Vaga-lume (Livros de cunho infantojuvenil da Editora Ática.).

Os estudos dos Anos Iniciais foram do lado da casa e, com onze anos foi estudar os Anos Finais do Ensino Fundamental no centro de Maquiné/RS. No antigo Segundo Grau (atual Ensino Médio), estudou em Capão da Canoa/RS o primeiro ano no curso de Preparação Para o Trabalho (PPT), fez provas do tipo Exame



Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA) e passou em três matérias, o que a permitiu concluir essa etapa de escolarização na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Depois, com os filhos já nascidos, os únicos livros lidos eram os do público infantil, incentivando-os a ler, lendo com eles, inventando histórias e músicas para eles.

Na vida adulta, frequentou por um tempo uma igreja em células, e era líder de uma célula<sup>1</sup> infantil e sua filha era líder da célula dos juvenis. À época, chegou a ter trinta e uma crianças entre cinco a doze anos em sua casa, para quem contava histórias, com quem fazia teatro, cantava e promovia muitas brincadeiras. Foi quando começou a perceber que gostava muito do que fazia e começou a cogitar a ideia de fazer Pedagogia.

Em 2018, inscreveu-se no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), já com o objetivo de estudar na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) em Osório e cursar Pedagogia. Foi aprovada e isso a deixou profundamente feliz, pois era um sonho voltar a estudar. No primeiro semestre, passou por um impacto forte, por ter ficado muitos anos sem estudar, mas perseverou, porque seu objetivo era claro e o sonho de fazer essa graduação e atuar na área era mais forte do que qualquer obstáculo. Nem mesmo um transtorno neurológico ou uma pandemia de COVID-19 interromperam sua trajetória acadêmica, a vontade de estudar era tanta que nada impediu de continuar o seu percurso.

Relembrando seus tempos de criança, essa pesquisadora percebe, que ao folhear os livros que seu padrinho lhe deu, olhar os desenhos e imaginar as histórias, estava praticando o letramento. Não sabia ler ainda, mas começou a aprender as letras, e usando a imaginação criava histórias, pois os livros ocupavam lugar na sua vida desde pequena, e foram ganhando cada vez mais espaço quando foi alfabetizada e recebeu incentivo de professores que valorizaram o seu gosto pela leitura. A escola foi uma instituição muito importante em sua vida, porque ao alfabetizá-la e letrá-la, lhe possibilitou entrar nesse mundo literário que tanto a fascina.

---

<sup>1</sup> No cristianismo, em especial no protestantismo, uma célula é um pequeno grupo de, normalmente, 12 pessoas, que se reúne para realizar atividades como o estudo da Bíblia, entoação de hinos ou cânticos e oração. Em muitas igrejas, as células recebem outros nomes, como "grupos familiares" ou "grupos nos lares".

Portanto, entende-se que as crianças devem ser incentivadas a ler bons livros e assistir a filmes que promovam o letramento. Nesse sentido, a opção por fazer uma análise crítica das situações de letramento em que as personagens do filme de desenho animado “A fera do Mar” se envolvem pareceu natural. O foco foi a personagem principal, uma leitora apaixonada pelas histórias, mas que não se acomoda no mundo da fantasia e da imaginação. Através dos livros, ela se torna uma criança pensante e crítica, inconformada com a situação em que se encontra. A pessoa que tem o hábito de ler transforma não apenas a si mesma, mas o meio social no qual está inserida. Essa mudança no modo de pensar ocorre com as personagens de “A fera do Mar”, causando uma reviravolta na história.

O tema escolhido é a narrativa nos desenhos animados como função social: uma análise de práticas de letramento em “A Fera do Mar” – 2022 - a vida como Escola, justifica-se, porque, com o surgimento de tecnologias digitais, as crianças foram diminuindo, ou até perdendo, o hábito de brincar com os amigos nas ruas, em meio à natureza, se movimentando, usando a imaginação para criar brincadeiras. Não só o avanço tecnológico mudou a rotina das pessoas, mas uma pandemia de COVID-19<sup>2</sup> enfrentada em todo o mundo e que impediu, por muito tempo, a interação social, afetando o público infantil.

Essa situação de calamidade pública impactou crianças e adolescentes que passaram a ficar ainda mais isolados dentro de casa, utilizando aparelhos eletrônicos, quais sejam: videogame, tevê, celular, *tablet*, entre outros, como meios de diversão, tornando-os, em muitas medidas, mais individualistas e antissociais.

Nesse cenário, compreende-se essa mudança de comportamento e a preferência por brinquedos tecnológicos. Por isso, o adulto deve ter o cuidado de selecionar conteúdos edificantes para seus filhos, bem como instruí-los quanto à classificação e teor de filmes de desenhos animados.

---

<sup>2</sup> A "Covid-19" é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família *Coronaviridae* e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2.”

Mediante o exposto, a pesquisa feita para este trabalho foi com o propósito de analisar o contexto dos letramentos da história animada “A fera do Mar” e a importância do entretenimento de qualidade que contribui para desenvolver nas crianças as habilidades necessárias de criticidade e abrir espaço para crianças letradas. Reforçou-se a partir dos seguintes problemas de pesquisa: 1. Qual a importância dos filmes de animação haja vista o percurso de letramento das crianças? 2. Como deve ser a qualidade de um filme de animação para influenciar criticamente o percurso de letramento de crianças pequenas? 3. Considerando a história do filme, quais práticas leitoras ocorrem e quais os eventos e tipos de letramento podem ser observados em algumas de suas personagens?

Para atender e responder a esses questionamentos, foram construídos os seguintes objetivos: a) O objetivo geral foi analisar as práticas de letramento (formais e informais - significados e apropriações que se constroem nos eventos de letramento) usadas com crianças em momentos do filme de desenho animado “A fera do Mar-2022” – e suas consequências para a história, tendo como foco a protagonista; b) Os objetivos específicos foram: 1 - Conceituar os desenhos animados educativos quanto à qualidade; 2 – Explicar critérios para seleção de filmes para as crianças; 3 – Discorrer sobre a importância dos filmes de animação de qualidade como função social; 4 – Identificar e analisar o Letramento de Percurso flagrado em cenas do filme; 5 – Descrever os ressignificados do(s) letramento(s) da protagonista no filme.

Utilizou-se a pesquisa bibliográfica de caráter descritivo e qualitativo. As etapas da pesquisa foram: a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação de filme a ser estudado; d) sistematização dos estudos teóricos sobre a temática fílmica, de letramentos e de Letramento de Percurso; e) localização de cenas para estudo; f) fichamento das cenas, descrição; g) análise e interpretação dos trechos selecionados com uso das ferramentas/modalizações de Letramento de Percurso; h) redação do trabalho final.

Esta monografia está dividida em: capítulo 1 – Introdução, com a apresentação dos detalhes do trabalho: objetivos e as razões de sua elaboração; capítulo 2 – Revisão Teórica: apresentação do referencial teórico e exposição detalhada do assunto; capítulo 3 – Metodologia: exposição do tipo de pesquisa e as técnicas utilizadas; capítulo 4 – *Corpus*; capítulo 5; Considerações finais e as obras de Referência.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 LETRAMENTO, LETRAMENTOS, LETRAMENTO DE PERCURSO: EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS LINGUÍSTICAS – UM DIÁLOGO POSSÍVEL

O termo letramento surgiu no discurso dos especialistas das áreas da Educação e das Ciências linguísticas na segunda metade dos anos 1980. Mary Kato (1985) fez uma das primeiras menções em seu livro. Quando uma nova palavra surge é com o intuito de dar sentido, ou compreender novos fatos, novas ideias. E foi para compreender a escrita no mundo social que se manifestou a necessidade desse novo conceito, o letramento (SOARES, 2009).

Magda Soares buscou o significado da palavra letramento na versão em português de um dicionário da língua inglesa:

*[...] literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2009, p.17).*

Dessa forma, pode-se entender que o ato de saber ler e escrever e de se envolver nas práticas sociais da leitura e da escrita traz para o indivíduo consequências que alteram a sua condição em todos esses aspectos. Aprender a ler e a escrever significa que a pessoa adquiriu uma tecnologia, a de codificar e decodificar a língua escrita, ela é alfabetizada. Quando ela se apropria da escrita, assumiu-a como sua propriedade. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, porque ler e escrever não são o suficiente para se considerar letrado. O indivíduo letrado, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita, é aquele que vive constantemente em estado de letramento (SOARES, 2009).

O letramento, sem que ainda fosse nomeado, já aparecia de forma implícita relacionada à alfabetização. Os processos de alfabetização e letramento, embora sejam diferentes, são indissociáveis no processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Nesse viés, Soares afirma que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oportuniza essa reflexão de forma implícita sobre o letramento. Em um dos campos de experiências (Escuta, fala, pensamento e imaginação), indica que, na Educação Infantil, é importante que o educador promova situações nas quais as crianças possam falar e ouvir, de modo que potencialize a sua participação na cultura oral e se torne ativamente sujeito singular e pertencente a um grupo social. Essa atuação do professor encontra-se no quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. (BRASIL, 2018)

“Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão (EI03EF01)” estão em consonância com o ideal de uma cultura de letramentos (2018, p. 49). A cultura escrita também gera curiosidade nas crianças, uma vez que o contato com a literatura infantil desperta o gosto pela leitura e estimula a imaginação, contribuindo para que se amplie o seu conhecimento de mundo. Sendo assim, em outro objetivo de aprendizagem da BNCC (2018, p.50) a criança pode “(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa” (BRASIL, 2018).

Estar ciente de todas as indicações e sugestões no âmbito da BNCC é importante para desenvolver um diálogo entre a visão de ensinar a ler e escrever de maneira instrumental e as concepções – das mais variadas – de letramento, pois quando organiza atividades em campos de experiência traz para a Escola ideias que podem comunicar-se com outros processos educativos, sejam formais ou informais. Nesse sentido, o trabalho do professor e da professora para a sala de aula, qual seja, de formar o leitor e a leitora de textos multimodais e multifacetados caminha em conjunto funções sociais importantes e cidadãos.

### 2.1.1 "A Fera do Mar" e os letramentos dominantes ou vernaculares

A pesquisa foi uma análise no ambiente educacional das crianças do filme de desenho animado "A fera do mar-2022" e as consequências da cultura letrada nas demandas sociais em que as personagens se envolvem.

O filme apresenta a história de Maisie, uma menina órfã que gosta de ler as histórias dos caçadores de feras para seus colegas do orfanato. Ela é fascinada por esses livros, pois seus pais eram caçadores e morreram em batalha, tentando matar os monstros para proteger o reino.

Por esse motivo, a personagem principal fugiu da instituição para ir em busca dos caçadores, pois queria ser um deles, assim como eram os seus pais. Foi então que Maisie descobriu que a fera não era má e só se protegia dos caçadores. Então ela se questionou: "Quem iniciou essa guerra?" A professora do orfanato dava um discurso de que os monarcas faziam um favor de cuidar dos filhos desses caçadores e que eles deveriam ser muito gratos por serem acolhidos ali.

A realidade é que a protagonista descobriu que nos seus livros tinha o símbolo do Reino e que todas as histórias contadas eram mentira. Logo, interpretou que, em nome da ganância, do prestígio e da fama, a Monarquia iniciou a guerra entre caçadores e feras que se perpetuou de geração em geração.

Nesse sentido, pode-se observar um tipo de letramento, registrado por Euzébio e Cerutti-Rizzatti (2013 *apud* SILVA, 2021) como letramento dominante ou vernacular. Segundo Hamilton (2000 *apud* SILVA, 2021) e Barton e Hamilton (1998 *apud* SILVA, 2021, p.107-108), esse tipo de Letramento é produzido em ambientes institucionais, como no caso a escola feita pelo Reino para acolher os órfãos, mas também para doutriná-los como futuros caçadores de feras, o que é comprovado pela fala da pessoa responsável pelas crianças:

/E senhorita Maisie: O Rei e a Rainha cuidam de vocês, órfãos dos caçadores por pura bondade. Desobedecer às regras da casa é uma falta de respeito com eles, e eu espero que não tenhamos mais nenhuma aventura. Certo, mocinha?/ ("A FERA DO MAR"/THE SEA BEAST, SONY PICTURES IMAGEWORKS, 2022; min 2:21.)

Esse tipo de letramento, entretanto, não é o único a ser encontrado na obra.

### 2.1.2 "A Fera do Mar": o letramento literário e os letramentos ideológicos

O fascínio da personagem pelos livros oferecidos pelos monarcas, promovendo os seus pais como mártires que morreram de forma heroica e tentando proteger o reino, pode se configurar num tipo de letramento chamado literário, meio às avessas, pois faz uso da literatura com lazer, mas também como manipulação negativa. COSSON (2019), porém, assegura que esse uso social das narrativas pode se transformar em uma forma de “constituição de um sujeito da escrita”. Informa o autor:

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades, da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos de literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2019, p. 16).

Esse exercício de desvelar a arbitrariedade das regras impostas é algo que a literatura, independentemente de sua meta original e de seu teor, desperta na personagem principal de “A Fera do Mar.” Entende-se, porém, que o letramento literário proporcionado na história aproxima-se muito do que se pode chamar de letramento ideológico, pois as crianças ficam envolvidas com a ideia de proteção do sistema vigente. O letramento ideológico é definido por:

[...] Street (1984) propõe o modelo ideológico de letramento. Essa vertente pressupõe o letramento tomado como prática social e não apenas como produto técnico e neutro, em que o contexto é determinante na maneira como os indivíduos lidam com a escrita. Sob esse ponto de vista, o letramento está vinculado ao contexto social em que se inserem os sujeitos. Por meio desse modelo, Street (1984; 2003b) e Street e Lefstein (2007) tomam letramento em termos de práticas sociais concretas, sendo que, em seu entendimento, não deve haver dicotomização entre a comunicação oral e a escrita (EUZÉBIO; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 17 *apud* SILVA, 2021).

Em contrapartida, os livros oficiais do reino poderiam ter uma função social emancipadora e se adaptarem ao que se diz como letramento emancipatório. No artigo “A alfabetização e o letramento como propósito e desafio do cotidiano

docente: uma breve reflexão prático-teórica”, de Émerson Dias de Oliveira e Marina Sartori Uzeloto Dias (2019). Os pesquisadores discorrem sobre a importância de “alfabetizar letrando e letrar alfabetizando” (SOARES, 2003 *apud* OLIVEIRA; DIAS, 2019, p. 10) para o desenvolvimento social do aluno já que alfabetização e letramento se complementam, sendo um a aquisição da leitura e escrita, e o outro, a capacidade de interpretar, opinar compreender o mundo. Segundo Oliveira e Dias (2019), essa prática contribui para uma educação de qualidade e os discentes “deixam de serem percebidos como caixas depositárias de conhecimentos, sendo instigados a se posicionarem enquanto seres pensantes e questionadores/transformadores do meio social.

Se “[...] cada leitor constrói permanentemente uma representação mental do mundo, armazenada em esquemas mentais que são acionados pela leitura do texto” (CASTELA, 2009, p. 18 *apud* OLIVEIRA; DIAS, 2019, p. 10), então, na opinião dos autores, o que se pretende valorizar é o processo em que ocorre a alfabetização e letramento, colocando em evidência a compreensão do leitor sobre o produto (leitura e escrita). Neste caso, o leitor é visto como:

[...] um sujeito ativo e que tem um completo domínio sobre o processo de leitura e escrita, vindo assim a atuar nesses cenários através conhecimentos e saberes acumulados previamente, o que lhe condiciona construir, correlacionar e compreender os diversos sentidos que lhe são apresentados. (OLIVEIRA; DIAS, 2019, p. 10).

Ler e escrever deveria ser uma experiência prazerosa às pessoas, mas acaba sendo uma tortura para uma grande parte da população. O que contribui para esse cenário, segundo Oliveira e Dias (2019, p. 10), é: “[...] formação do professor que nem sempre é suficiente [...] falta de estímulos do poder público [...] acentuada desigualdade social, [...] processo de alfabetização tardio e pela própria cultura do povo brasileiro, mais oral do que textual”. Para eles, se faz necessária a criação de políticas públicas que ampliem o acesso ao livro, pois “[...] trata-se de ferramenta que fortalece a construção de criticidade e dignidade dos sujeitos” (OLIVEIRA; DIAS, 2019, p. 10).

De acordo com Oliveira e Dias (2019, p. 11), “[...] não é a aquisição do sistema da escrita em si que desenvolve o intelecto, mas a sua utilidade na multiplicidade de funções [...]”. Sendo assim, eles entendem a discussão teórica do letramento como “[...] uma oportunidade de enriquecer ainda mais o desafio de



constituir uma educação emancipadora [...]” (OLIVEIRA; DIAS, 2019, p.12). À vista disso:

[...] discutir a educação é falar também da emancipação social dos sujeitos, pois se permite ao educando ler e expressar a própria realidade. Ao discorrer dessa questão, Freire (2005) postula que '[...] até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão aceitam fatalistamente a sua exploração (p. 57)', portanto, a educação tem uma função crucial para os sujeitos se apropriarem de conhecimentos e saberes fundantes para o exercício digno de sua cidadania. Afinal, só faz sentido à luta e resistência por direitos se estes forem esclarecidos, do contrário, o indivíduo se coloca passivamente e refém dos desmandos vivenciados no cotidiano, tornando-se assim elementos 'marginalizados'. (OLIVEIRA; DIAS, 2019, p. 12-13).

Por consequência desses problemas sociais que causam nos estudantes a falta de interesse pela leitura e a capacidade de compreender e interpretar o que lê é que, para os autores “[...] fica perceptível o quão prejudicial é para o bem-estar da coletividade no país a incidência de um elevado índice de analfabetismo funcional” (OLIVEIRA; DIAS, 2019, p. 13). Nesse caso, as pessoas não são questionadoras, não compreendem o meio social em que estão inseridas. Sabem ler, mas não têm capacidade de interpretar o que leem. Esse contexto social é chamado por Freire (1987 *apud* OLIVEIRA; DIAS, 2019, p. 13) de *analfabetismo político*, uma vez que não faz sentido saber ler e escrever se o sujeito tiver, segundo Freire: [...] uma percepção ingênua mágica da realidade, ao alfabetizar-se politicamente, tal percepção cede lugar a uma visão objetiva, e deste aprofundamento resulta a tomada de consciência da realidade social” (FREIRE, 1987, p.74 *apud* OLIVEIRA; DIAS, 2019, p. 13).

Assim sendo, esta problemática no sistema de ensino uma falta de interesse político, pois quanto menos letrados forem os indivíduos, menor será a sua capacidade de análise crítica e a sua consciência política no meio social. Os autores finalizam destacando que é de responsabilidade da sociedade, principalmente da família e dos educadores, despertar o letramento social, sendo este “um esforço que esteja voltado para mobilização de capital social entre os sujeitos, de forma que a coletividade seja de fato considerada enquanto finalidade central desse propósito” (OLIVEIRA; DIAS, 2019, p. 13). Consequentemente, estarão “garantindo assim condições para que se aprenda a ler criticamente as relações de desigualdade social no mundo” (OLIVEIRA; DIAS, 2019, p. 13).

### **2.2.3 "A Fera do Mar" como letramento fílmico/cinematográfico e emancipatório – visão externa – o filme usado como material didático e a seleção de filmes para o público infantil**

No Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil: “Quais os critérios de seleção de filmes para as infâncias?”, que pode ser encontrado no Repositório Digital Lume, de autoria de Cinira Nunes Pavani Martens (2016), a autora dá início à escrita salientando que não é possível trazer para discussão os critérios para seleção de materiais destinados ao público infantil, no caso de sua pesquisa, as obras cinematográficas, sem refletir sobre políticas públicas responsáveis por essa triagem. Menciona o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE), pois é um programa que faz uma escolha criteriosa e objetiva ao selecionar os livros para o público infantil. Ela informa brevemente quanto ao surgimento deste programa:

O PNBE surgiu em 1997 para qualificar as bibliotecas públicas, aumentar o seu acervo, diversificar o acesso e instigar o hábito da leitura de crianças, jovens e professores nesse espaço, além de incentivar a qualificação profissional do professor. O Programa seleciona e distribui obras desde 1998. [...] garantindo, pelo menos na letra da Lei, que todos tivessem acesso à cultura letrada (MARTENS, 2016, p. 10).

O programa facilita o acesso aos livros incentivando à leitura com o intuito de conceber leitores e para isso abrange todas as etapas de ensino, da Educação Infantil ao Ensino de Jovens e Adultos.

Na continuidade de suas reflexões, Martens (2016, p. 19) afirma que, desde o final dos anos 1920, no Brasil, “várias políticas educacionais integraram o cinema às diretrizes criadas para a educação”. Sendo o exemplo mais recente o Programa de Alfabetização Audiovisual, que atua desde 2008 com o intuito de aproximar cinema e escola. É realizado em parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e as Secretarias Municipais da Cultura e de Educação de Porto Alegre. O objetivo do Programa é:

[...] ampliar o repertório cultural, ético, estético e social, por meio do cinema, no dia-a-dia de crianças, jovens e professores de escolas públicas de Porto Alegre e região metropolitana. Tal como organizado, ele propicia o acesso a filmes, a reflexão sobre o que assistem e a produção audiovisual na escola. As ações implementadas pelo Programa sustentam-se na crença de que o cinema é capaz de mediar ações educativas, seja desfrutando e apreciando

a arte cinematográfica, ou mesmo analisando-a e interpretando-a como forma de expressão e criação com trabalhos diretamente ligados com a produção audiovisual e com o debate sobre o cinema e a sua linguagem. (MARTENS, 2016, p. 19)

Os filmes são ferramentas utilizadas na escola com objetivos que vão do apoio ao lazer e à aprendizagem. O programa propõe o debate do audiovisual que, segundo Martens (2016, p.19), “muitas vezes parece distante de ser estruturado como uma prática educativa mais consistente em suas propostas pedagógicas”. Para ela, esses debates são indissociáveis. No que se refere ao campo de estudos mídia-educação - que investe nas discussões acerca do quanto a mídia tem o papel de educar, crianças, professores, pais, comunidade, a autora compreende que a proposta da mídia-educação deve ser analítica e conceber “espectadores capazes também de produzir” (MARTENS, 2016, p. 19).

Para Fantin (2014, p. 51-52 *apud* MARTENS, 2016, p. 19-20):

A mídia-educação implica a adoção de uma postura 'crítica e criadora' de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções e para também produzir mídias. E suas perspectivas críticas, metodológicas e expressivas interpelam as mediações escolares, visto que a educação para as mídias não se reduz ao meio e a seus aspectos instrumentais, pois mídia é cultura e se situa numa arena de produção de significados que supera o seu caráter instrumental.

O primeiro critério para a seleção de um filme, de acordo com o Programa, é a dimensão estética que, segundo Martens (2016, p. 20), “diz respeito à experiência que se dá e se efetiva durante a fruição do filme”. Essa experiência pode ser prazerosa, causar desconforto, emoção, ou provocar estranhamento na forma que vê o mundo através da imagem. A vivência estética do cinema provoca, de certa forma, a criticidade dos telespectadores, ampliando conhecimentos, expandindo culturas e servindo como um registro histórico (MARTENS, 2016).

À dimensão estética dos filmes é dada uma importância profundamente unida ao propósito do Programa, “sobretudo na medida em que, acredita-se, ela favorece um tipo de relação que se efetiva ali, junto ao filme, mas que também excede, em muito, o espaço da sala escura” (MARTENS, 2016, p. 20). Em Junqueira Filho e Barbosa (2014, p. 216-217 *apud* MARTENS, 2016, p. 20), Barbosa relata a sua experiência em uma disciplina ministrada por ela que dá a ver essa importância:

[...] pude observar o quanto a indústria cinematográfica constitui um gosto, uma moral, e como os professores que estão sendo formados dentro desta estética acabam não confrontando, como diria Nelson Rodrigues, a vida como ela é, em sua intensidade e complexidade. Os filmes projetados que rompiam com o status quo causavam impacto no grupo. A hegemonia de concepções convencionais de família e de criança marcava a sua impossibilidade de pensar em outros modelos de vida, de amor, de relação interpessoal. Mas o filme seduzia, invertia valores, transvalorava. E as pessoas, as alunas e os alunos, e também nós, saíamos diferentes daquela sessão. O vigor da experiência estética promovia traços e marcava nosso imaginário (JUNQUEIRA FILHO; BARBOSA, 2014, p. 216-217 *apud* MARTENS, 2016, p. 20).

Posto isso, a ênfase à dimensão estética tem como intencionalidade, contribuir para o contato com outras formas de ver imagem, levando em conta o acesso às produções norte-americanas nas escolas. Acerca disto, Martens (2016, p. 21) explica:

Dizendo de outro modo, estamos tão acostumados com as produções americanas, de ver sempre representados no cinema os mesmos modelos de família, de criança, de sociedade e mesmo de construção de narrativas, que nos acomodamos em não questionar, em pensar tais representações e construções sempre da mesma forma. É para isso, então, que a dimensão estética (tida na forma de sua amplitude) se faz presente na escolha dos filmes: para quebrar, romper com a forma tão naturalizada com que, pelo menos, recebemos estereótipos, modelos, já construídos há muito pelo cinema globalizado.

Neste caso,

O Programa também aborda outra dimensão, a ética, que é onde “se concentram, por exemplo, os valores e a ideologia presentes nas produções cinematográficas” (MARTENS, 2016, p. 21). Levando em consideração a dimensão ética, é importante, segundo Martens:

Atentar para essa dimensão implica em assegurar, em nossas escolhas, temas como a cidadania, com produções audiovisuais de qualidade temática nas escolas e que coloquem em primeiro plano o fato de o cinema constituir-se, ele mesmo, como uma arte com história, inscrita na história e no tempo que vivemos. Pensando nessa dimensão, então, é importante apresentar filmes que as crianças não conheçam, que sejam significativos e que tenham uma história ou trajetória no cinema, mas também o ultrapassem. Apresentar filmes clássicos e contemporâneos seria apenas um dos exemplos disso. (MARTENS, 2016, p. 21).

Ainda se tratando da dimensão estética, Fantin (2014 *apud* MARTENS, 2016) traz uma reflexão de Rivoltella em que ele sugere que existam três eixos que

implicam convergência ao serem debatidos em sala de aula quando um filme é oferecido.

O primeiro eixo, linguístico-expressivo, é onde “podem ser desenvolvidas competências relacionadas ao saber ver; enfatiza o aspecto gramatical e sintático singulares da imagem (e que, nesta condição, se distanciam da gramática textual mais tradicional)”. Isto significa discutir sobre “a fotografia, cor, campo e planos, ângulos e inclinações no uso da máquina, montagens e a sonoridade”. Em síntese, discutir sobre “os elementos que compõem a imagem do cinema, enquanto tal” (MARTENS, 2016, p. 21).

O segundo eixo é o narrativo-temático, em que se desenvolvem competências de compreensão do filme e os conteúdos que nele podem ser compartilhados. Quer dizer, “esse eixo diz respeito aos temas mais explícitos do filme e suas formas de recontar, e que envolvem a estrutura narrativa do filme, os personagens e o enredo” (MARTENS, 2016, p. 22).

O terceiro eixo, segundo Rivoltella (2014 *apud* MARTENS, 2016), trata do ético-valorativo, que possibilita desenvolver competências de saber avaliar o aspecto ideológico do filme a qualidade da estética, bem como problemáticas em cena e impacto causado no espectador. Martens explica que o autor “não afirma a capacidade de mensurar o efeito de um filme sobre um sujeito, mas de fazer dos estranhamentos, dos tensionamentos e das surpresas que os filmes eventualmente nos trazem elementos de debate” (MARTENS, 2016, p. 22).

Professor e escola devem refletir sobre o objeto a ser usado para promover o cinema na sala de aula. Devem assumir “a responsabilidade de selecionar filmes de qualidade que contém com repertórios visuais ricos em sua expressividade e artisticidade, com valor estético e riqueza narrativa, bem como diversidade estética e cultural”. De acordo com a autora, quando falamos nos critérios para seleção de filmes para a Educação Infantil, muitas vezes, sabemos que são amparados pelos critérios da facilidade (o material está disponível), por critérios ditos como educativos, ou quem sabe, por critérios que correspondam a ensino ou a estímulo, utilizando materiais que, no intuito de ensinarem algo, “apenas reiteram noções estereotipadas de infância e mesmo de imagem” (MARCELLO, 2016 *apud* MARTENS, 2016, p.32). A autora ainda comenta que, sobre este último critério, Fischer (2014, p. 46, *apud* MARTENS, 2016, p. 32) relata sobre uma pesquisa feita com estudantes de Pedagogia:

Quando indagados sobre a importância dos filmes em sala de aula, mais do que o tom utilitarista da arte cinematográfica na escola, talvez o que chame a atenção é a percepção e o entendimento do que seria a 'verdade' e a 'realidade' das imagens, seja no sentido de os estudantes buscarem a 'verdade dos fatos' em filmes e outras narrativas audiovisuais, seja nas concepções que manifestam quanto à utilização das imagens audiovisuais na escola, com o objetivo de tornar o ensino 'mais concreto', 'mais agradável' ou "mais próximo da realidade do aluno" [...].

Ademais, partindo da análise da autora que reflete importância do PNBE como uma política pública de incentivo à leitura, agora traz para discussão as dimensões do universo da imagem fílmica, sobre o qual explana:

Assim, e valendo-me da matriz conceitual e analítica apontada por Mota (2012), farei uso das dimensões material, cinematográfica, pedagógica, expondo alguns dos critérios que poderiam nortear a escolha de alguns materiais [...] (MARTENS, 2016, p.32).

A dimensão material de um filme inicia desde a sua divulgação e apresentação, sendo que:

Os paratextos de um filme são uma estrutura entre o espectador e o filme, servem para apresentar, contextualizar; eles são formados pela capa do filme ou DVD, contracapa, título, créditos, comentários, apresentações diversas, fotografias, informações técnicas, dados de edição, distribuição, catalogação do filme, menu, cenas extras, classificação, até mesmo cartazes ou pôsteres que anunciam o filme. Neste caso, o que se trata é de um tipo de relação a ser estabelecida com o objeto-filme: algo que ultrapassa a imagem vista e que passa também por outras formas de dar conta de uma linguagem, de sua produção e da necessidade de oferecer à criança informações que muitas vezes passam despercebidas (MARTENS, 2016, p.33).

Entretanto, para além da dimensão material do ponto de vista técnico, está o projeto gráfico-visual, o qual também merece atenção. Outro critério de escolha de filmes para crianças pequenas que a autora menciona é a duração do mesmo, levando em consideração que o tempo de concentração deste público é curto. Além disso, as crianças assistem repetidas vezes os filmes de que mais gostam. Usando como exemplo os filmes de animação, Martens (2016) sugere que nos questionemos acerca da escolha do filme:

[...] de que modo as imagens animadas ajudam a narrar a história, como a organizam, que relações estabelecem entre o visto e o dito: seria a de mera correspondência, confirmação ou apontam para relações mais amplas, que

permitem a criança a entrar em outros diálogos, favorecendo a criação e a imaginação? (MARTENS, 2016, p.33).

Na dimensão cinematográfica, a autora menciona que o filme serve para encantar e não para transmitir conteúdos. E também “não deve apresentar-se como uma produção de caráter didático, informativo, doutrinário e religioso – obviamente, nem apresentar preconceitos e moralismos” (MARTENS, 2016, 36). O que ela entende por cinematográfico se relaciona com elementos que se façam entender em que medida “a obra tem elementos que garantam a sua artisticidade – não se esses valores são os maiores, os melhores ou os mais adequados em determinada hierarquia” (MOTA, 2013, p. 313 *apud* MARTENS, 2016, p. 36). Portanto, quando oferecemos um filme na escola, nas palavras de Martens (2016, p.36) “devemos avaliar a qualidade do roteiro, a qualidade do trabalho estético junto com a linguagem e a imagem capazes de investir, consistentemente, num tipo particular de formação do olhar”. Sendo assim:

[...] ao enfatizarmos, como critério de seleção, a dimensão “cinematográfica”, colocamos em relevo o modo como alguns temas (a tristeza, a dor, a pobreza, a diferença, entre tantos outros) se fazem inseparavelmente ligados a dimensões da linguagem própria do cinema, em sua variação, em sua multiplicidade de gêneros, texturas, temporalidades, marca história: e que tudo isso seja ou possa ser alvo de discussão, de debate, de conversa. O que se entende por “cinematográfico” é e pode ser explorado em sua complexidade – o que converge para a pergunta sobre os filmes que nos ajudam a pensar sobre a imagem, mas de outra forma, qual seja, aquela que contempla problematizações concretas acerca do ato de olhar, da posição/constituição da criança como sujeito espectador, dos domínios do ver e do dizer (do ser visto e dito por meio das imagens) para além do “confinamento cultural” (FANTIN, 2008, p. 40 *apud* MARTENS, 2016, p. 40).

A dimensão pedagógica, nas discussões de que tratou a autora até aqui, “entende-se que é justamente no rigor e na complexidade do investimento da dimensão cinematográfica que se daria o processo efetivamente pedagógico de um tipo de olhar e de sensibilidade” (MARTENS, 2016, p. 40). Neste ponto, ela fala da ênfase que interfere na escolha de filmes, seja esta a que coloca a imagem em primeiro plano. É na relação mútua entre imagem e espectador que os sentidos, em relação a um material fílmico de maior complexidade são produzidos. Como atenta Cunha (2005 *apud* MARTENS, 2016, p. 41):

[...] ainda que possamos concordar com a ideia de que partilhamos significados na cultura (e, sobretudo neste caso, da participação da criança sobre aquilo que vê), é importante questionar o universo ainda restrito de criação sobre aquilo (e a partir daquilo) que é oferecido nestes espaços como experiência visual e, neste caso, de experiência cinematográfica-

Assim sendo, qualidade e diversidade são necessárias na interação da obra com o espectador, pois permite vivenciar as múltiplas possibilidades do imaginário, com a proposta de filmes que apresentem diferentes imagens, que gerem a sensibilidade estética e aperfeiçoem a sua capacidade de imaginação, dessa forma, diversificando o repertório visual do espectador. Essa diversidade estética (em seu valor cinematográfico e pedagógico) não acontecerá se for oferecido qualquer filme, ou um só tipo de filme. Para que isso ocorra, se faz necessário que as crianças tenham o acesso às obras de qualidade estética e cinematográfica, “que ampliem a sua capacidade imaginativa, deixando-se absorver-se no terreno da ficção, edificando as leis da ficcionalidade, para a construção de um mundo alternativo ao real e ao que se entende por ele” (MARTENS, 2016, p. 42).

Para que o espectador seja seduzido pela história, é muito importante que haja amplos recursos artísticos no filme de modo que gere fascinação pelo cinema. Assistir a um filme é um momento ímpar, que possibilita à criança fazer novas leituras, da imagem e do mundo. Mas, segundo Martens (2016, p. 42), isso acontece “desde que, para isso, haja o investimento na exploração artística do tema, revelando a diversidade das diferentes manifestações culturais, de diferentes contextos sociais e históricos”.

Quando o público infantil e jovem vê seu contexto cultural retratado em um filme, ele reconhece seu mundo e amplia as referências do seu universo cultural. Dessa forma, a experiência fílmica o leva a fazer uma reflexão sobre a realidade. Martens (2016, p. 42) explica:

Quanto mais contato a criança tiver com essa vasta gama de produções cinematográficas que lhe são especialmente dirigidas, mais elementos ela terá em desenvolver o seu lado crítico, a sua capacidade imaginativa, a sua sensibilidade estética, a sua compreensão cinematográfica e sua compreensão de mundo. O cinema ajuda a interpretar o mundo, entender qual o seu papel na sociedade, pois apresenta ao espectador uma infinidade de possibilidades de ações, posicionamentos, questões, personagens, histórias, enredos, lugares que a criança pode ou não se identificar, ou seja, que permitem a ela estender o seu olhar e compreender diferentemente o que vê-



Por isso, a autora entende que “percorrer os percursos acerca de alguns critérios para a escolha de materiais esteja investido de um tipo singular de educação: a educação do olhar” (MARTENS, 2016, p.47). Ainda no trabalho ela explana o que é esta educação: “Educar o olhar é mostrar aquilo que não estamos acostumados a ver, a olhar, a sentir, a ouvir, é tirar do lugar comum, é transportar para o surpreendente, o imprevisível, o inesperado” (MARTENS, 2016, p. 47).

Os filmes infantis de produções americanas geralmente têm como protagonistas pessoas brancas, de olhos azuis, princesas indefesas que precisam ser salvas por um príncipe, forte e igualmente branco. A Fera do Mar traz uma proposta de representatividade, sendo a personagem principal uma menina negra, esperta e corajosa e a imediata do Capitão, uma mulher negra que exercia uma função respeitável e de confiança. Outro exemplo que é um diferencial no filme analisado é a igualdade de gênero na tripulação, o que se distancia da imagem estereotipada dos filmes cuja presença é exclusivamente masculina nos navios de caça. Além disso, a obra cinematográfica é composta por uma diversidade de etnias e pessoas com deficiência ocupando o lugar de heróis, pois eram caçadores dos animais que vivem nos mares. Portanto, o filme oferece elementos para que as crianças se reconheçam nas personagens e as conduz a percepção de uma luta anti-racista, bem como de igualdade entre os pares.

Letramentos dominantes ou vernaculares, letramento literário, letramento ideológico, letramento cinematográfico, letramento emancipatório, livros, filmes, músicas, animação, muitas práticas e muitas definições que, ainda assim, fragmentam a função da leitura da literatura, somada às experiências do dia a dia. Reflexões que são observadas de forma mais ampla, quando se considera o Letramento de Percurso – que encara o letramento como um processo em movimento, que inclui todos os outros, considerando que o ser humano se forma de maneira complexa e integrada.

### **3 LETRAMENTO DE PERCURSO E SUA RELAÇÃO COM OS ESTUDOS DE SOARES (2009), KLEIMAN (2005) E BRONCKART (2008)**

Segundo Soares (2009), o analfabetismo (privação de alfabetismo), é uma palavra usada desde que éramos colônia de Portugal, e até os dias de hoje enfrentamos problemas para alfabetizar. Já o alfabetismo ou letramento são palavras que se tornaram necessárias no fim do século XX. A partir do momento que crescem os números de pessoas alfabetizadas, constata-se que não basta apenas ler e escrever, pois isso, não garante que a pessoa adquiriu competência para usar a leitura e a escrita para envolver-se com as práticas sociais de escrita. De acordo com a autora essas pessoas:

[...] não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio (SOARES, 2009, p. 46).

O censo até os anos 1940 media o alfabetismo como a capacidade de escrever o próprio nome para comprovar que a pessoa sabia ler e escrever. Entretanto, a partir dos anos 1950, o conceito de alfabetização teve uma ressignificação nos censos. No censo de 2000, já se verificava se a pessoa era capaz de ler um bilhete simples, ampliando o conceito de alfabetização, para aquele que usa a leitura e a escrita no exercício da prática social (SOARES; BATISTA, 2005).

Por esse motivo surge a necessidade de criar a palavra letramento para definir o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2009, p.46).

O nível de letramento está relacionado à condição social, cultural e econômica dos grupos sociais. Deve haver escolarização real e efetiva da população, ou seja, saber mais do que ler e escrever. Os materiais de leitura devem estar acessíveis a todos, para que as pessoas cheguem a uma condição social em que a leitura e a escrita tenham função para elas e tornem-se uma necessidade e uma forma de lazer (SOARES, 2009).

Segundo Soares, a dificuldade de formular uma definição precisa e universal do fenômeno letramento é a impossibilidade de delimitá-lo com precisão, sendo assim difícil de medir ou avaliar os níveis de letramento. Para ela:

Essa dificuldade e impossibilidade devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 2009, p. 65, 66).

As duas principais dimensões do letramento são a dimensão individual e a dimensão social. De acordo com a autora:

Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, parecendo referir-se, como afirma Wagner (1983, p.5, *apud*, SOARES, 2009, p.66) à 'simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever'. Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita (SOARES, 2009, p. 66).

Para Soares e Batista (2005, p. 50), o conceito de letramento designa “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessário para uma participação ativa e competente na cultura escrita”.

O letramento é o que a pessoa faz socialmente com o que aprendeu na alfabetização, ou seja, a apropriação das práticas sociais da leitura e da escrita. Nas palavras de Soares, letramento é:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos-para informar ou informar-se, para interagir com outros para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar e fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada [...] (SOARES, 2020, p.27).

As pessoas devem ser alfabetizadas e letradas para atender devidamente às demandas da sociedade atual. Entretanto, há alfabetizados não letrados e

possivelmente analfabetos com certo nível de letramento (SOARES; BATISTA, 2005).

Quando um adulto analfabeto (não sabe ler, nem escrever) dita a alguém o conteúdo de uma carta usando as convenções e estruturas linguísticas próprias da linguagem escrita, demonstrando que conhece as funções sociais da escrita, ele é de certa forma letrado (SOARES, 1999 *apud* SOARES; BATISTA, 2005). Logo:

Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma o livro e finge que está lendo (e aqui de novo é interessante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não letrada (SOARES, 1999 *apud* SOARES; BATISTA, 2005, p. 50-51).

No processo de aprendizagem, a alfabetização e o letramento se complementam, pois pode se alfabetizar letrando e letrar alfabetizando. Segundo Soares (2020, p.27) “são processos cognitivos e linguísticos distintos [...] entretanto [...] são processos simultâneos e interdependentes”.

Dessa forma, pode-se entender que o ato de saber ler e escrever e de se envolver nas práticas sociais da leitura e da escrita, porque “traz para o indivíduo consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2009, p.17).

De acordo com Kleiman (2005, p.5-6), “quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está em processo de letramento”. Para ela: “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (KEIMAN, 2005, p.5). Em todos os lugares se vê a escrita, pois as pessoas a usam na maioria das vezes nas situações do seu cotidiano. Um anunciante faz propaganda do seu produto, o comércio distribui panfletos anunciando as ofertas para atrair clientes, as placas nomeiam as ruas (KLEIMAN, 2005).

O letramento não é um método e não existe método para o letrar. O que o docente pode fazer para inserir a criança no mundo da escrita, é utilizar práticas de leitura, deixar textos, alfabeto, calendário, livros, ilustrações ao alcance do aluno-leitor em formação, fazer passeios pela escola ou pelo bairro (KLEIMAN, 2005, p. 9).

O letramento não é alfabetização, mas os dois estão associados e são inseparáveis. A alfabetização não é suficiente para que alguém seja considerado plenamente letrado. Então:

A prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem[...]. Em outras práticas, porém o conhecimento da função objeto cultural envolvido pode ser suficiente para o indivíduo ser considerado letrado. Em outras palavras, a pessoa não-alfabetizada que conhece a função do bilhete, da carta, das etiquetas e dos rótulos de produtos participa, mesmo que de forma marginal, nas práticas letradas de sua comunidade e, por isso, é considerada letrada (KLEIMAN, 2005, p. 14).

O letramento não é uma habilidade, envolve muito mais do que habilidades, ou competência do sujeito que lê, pois é complexo. Na escola, pode-se ensinar as habilidades e competências a partir das práticas de letramento, e a autora sugere que essa ação se chame *ensino do letramento* (KLEIMAN, 2005).

No Brasil, muitos pesquisadores na metade da década de 1980 buscaram um conceito que fizesse referência aos aspectos sócio-históricos dos usos da escrita. Surgiu então, na literatura especializada, o termo letramento. Kleiman (1995) definiu o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. De acordo com ela:

O letramento é complexo e abrange mais do que uma habilidade ou uma competência do sujeito que lê. É um processo que envolve diversas capacidades e conhecimentos em relação à leitura de mundo, o qual se inicia quando a pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento e o meio em que vive. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Os usos da língua mudaram com os anos, e a concepção do que é ser alfabetizado e do que é necessário para poder usar a escrita. Sobre isso Kleiman destaca que:

[...] onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a internet. Há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações (KLEIMAN, 2005, p. 20-21).

Já o letramento abrange:

O processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet (KLEIMAN, 2005, p. 21).

Nesse contexto, surgiu na literatura especializada o termo *letramento*. Segundo Kleiman (2005, p. 21) para “se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”.

As crianças que moram na cidade e são acostumadas a visualizar letreiros de publicidade de marcas conhecidas, como Coca-Cola e McDonald’s, apesar de não saberem ler e escrever ainda, elas conseguem saber do que se trata. Reconhecem algumas letras e falam: “olha o M de mamãe”. Os pequenos que crescem em um ambiente onde ocorre o letramento, em outros termos, crescem ouvindo histórias contadas por seus cuidadores em momentos de diversão, ou na hora de dormir, relacionam o livro ao que lhe é prazeroso. Eles têm memórias afetivas destes momentos, e se sentirão familiarizados com os livros. As atividades de decodificação poderão fazer sentido, mesmo as que sejam entediantes, pois de acordo com a autora, “já conhecem múltiplas funções da palavra escrita e estão à procura da chave que lhes permitirá entrar no mundo da escrita por si mesmas, sem a ajuda de um adulto” (KLEIMAN, 2005, p. 35).

Por outro lado, o infante que cresceu em um lar onde os adultos criaram situações em que lhe causaram dor e desconforto em seus primeiros contatos com a escrita, ou tem más lembranças relacionadas aos livros, poderão ter mais dificuldade em se tornar leitores. Estão propensos ao fracasso escolar porque não conhecem as funções da palavra escrita. Nesse caso, a tarefa exige tanto esforço que a autora a compara ao ensino de uma língua estrangeira, em que se repete por horas a pronúncia, sem nunca usá-la para falar com alguém (KLEIMAN, 2005).

Nas práticas de letramento, o professor faz perguntas antes, durante e depois da leitura com o objetivo de construir um sentido ou de introduzir um gênero. Ele faz isso com a intenção de ensinar os variados elementos de um novo sistema de signos e de significados em construção pelos discentes: a língua escrita. Isso fará com que eles participem cada vez com mais capacidades de ação, das práticas de letramento da sua família e da sua comunidade, como ler a bíblia, consultar o dicionário, copiar uma receita num caderno especial para receitas, ler o jornal, conversar nas horas de refeição ou de lazer, sobre livros e outros assuntos lidos. A leitura é a ferramenta para continuar aprendendo. E o mediador, além de ser plenamente letrado, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um agente social (KLEIMAN, 2005).

De acordo com Kleiman:

Como todo agente social, o agente de letramento desenvolve ações fundamentadas no conhecimento, na descoberta de que saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita o outro (o aluno e a sua família) mobiliza no dia a dia para realizar a atividade. [...] consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada (KLEIMAN, 2005, p. 52-53).

Nesse sentido, o letramento pode iniciar com as práticas de extrair as informações de textos. O trabalho escolar deve:

Incluir também inúmeros passeios por diversos “mundos de letramento”, para a criança experimentar as diferentes formas de agir, vivenciando as práticas sociais de letramento, que incluem desde o manuseio e o “escaneamento” da revista ou mapa à procura de informações até a leitura atenta, com anotações, para apresentar um informe, ou às vezes, o saborear vagaroso de um verso (KLEIMAN, 2005, p. 56).

A pessoa que é letrada usa pelo menos dois sistemas (falado e escrito) para se comunicar. O sistema escrito só usará se for tão fluente como é na fala, e, para tal, Kleiman diz que é necessário “trabalhar abordagens, estratégias e recursos de desvendamento do texto, ensinar o processo sócio-cognitivo que está por trás da compreensão da palavra escrita. É preciso fazer isso entendendo bem como funcionam os textos” (KLEIMAN, 2005, p. 56-57).

Considerando a formação integral do ser humano: gestual, oral e escrevente, considerando as multimodalidades, pode-se perceber a importância de que os educadores desencadeiem processos sócio-discursivos que desenvolvam de forma ampla – habilidades e competências linguísticas dos educandos. O Letramento de Percurso, considerados aspectos de teoria e de prática da leitura e da produção textual; didáticas de uso de gêneros textuais descritas, pode fomentar essas ações. A forma de verificar e mapear, nos modos de dizer, reflexos de processos de letramentos, em especial de Letramento de Percurso, reveladores de usos culturais da escrita, pode ser através do estudo de fragmentos textuais cujas escolhas vocabulares revelem modalizações que expressem a importância do contato sociocultural com a escrita. A partir do que é dito, pode-se verificar o que revelam sobre as mediações a que foram submetidos os seus autores pelo ambiente educativo – formal e informal -, pela vida em si. Na análise dos dados, é importante verificar a linguagem utilizada, considerando as escolhas vocabulares e os tipos de modalizações que traduzem nas escolhas de gêneros e de práticas de leitura e de produção textuais, tal qual registradas nos textos (orais ou escritos), entre os envolvidos no processo da iniciação, pelo viés da teoria dos Letramentos. Olhar essas manifestações sob diferentes perspectivas de “letramento” pode ser mais um passo em direção ao alargamento da cosmovisão humana.

Silva (2021) apresenta, no livro "Letramento de Percurso: uma concepção de letramento inspirada em escritas do PIBID", fruto de sua tese de doutorado em Letras, defendida em 2019, três grandes pautas: a fundação da UERGS como um processo de formação acadêmica e de letramento no Ensino Superior; as ações e as escritas dos pibidianos da UERGS como processo fundamental na sua formação docente; e o aprendizado da comunicação e da interação através do uso da língua em percursos e ações. Suas investigações fornecem subsídios para outras que versem sobre letramentos. Ao analisar 22 textos de pibidianos da UERGS, a autora cunhou o termo e possíveis modalizações, as quais usou para verificar se, nos textos estudados, havia indícios desse tipo de letramento: a) dialógicas; b) intervencionistas; c) viscerais; d) identitárias.



### 3.1 AS POSSÍVEIS MODALIZAÇÕES: A) DIALÓGICAS; B) INTERVENCIONISTAS; C) VISCERAIS; D) IDENTITÁRIAS

Silva (2021, p. 54), ao relatar o processo que desencadeou a criação das possíveis modalizações do Letramento de Percurso, afirma que, para atingir o seu objetivo específico, “Identificar, analisar e apresentar aspectos de tipificação do modelo de Letramento de Percurso, sustentando-os com passagens que os revelem;”, reportou-se a diferentes formas de análise de texto, passando por teorias tais como: Linguística Cognitiva, Linguística Textual, estudos diversos sobre A escrita Acadêmica, porém, chegou à conclusão de que teria de criar um método de análise, já que as teorias a ajudavam a olhar o objeto, mas não chegavam a ser exatas, pois o Letramento de Percurso estava sendo criado naquele momento. Assim, após considerar as modalizações já estabelecidas, resolveu testar possíveis definições e nomenclaturas de formas de dizer, ou seja, de modalizações dos discursos. A saber:

**Quadro 1** - As possíveis modalizações de Letramento de Percurso segundo Silva (2021, p. 140)

<b>Possíveis Funções modalizadoras - Letramento de Percurso</b>	
Dialógicas	Quando as manifestações linguísticas revelam interlocuções, vozes, transitar.
Intervencionistas	Quando as manifestações linguísticas revelam atitudes de interferência nos valores, opiniões e mudanças nas regras.
Viscerais	Quando as manifestações linguísticas revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo.
Identitárias	Quando as manifestações linguísticas revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade.

**Fonte:** Reprodução digitada pela pesquisadora.

Com essas ferramentas de análise, Silva (2021) mapeou fragmentos nos textos estudados e foi classificando o que estava dito baseando-se na noção de “pré-construídos” de Bronckart (2008), sistematizados por ela no Quadro 2 (que representa o Quadro 5 de Silva (2021), que segue.

**Quadro 2 –** Quadro 5, produzido por Silva (2021, p. 152) para sintetizar estudo de Bronckart (2008)

**Quadro 5 -** Quadro sintético sobre Interação e Pré-construídos do Programa de estudo de dados (BRONCKART, 2008, p.111 a 117)

Pré-construídos específicos do ambiente humano: físico e de atividades coletivas complexas – verbais ou não verbais: (p. 111)	Processos de mediação e de apropriação: processos de transmissão e a re-produção dos pré-construídos: (p.113 -114)	Processos de mediação sociossemióticos: envolve os efeitos que a transmissão dos pré-construídos produz sobre a constituição das pessoas podendo ser distribuído em três campos de investigação. (p. 114-117)	
Formações sociais (Organizações/ Instituições) em permanente conflito de interesses.	Processos de educação informal que geram atividades conjuntas, que, por sua vez, assimilam preceitos dos mundos formais e lhes fornecem comentários verbais.	1º - envolve as condições de emergência do pensamento consciente – resulta da interiorização (ver suas formas no quadro ao lado) dos signos e da produção dos pensamentos.	Pela interiorização: a) Das quatro propriedades fundamentais/Saussure: signo imotivado, arbitrário, discreto e ativo; b) Das relações predicativas que organizam as orações; que se organizam em um sistema de pensamento funcional, de acordo com um regime de implicação de significações/ Piaget. c) Das propriedades do discurso – ou tipos de raciocínio via pensamento consciente: o prático -de senso comum/diálogos e o lógico -semiológico/ teorias
Os textos como unidades comunicacionais globais – com suas características advindas das interações: produção, recepção, intenção etc.	Processos de educação formal: didática (condições de transmissão de conhecimentos) e pedagógica (condições de formação das pessoas).	2º envolve a análise do desenvolvimento posterior das pessoas – do desenvolvimento de seus pensamentos, conhecimentos e capacidade de agir.	Sobre o pensamento: Razão prática movimenta-se em direção da razão pura/ em um registro lógico-matemático: por abstração e generalização = ultrapassagem de limites, abstração e autotransformação. Sobre o desenvolvimento da capacidade de agir, o autor diz não ter informações substanciais para apresentar.

**Fonte:** Reprodução em *printscreen* da página 152 de Silva (2021).

A seguir, um exemplo de uso das possíveis modalizações verificadas em expressões linguísticas que as materializaram, segundo a autora, ao analisar os 22 textos dos PIBID. A análise abaixo se ocupa do texto “O PIBID e a sua inserção na iniciação à docência. Formação inicial e continuada no cenário educacional: interlocuções com o PIBID”, de Serpa, Santaiana e Lima (*In: LEMOS; AZEVEDO, 2017, p. 17.*). É um fragmento do capítulo 5 “*Corpus*” de sua tese de doutorado, por isso, a numeração dos subcapítulos não segue a desta monografia:

5.1.1.2 As possíveis modalizações do letramento de percurso e as expressões linguísticas que as materializam Para localizar **Modalizações Dialógicas** (que revelam interlocuções, vozes, trânsito...), selecionei as Expressões Linguísticas: campo > tem avançado; o uso do termo “campo” remonta todo um cenário de discussão na área da Educação, em especial, nos estudos de Bourdieu<sup>63</sup>. Ao mencionarem o campo da legislação relacionando-a com os estudos de formação docente, os autores criam uma interdependência entre uma e outra, portanto, constituindo uma espécie de sistema. Segundo Socha: Campo: noção que caracteriza a autonomia de certo domínio de concorrência e disputa interna. Serve de instrumento ao método relacional de análise das dominações e práticas específicas de um determinado espaço social. Cada espaço corresponde, assim, a um campo específico – cultural, econômico, educacional, científico, jornalístico etc -, no qual são determinados a posição social dos agentes e onde se revelam, por exemplo, as figuras de “autoridade”, detentoras de maior volume de capital (SOCHA, s/d.).

Percebendo que, em “campo tem avançado”, os autores se colocam como agentes desse avanço de forma dialógica, o que pode ser percebido a partir das expressões: É imprescindível > nos atualizarmos > legislação educacional. A atualização/diálogo com/ na área da legislação educacional pelos educadores em formação é classificada como imprescindível. Esse termo (im- + prescindível)<sup>64</sup> quer dizer: “De que se não pode prescindir = indispensável”, segundo o Dicionário Priberam. Para as **Modalizações Intervencionistas**, cito o seguinte fragmento: “devemos desenvolver uma postura”, penso que revela o senso de dever, de ser leal a uma obrigação, associado a uma transformação de conduta pró-ativa. Comprovo isso com a ajuda do Priberam<sup>65</sup>, segundo esse dicionário, a palavra postura vem do latim: positura, -ae, posição, disposição, arranjo, ordem, lugar, pontuação. São elencados sete significados, vou ficar com o que diz: “Maneira de agir ou de se comportar” (ex.: a postura do dirigente é inaceitável). Esse tipo de manifestação poderia ser classificado, à luz de Bronckart (2009, p. 132) e de outros linguistas, como modalização Deontica. Em relação às **Modalizações Viscerais**, que revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo, separei as Expressões Linguísticas: devemos > analisar > programas aprovados. Novamente, a sensação de obrigação, manifesta no “devemos” e a manifestação de empoderamento, no sentido de ter condições de analisar os programas já aprovados, a partir de todos os estudos efetuados e leituras efetuadas. Ou seja, o letramento os coloca em igualdade de “espécie” com os especialistas que criaram, defenderam e aprovaram os Programas Federais, considerando que analisar pressupõe capacidade de julgamento. A pertença ao PIBID pode ser também investigada sob a ótica das **Modalizações Identitárias**, nas expressões que revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade. Na sequência de escolhas verbais, isoladas da seguinte forma, traduz, na minha perspectiva, o letramento de percurso: envolve > inúmeros > trocas > valorizando saberes. Ou seja, o envolvimento que o Programa proporciona em seu percurso, não apenas de leituras de textos escritos, mas o envolvimento com toda a escola e a comunidade, com o ambiente e com as práticas orais, atitudinais (outros profissionais), forma o docente em um determinado patamar. Retomando as Expressões Linguísticas: “enquanto bolsistas > futuros professores”. O “enquanto” perde o caráter transitório para se tornar um elemento quase associado, simultâneo e de estatuto: pibidianos = docentes diferenciados (SILVA, 2021, p. 158, grifos da pesquisadora, autora desta monografia) <sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Grifos meus.

### 3.2 AS MODALIZAÇÕES COMO MARCA DE PASSAGEM NA SEQUÊNCIA NARRATIVA: ADAM (1985, *apud* VIEIRA, 2001)

Para analisar o Letramento de Percurso no filme de desenho animado “A fera do Mar-2022”, por ser um texto audiovisual, foram levadas em conta as circunstâncias, as expressões faciais, os locais e os modos como são ditos os textos. Para tal, foram selecionadas cenas-chave, que podem representar os pontos principais da narrativa, seguindo a noção canônica lançada por Todorov (1973) como “sequência narrativa” e sistematizada por Adam (1985), como resgata Vieira (2001, p. 603), em seu texto “Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica”:

Em um trabalho posterior, Todorov (1973) destaca nesta definição a divisão da sequência narrativa em cinco macro-proposições. O que aparecia implícito em seu trabalho anterior aparece aqui explicitado. A primeira macro-proposição (Pn1) corresponderia, assim, à situação estável inicial. A segunda (Pn2), à força que a vem perturbar. A terceira (Pn3), corresponde ao estado de desequilíbrio resultante. A quarta (Pn4), à força em sentido inverso que vem restabelecer o equilíbrio. Finalmente, a quinta (Pn5) corresponde ao novo equilíbrio estabelecido. De sorte que uma narrativa mínima é composta de dois estados distintos (Pn1 e Pn5) intermediados por uma série de macro-proposições narrativas medianas que asseguram a transformação de um estado em outro. Adam (1985) organiza o esquema narrativo de Todorov (1973) de forma bastante elucidativa. (TODOROV,1973; ADAM, 1985; *apud* VIEIRA, 2001; p. 603).

Para melhor representar estas o que consta na citação acima, e direcionar o que interessa na análise desta monografia de Conclusão de Curso de Graduação, segue o Quadro 3.

**Quadro 3 - Reprodução da sistematização de Adam (1985) para a ideia de “sequência narrativa” de Todorov (1973 *apud* VIEIRA 2001, p. 603)**

Pn1 = Estado inicial (antes do processo)
Pn2 = Função que abre um processo (início do processo)
Pn3 = Processo propriamente dito (processo)
Pn4 = Função que fecha o processo (fim do processo)
Pn5 = Resultado – Estado Final (após o processo)

**Fonte:** reprodução digitada da autora.

A história do filme organizada conforme a sistematização de Adam (1985) se divide em: Pn1) Estado Inicial - Maisie conta a história do Capitão Corvo para seus colegas do orfanato; Pn2) Função que abre o processo - é o momento em que,

ajudada pelas crianças, ela pula a janela do orfanato e foge; Pn3) Processo propriamente dito - Maisie entra clandestinamente no navio, ela e Jacob caem no mar, quase morrem e vão parar numa ilha; Pn4) Função que fecha o processo - Maisie mostra o livro de história para Jacob e ele não se reconhece nela, então descobrem que a história é uma mentira; Pn5) Resultado - Estado final - Maisie avista o símbolo do Reino e descobre que é o mesmo dos seus livros, entendendo que quem iniciou a guerra foram os Monarcas. Faz um discurso para o povo revelando que as histórias dos livros eram uma mentira, e dessa forma muda a mentalidade daquelas pessoas.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentados os processos metodológicos para a investigação que terá seus resultados e discussão, posteriormente, em articulação teórico-prática.

A metodologia foi de caráter bibliográfico e descritivo, com análise qualitativa, apoiada no enfoque do Letramento de Percurso (SILVA, 2021) e de suas possíveis modalidades: a) dialógicas; b) intervencionistas; c) viscerais; d) identitárias.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida mediante consulta a livros e trabalhos científicos já realizados. Para Severino (2010, p.122) “A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...]”

Quanto às pesquisas descritivas Gil (2002, p. 42) destaca que “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”. A análise do filme de animação pode ser considerada como descritiva, pois neste estudo se descreve a narrativa e as imagens em movimento.

A abordagem qualitativa não se preocupa em coletar dados numéricos, mas busca compreender os significados e a realidade humana vivida em sociedade. Segundo Minayo (2009, p. 21-22) “[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O projeto seguiu um cronograma de Pesquisa que incluiu as seguintes etapas: a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação de filme a ser estudado; d) estudos teóricos sobre a temática fílmica, de letramentos e de Letramento de Percurso; e) localização de cenas para estudo; f) fichamento das cenas, descrição; g) análise e interpretação dos trechos selecionados com uso das ferramentas/modalizações de Letramento de Percurso; h) redação do trabalho final.

Sobre o aperfeiçoamento e à revisão da redação, apesar de ser uma etapa posterior à conclusão do trabalho, já houve um início desse processo, pois houve a divulgação parcial dos resultados em evento científico.

## 4 CORPUS

### 4.1 "A FERA DO MAR"

A escolha do filme partiu da orientadora que buscava na plataforma Netflix um desenho animado para seu entretenimento e posteriormente, indicou à orientanda. Em uma reunião de orientação, considerou-se a possibilidade de analisar a obra. Após a assistência ao filme e leitura dos teóricos, julgou-se pertinente fazer essa análise para identificar os letramentos.

O filme analisado foi dirigido por Chris Williams (II); os roteiristas foram Chris Williams (II) e Nell Benjamin; a animação da *Sony Pictures Imageworks*, e a trilha sonora de Mark Mancina. O título original é *The Sea Beast*, o país de origem é os Estados Unidos da América, o gênero é animação, aventura, família, com duração de 119 minutos e sua classificação é 10 anos. Seu lançamento foi no ano de 2022, na plataforma de *streaming* Netflix e trata de uma descoberta que vem a mudar os destinos de pessoas e animais de uma região.

A descrição da estrutura narrativa segue aspectos apontados por Adam (1985), já mencionados, e uma visão mais simplificada dos percursos gerativos de sentido, a partir de algumas reflexões ancoradas na Semiótica de Greimas (1967), como ferramenta, já que serão considerados diferentes aspectos da cena animada. Matte e Lara (2009) fazem uma retomada sobre o significado da Semiótica, em seu texto: "Um panorama da Semiótica Greimasiana":

Tomando, assim, o texto<sup>4</sup> como objeto de significação, a semiótica se preocupa em estudar os mecanismos que o engendram, que o constituem como um todo significativo. Em outras palavras: procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, examinando, em primeiro lugar, o seu plano de conteúdo, concebido sob a forma de um percurso global que simula a "geração" do sentido. Ao priorizar o estudo dos mecanismos intradiscursivos de constituição do sentido, a semiótica não ignora que o texto é também um objeto histórico determinado na sua relação com o contexto (tomado em sentido amplo)<sup>5</sup>. Apenas optou por olhar, de forma privilegiada, numa outra direção (MATTE; LARA 2009, p. 340).

<sup>4</sup> Nota de Rodapé 4 – das autoras: 4 Lembramos que, para a semiótica, o texto resulta da junção de um plano de conteúdo (o do discurso), estudado por meio do percurso gerativo de sentido, com um plano de expressão (verbal, não-verbal ou sincrético).

<sup>5</sup> Nota de Rodapé 5 – das autoras: 5 Contexto, em sentido amplo, diz respeito às determinações histórico-sociais e ideológicas que incidem sobre o texto. Como veremos, a semiótica toma contexto, em linhas gerais, como os outros textos com os quais o texto em questão dialoga, examinando tais coerções nos próprios textos, e não como uma instância externa a que os textos remeteriam.

Pensando as cenas, ainda considerando Greimas, se pode analisar as camadas de compreensão textual a partir das ponderações que se faz para entender o que o texto diz, como ele diz e seu significado mais profundo. No plano da narrativa, Bellomo-Souza *et al.* (2018) analisaram o selo comemorativo do centenário do nascimento de Luiz de Gonzaga e a composição de 1947 de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, “Asa Branca”, em três níveis: Nível Discursivo, Nível Narrativo e Nível Fundamental, baseados nos princípios da Semiótica Francesa, que definem da seguinte forma, simplificando: a) Nível Fundamental: primeira etapa do percurso de geração do sentido – significado profundo; b) Nível narrativo: meio termo entre o superficial e profundo – acontece uma transformação – a narrativa; c) Nível Discursivo: patamar mais superficial, concreto e complexo do percurso gerativo de sentido (BELLOMO-SOUZA *et al.*, 2018, p. 3-5).

Respeitando os limites dessa pesquisadora, que se forma em Pedagogia e não em Letras, esses níveis foram considerados de forma não aprofundada, apenas como suporte para dividir a história em cenas-chave, juntamente a sistematização de Adam (1985).

#### 4.2 NÍVEL DISCURSIVO

Nesse tópico, aponta-se como está escrita/apresentada a história em si e o que se pode entender dela, de forma descritiva, num plano superficial, uma primeira leitura, ou primeira vez que se assiste ao filme.

A história retrata a vida de Maisie Burblum, uma menina órfã que gosta de ler as histórias dos caçadores de feras para seus colegas do orfanato. Ela é fascinada por esses livros pois seus pais eram caçadores e morreram em batalha, tentando matar os monstros para proteger o reino.

Por esse motivo, a personagem principal fugiu da instituição para ir em busca dos caçadores, pois queria ser um deles, assim como eram os seus pais. Conversou com um dos tripulantes, chamado Jacob Holland, para que a deixasse entrar no navio Inevitável e caçar as feras. Acontece que ele não permitiu, então a menina entrou clandestinamente no navio, sendo descoberta mais tarde, quando já estavam em alto-mar.



De repente, surgiu uma fera chamada Bravata Vermelha e, no momento da batalha, Maisie e Jacob caíram do navio e todos os tripulantes pensaram que a fera os tinha devorado. Mas o que aconteceu foi que eles estavam se afogando e a fera os resgatou com vida e não lhes fez mal algum. Foi então que Maisie começou a questionar as histórias dos livros e descobriu que a fera não era má e só se protegia dos caçadores. Então ela se perguntou: “Quem iniciou essa guerra?”

No Palácio, o Rei e a Rainha possuíam chifres das feras que eram mortas e os exibiam como troféus, e, ainda, ostentavam riqueza, pois vendiam parte dessa caça para proveito próprio, enquanto muitos caçadores também eram mortos durante essas batalhas. A professora do orfanato dava um discurso de que os monarcas faziam um favor de cuidar dos filhos desses caçadores e que eles deveriam ser muito gratos por serem acolhidos ali.

A realidade é que a protagonista descobriu que nos seus livros tinha o símbolo do Reino e que todas as histórias contadas eram mentira contada por eles. Logo, interpretou que em nome da ganância, do prestígio e da fama, a Monarquia iniciou uma guerra entre caçadores e feras que se perpetuou de geração em geração. A criança dialoga com os súditos do Reino, abrindo os seus olhos quanto às histórias contadas, revelando que foram enganados.

A protagonista Maisie é uma menina negra, órfã de pai e mãe, que tem o hábito de ler e se aventurar não só na imaginação das histórias, como vivê-las de fato. Ela é corajosa e esperta, e sua postura é a de lutar pelo que acredita, beneficiando não apenas a si mesma, mas a todos do seu meio social. Sendo uma criança leitora, ela sabe refletir criticamente e compreender as situações ao seu redor. Ela é alegre, amorosa, tem empatia e senso de justiça pela história de outras personagens.

Jacob é um dos caçadores do Inevitável. Quando criança, perdeu os pais numa batalha contra os monstros, foi salvo e criado pelo Capitão Corvo. Ele é uma personagem com características de bravura, coragem e também protetor, pois cuida para que Maisie esteja em segurança desde que a conheceu. É alto, loiro, musculoso, forte e determinado a proteger o Reino e os caçadores das feras marítimas.

Capitão Corvo é um pirata que teve o olho arrancado numa das lutas com a Bravata Vermelha, o que o torna a personagem com maior sede de vingança da trama. Mas isso não foi maior que sua empatia e coleguismo quando precisou

desistir de matar a fera para salvar as pessoas que estavam no outro navio. Ele também representa um pai amoroso para Jacob a quem quer deixar o legado do Inevitável. Corvo é um homem alto e forte, com o rosto sofrido e marcado pelo tempo.

Bravata Vermelha é uma criatura gigante de cor vermelha que pesa toneladas, mas está com o corpo cheio de marcas das lutas. Ela tem um chifre enorme na testa e os seus olhos são amarelos. Ela tem muita força e instinto de defesa e uma aparência assustadora. Mas a fera é boa, ela apenas se defende dos caçadores.

Sarah Sharpe é uma mulher negra que usa uma perna de pau, pois perdeu a sua perna em uma caçada. Ela é imediata do Capitão e suas fortes características são a lealdade ao capitão, a bravura e coragem, inteligência, e o cuidado e empatia que tem com Maisie.

O Rei e a Rainha são pessoas egoístas que só se importam com sua riqueza e com o *status*. Como pessoas da realeza, se vestem com toda pompa e ficam dando ordens confinadas no castelo sob a proteção da Guarda Real. O Rei é gordo, baixo, com cabelos compridos e encaracolados, usa cavanhaque e também é submisso à Rainha. Ela é magra, com cabelos castanhos, compridos e lisos e tem o rosto com feições franzidas mostrando que é uma pessoa maléfica. A Coroa é quem inventava as histórias de caçadores e feras e garantia que as crianças desde cedo as conhecessem para que a guerra se perpetuasse, enquanto a sua riqueza e poder aumentavam.

O Reino oferece às crianças órfãs uma educação bancária, onde através das histórias transmitem um conhecimento que se torna absoluto, ou seja, depositam o conhecimento, sem se preocupar em formar pessoas questionadoras que fazem uma reflexão crítica quanto ao que está sendo ensinado. O navio traz vida às histórias que Maisie leu. É um lugar onde os caçadores não têm tempo para pensar, mas para ela é um lugar onde se faz relações entre a escrita e a vivência prática. Já o mar é o local onde Maisie faz uma análise reflexiva entre narrativa que sempre escutou e leu nos livros do orfanato e o que de fato acontece. É no mar que ela descobre que as histórias que leu não eram verdadeiras. Mas é na volta ao Reino que ela faz uma leitura de mundo quando percebe que o brasão Real é igual ao dos livros, e com um discurso crítico e atitudes que representam a verdade, ela transforma o meio social. Isso pode ser observado na Imagem 1, que segue:

Imagem 1 - Cartaz de Divulgação do filme "A Fera do Mar"



Fonte: Netflix

#### 4.3 NÍVEL NARRATIVO OU INTERMEDIÁRIO

Neste tópico, pretende-se analisar como a narrativa é construída - suas partes da situação inicial até o resultado final (ADAM, 1985), apresentando as principais cenas de letramento localizadas.

##### 4.3.1 Estrutura narrativa - principais cenas de letramento

Ao todo foram escolhidas 8 cenas significativas: cena 1: maisie lê para os amiguinhos no orfanato; cena 2 - momento em que Maisie fugiu do orfanato; cena 3 - momento em que o capitão mostra o livro de bordo escrito pelos antecessores para Jacob; cena 4 - momento que Maisie está no navio; cena 05 - momento que Maisie dialoga com Jacob sobre as histórias dos livros; cena 6 - momento em que Maisie mostra o livro para Jacob; Cena 7 - momento que Maisie avista o brasão do Reino; cena 8 - momento que Maisie fala com os súditos do Rei. Ou seja: Pn1) Estado Inicial – Cena 1; Pn2) Função que abre o processo – Cena 2; Pn3) Cenas 3 e 4;

Pn4) Função que fecha o processo – Cenas 5 e 6; Pn5) Resultado - Estado final - Cenas 7 e 8.

Os critérios de escolha das 8 cenas do filme foram uma sequência de acontecimentos que compõe a estrutura narrativa e estão atreladas aos eventos de letramento. A cena 1 é a situação que dá início à narrativa, revelando as personagens, o tempo e o espaço. Apresenta a personagem Maisie e a sua fascinação pelas histórias de caçadores. A cena 2, na janela do orfanato, é a cena que abre o processo, pois ela foge para encontrar os caçadores iniciando um conflito que será desenvolvido ao longo da história. Nas cenas 3 e 4 o conflito se torna evidente e instigante ao espectador num momento de tensão na história. O capitão revela que passará o cargo para Jacob, mostrando seu livro de bordo e Maisie consegue entrar no navio sem que ele percebesse, fechando o processo (conseguiu o que queria, entrar no navio com os caçadores). As cenas 5 e 6 são o resultado, isso porque revelam o ponto culminante do conflito, ou seja, Maisie e Jacob discutem sobre os fatos e descobrem que a história pela qual acreditaram e lutaram para fazer parte, não era verdadeira. As cenas 7 e 8 são o estado ou situação final, momento onde ocorre o desfecho da história, o conflito é resolvido e traz consequências positivas para Maisie.

#### 4.3.1.1 Cena 1: Maisie lê para os amiguinhos no orfanato (min 01:55)

**Imagem 2** – A protagonista lê para os amiguinhos no orfanato



**Fonte:** *Printscreen "A fera do mar – 2022" (min 01:55)*

Neste momento, a protagonista está lendo a história sobre os caçadores de feras marítimas para seus colegas. As imagens contribuem para ampliar a imaginação das crianças que escutam atentamente a narrativa. O tipo de letramento nessa cena é o literário, pois Maisie se apropriou da literatura como linguagem e possui habilidades de interpretação e compreensão do texto. A leitura produz significados e sentidos os quais são representados por uma personagem, o menino que usa um chapéu feito com papel e um pedaço de madeira para simular uma espada e atua como Capitão Corvo, levantando a espada para cima. As histórias dos livros instigam Maisie a querer vivenciá-las, pois como sempre ouviu que as feras eram más e mataram seus pais, ela queria fazer justiça, e ao mesmo tempo, ser vista como heroína pelo seu povo, pois essa era uma mensagem que o livro transmitia: os caçadores salvam o povo das feras e mesmo que morram nas batalhas, têm seu momento de glória. A cor das imagens ajuda a dar uma aura de calor humano e a vela acesa remete ao conhecimento como uma luz.

Diante disso, convém destacar o posicionamento de Cosson (2019) quando salienta que:

O letramento literário, conforme concebemos, possui uma configuração especial pela própria condição de existência da escrita literária, que abordaremos adiante. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2019, p. 12).

Maisie contando a história relata:

/Houve um tempo em que as crianças temiam a noite, pois a hora de dormir trazia visões de terror. Eram tempos sombrios em que as terríveis feras do mar assolavam nossas praias e nenhum navio estava seguro. Mas graças aos caçadores esses dias acabaram. Hoje esses valentes guerreiros combatem as feras muito além do horizonte arriscando suas vidas para livrar os mares dessas criaturas assombrosas e o maior dos navios de caça é o Inevitável./ ("A FERA DO MAR"/THE SEA BEAST, SONY PICTURES IMAGEWORKS, 2022; min 1:55.)

Considerando que a literatura, para eles, era mais do que apenas livros que liam antes de dormir, pode-se ampliar a noção desse momento de letramento, para um Letramento de Percurso, porque a menina não apenas ouvia as histórias, ela também as contava. Experimentando analisar o trecho pelo ângulo das

modalizações, a possível modalização encontrada nesse fragmento onde Maisie lê o livro é identitária, pois essa é a história onde os heróis são os caçadores e se todos que estão ali ouvindo são órfãos dos caçadores, então, faz parte da identidade deles.

Segundo Silva (2021), modalizações identitárias revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade. A menina não lê apenas para distrair os amigos, ela lê para eles terem ideia de quem são, gerando entusiasmo pela história da sua linhagem e assumindo como sua identidade.

#### 4.3.1.2 Cena 2 - momento em que Maisie fugiu do orfanato (min 03:08)

##### Imagem 3 – Fuga de Maisie do orfanato



Fonte: *Printscreen "A fera do mar – 2022" (min 03:08)*

Nesse momento, Maisie subiu em uma cômoda para alcançar a janela e foi ajudada pelos colegas que alcançaram com um cabo o balde que continha uma marreta dentro. Ela conseguiu abrir a tranca da janela e do alto falou: “Até mais, marinheiros! E não esqueçam: Quem não se arrisca a morrer não sabe o que é viver.” Depois, saiu pelo beiral da janela e escorregou em um cano até o chão e foi em busca dos caçadores. A sua imagem, no alto da cena escurecida para dentro e iluminada para fora, novamente leva a entender o quanto o conhecimento pode trazer luz à vida de alguém.

A possível modalização de Letramento de Percurso neste fragmento “Quem não se arrisca a morrer não sabe o que é viver” é visceral, levando em consideração a fala e o sentimento; e intervencionista, ao levar em conta a atitude, o fato de a

personagem ter tomado a iniciativa de escalar uma parede, arrombar uma janela e fugir, mesmo que enfrente perigos, mesmo que ela morra, ela quer muito viver. O orfanato ela não considerava um lar, era apenas um lugar onde ficava por ser criança, mas não era uma família. Ela queria mais, como encontrar os caçadores para que pudessem ser sua família. Queria vivenciar e experienciar as histórias sendo uma caçadora, como seus pais que morreram caçando feras, mas viveram fazendo história e, para isso ela precisou de uma intervenção, ou seja, fugir da instituição.

Segundo Silva (2021), os modos de dizer que se mostram nas modalizações viscerais revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo e as intervencionistas: revelam atitudes de interferência nos valores, opiniões e mudanças nas regras.

*4.3.1.3 Cena 3 - momento em que o capitão mostra o livro de bordo escrito pelos antecessores para Jacob (min 19:08)*

**Imagem 4** – O capitão mostra o livro de bordo



**Fonte:** *Printscreen "A fera do mar – 2022" (min 19:08)*

De acordo com Silva (2021), modalizações identitárias revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade.

Nesse momento, o Capitão mostra para Jacob o livro de bordo onde os seus antecessores registraram dados sobre as feras que eles mataram. Ele tinha apenas mais um objetivo: o de matar a Bravata Vermelha. Após concretizar o plano, passaria o livro para Jacob, que por sua vez, relataria as feras que abateu. É o

momento em que Jacob tem contato com o uso social da escrita, que ele entende como um registro da verdade e da história de cada um. Foi esse momento que, mais tarde, por associação e lembrança, lhe permitiu entender que o livro que a Maisie tinha não era verdadeiro, porque não relatava de forma real, as coisas que ele tinha vivido.

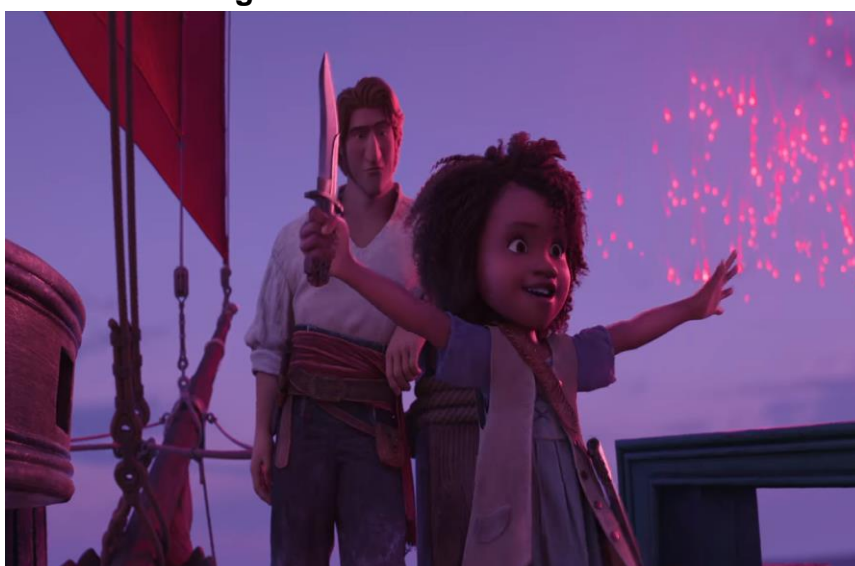
Fala do Capitão Corvo: /“Essa é a minha glória. A do meu pai antes de mim e a do pai dele antes dele. No dia em que pegarmos a Bravata eu vou fazer o último registro como Capitão. E aí será a sua vez/.”

A possível modalização neste fragmento “Essa é a minha glória. A do meu pai antes de mim e a do pai dele antes dele” é a identitária, pois o relatório no diário de bordo era escrito por todos os capitães que vieram antes dele, ou seja, a identidade dele e de seus antecessores era de ser capitão e ele iria passar o livro e o cargo de capitão para Jacob, pois era como se fosse seu filho, ele o criou. A forma respeitosa e pomposa como mostra o livro para Jacob demonstra para o jovem o quanto aquele documento escrito poderia ter um grande valor histórico e emocional. O contraste das mãos rudes do caçador com as folhas amareladas do livro, traçam uma comunhão entre os três.

Segundo Silva (2021), modalizações identitárias revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade.

#### 4.3.1.4 Cena 4 - momento que Maisie está no navio (min 34:59)

**Imagem 5** – Maisie está no navio



**Fonte:** Printscreen "A fera do mar – 2022" (min 34:59)



Nesse momento, Maisie fala para Jacob: /“as imagens dos meus livros ganharam vida”/, pois de fato estava no cenário das histórias e ali estava prestes a vivenciar as batalhas entre caçadores e feras. Nessa parte do filme, ela tem o navio como escola, onde ocorre na prática o que estava na literatura, mas é no mar que a personagem desenvolve seu senso crítico, fazendo uma leitura do mundo quando percebe que, em vez de a Bravata devorá-los, como era relatado nos livros, transportou-os com vida para outro lugar e, não apenas isso, alimentou-os com peixes e salvou-os de outra fera. Nesse viés, entende-se quando Paulo Freire destaca que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p.13). Aqui se considera que a realidade vivida por Maisie no contexto relacionado ao mar e à fera, quanto à sua leitura de mundo, foi a base para os ressignificados do conhecimento, em que ela correlacionou história lida e história vivida. Ou seja, ela já tinha a leitura escrita, mas a compreensão, a interpretação dessas leituras, vieram no percurso de sua trajetória de vida.

A sua expressão de felicidade e de alegria com o punhal na mão e os braços abertos, em primeiro plano, faz um contraponto com ar de descrédito de Jacob. Ele, do lado da vela, cor vermelha (cor da Bravata) e ela de frente para o mar, com brilhos e cores no céu que se abre na sua frente.

O fragmento escolhido é a fala de Maisie no navio: /“Eu estou acordada demais para dormir. Eu tô no Inevitável com o Capitão Corvo! As imagens dos meus livros ganharam vida e tão querendo uma baita vingança/”. Considerando as possíveis modalizações do Letramento de Percurso, pode-se inferir que há na frase “as imagens dos meus livros ganharam vida”, acompanhada do gestual da menina, uma modalização visceral, pois ela se envolve com todo o seu corpo e sentimentos com a cultura escrita, estabelecendo uma relação indissociável entre o papel do livro e a vida.

Segundo Silva (2021), os modos de dizer que se mostram nas modalizações viscerais revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo.

4.3.1.5 Cena 05 - momento que Maisie dialoga com Jacob sobre as histórias dos livros (min 50:21)

**Imagem 6** – Maisie dialoga com Jacob



Fonte: *Printscreen "A fera do mar – 2022" (min 50:21)*

Após serem jogados numa ilha pela Fera do Mar, Bravata, Maisie percebe que – talvez – a fera não seja má. Jacob volta para a caverna onde se abrigaram, com alimentos naturais, recolhidos na ilha. A cena é intimista, eles estão numa caverna, seguros, com o essencial, algumas frutas e o livro. Jacob cuida dela com atenção e ela continua inquieta com todas as suas reflexões. As cores em tom vermelho-escuro, em primeiro plano, vão ficando claras para o fundo, justamente onde está o livro, que ela estava relendo antes de Jacob entrar com a comida. Após alguns minutos, diz para ele:

/Maisie: - Meu livro diz que as feras iam direto às praias, que nenhum lugar era seguro. É verdade? (min.50:04).

Jacob: - É claro que é.

Maisie: - Você viu?

Jacob: - Isso foi antes de eu nascer, mas todo mundo sabe que é verdade. (min. 50:25):

Maisie: - E se essas feras não forem ruins quanto dizem. Quer dizer... O mar é o lar delas. Nós fomos atrás delas, não fomos? E se nós deixarmos elas em paz?

Jacob: - Nós matamos elas, porque elas nos matam. Você por acaso esqueceu que uma delas levou os seus pais? Eles deviam ter deixado elas em paz? É isso?

Maisie – Eu... Não sei.

Jacob: - Você é um caso perdido! Seus pais morreram como heróis!

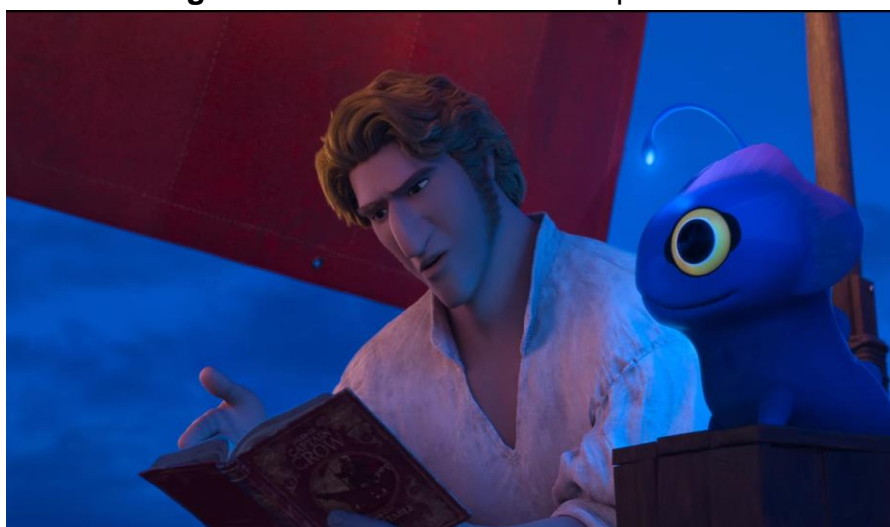
Maisie: - É no que eu quero acreditar, mas... Acho que dá para ser um herói e estar errado./ (min.51:00). ("A FERA DO MAR"/THE SEA BEAST, SONY PICTURES IMAGEWORKS, 2022, min. 50:04 a 51:00).

Nesse diálogo, encontram-se as quatro possíveis modalizações: No fragmento 01 tem-se a modalização dialógica, pois a personagem tenta fazer um diálogo entre o que leu no livro e seus pensamentos: “Meu livro diz [...] É verdade?”; No fragmento 02, a modalização intervencionista, onde a personagem soma suas reflexões e percebe que as coisas poderiam ser diferentes, então, faz uma proposta intervenção: “Nós fomos atrás delas, não fomos? E se nós deixarmos elas em paz?”; No fragmento 03, a modalização visceral, pois a personagem sente necessidade de concordar com os pais, pelo fato de serem seus pais, é como se fosse mais forte do que ela: “É no que eu quero acreditar”; No fragmento 04, a modalização identitária, a personagem quer manter sua identidade de heroína como uma extensão de seus pais, mas o seu percurso de vida, aliado aos seus pensamentos críticos, a levam para um avanço em letramento: “mas, acho que dá para ser um herói e estar errado.”

Silva (2021) define suas possíveis modalizações como a) Dialógicas: quando as manifestações linguísticas revelam interlocuções, vozes, transitar; b) Intervencionistas: quando as manifestações linguísticas revelam atitudes de interferência nos valores, opiniões e mudanças nas regras; c) Viscerais: quando as manifestações linguísticas revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo; d) Identitárias: quando as manifestações linguísticas revelam pertencimento, união em prol de um ente de sua responsabilidade.

#### 4.3.1.6 Cena 6 - momento em que Maisie mostra o livro para Jacob (01:13:12)

**Imagem 7** – Maisie mostra o livro para Jacob



**Fonte:** *Printscreen "A fera do mar – 2022" (min 01:13:12)*

Nesse momento, Jacob pega o livro e não se reconhece na história, pois vê que muitas das informações contidas nela não são verdadeiras. Maisie chama a sua atenção para o fato de que eles não durariam para sempre, mas os livros sim. Então, o povo continuaria acreditando que “as feras destruíram cidades que não existem” e que os caçadores gostam de dizer “yar”. A protagonista já havia feito a descoberta de que as feras não eram más, só se defendiam dos caçadores, e também já havia relatado a Jacob a sua investigação com evidências, não deixando dúvidas. Mas, ela se questiona se os tempos sombrios existiram de verdade e se foram as feras que começaram a guerra. Jacob fica em dúvida, se o que diz no livro não é a verdade, então se questiona: /“o que seria a verdade”/? E começa a pensar, se foram as feras ou os caçadores que iniciaram a guerra. Essas reflexões configuram num letramento crítico. A dialogicidade nessa cena, resulta em questionamentos, em que as personagens são levadas a uma reflexão e apuração da veracidade das histórias.

A cena, aparentemente normal, está longe de ser isso, pois se dá sobre o dorso da Bravata Vermelha, que os leva com segurança de volta para casa, pelo oceano. O animal azul que aparece também seria considerado uma fera se Maisie não tivesse olhado para ele com respeito e curiosidade. Sua presença junto a Jacob, naquela tranquilidade, também é uma novidade, a considerar que ele trabalhava perseguindo criaturas como essa. Tanto a Bravata, quanto o animalzinho azul são fundamentais para a sobrevivência de Jacob e Maisie no mar. O fundo com o azul-escuro e o vermelho da bandeira do pequeno barco que repousa na Bravata, são iluminados pelo animalzinho azul, que tem uma pequena lâmpada na testa. Essa imagem, desse ser iluminado e sorridente, comprova visualmente que as feras eram apenas seres vivos e que suas ações violentas poderiam se constituir como ações de defesa, não de ataque.

Conversa entre Jacob e Maisie:

/Jacob: - Tá dizendo aqui que durante os tempos sombrios uma fera destruiu uma cidade na costa de Kra'Zoul. Mas nós já rodamos aquela costa e eu não vi cidade nenhuma. Nem destruída, nem inteira. E nós não dizemos Yar tanto assim. Em toda santa página tem um yar. Sabe? não faz o menor sentido.

Maisie: - Você diz isso, mas o livro diz o contrário, e ele vai durar mais do que nós dois. Então o povo vai acreditar que as feras destruíram cidades que não existem e que caçadores gostam de dizer yar.

Jacob: - Mas, se não é verdade, como é que a gente vai saber o que é?

Maisie: - E como vamos saber se as feras do mar arrancavam as donas das hortas delas? Se os tempos sombrios existiram de verdade? E se não foram eles que começaram essa guerra?

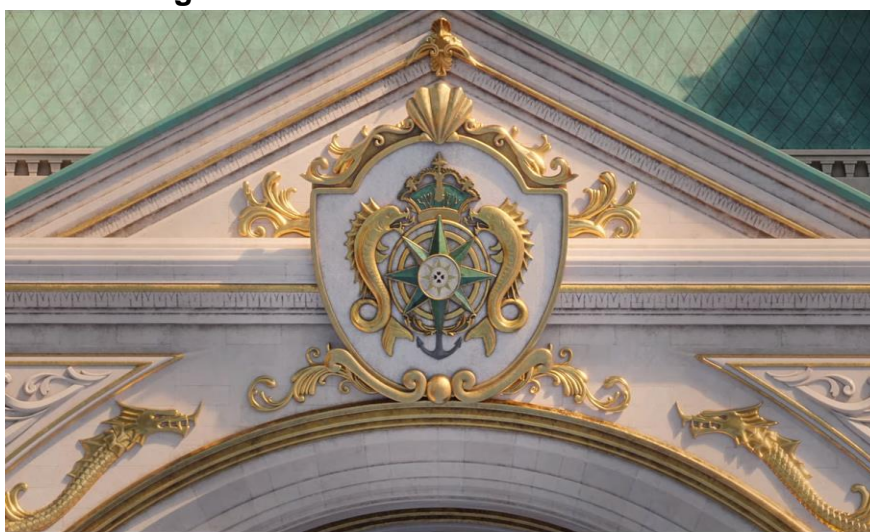
Jacob: - Pode ser, mas, por que nós começaríamos?/

Nesse fragmento “/Tá dizendo aqui que durante os tempos sombrios [...] não faz o menor sentido./” a possível modalização é dialógica, pois Jacob está lendo a história e dialogando consigo mesmo, com suas lembranças do que aconteceu e com Maisie. Neste momento ele entende que a história não é verdadeira. Maisie questiona “/E se não foram eles que começaram essa guerra?” e Jacob “Pode ser, mas, por que nós começaríamos?/” a modalização é dialógica, pois Maisie e Jacob conversam e tentam encontrar respostas para essa incógnita.

Silva (2021) define suas possíveis modalizações Dialógicas, como a ocorrência de manifestações linguísticas que revelam interlocuções, vozes, transitar.

#### 4.3.1.7 Cena 7 - momento que Maisie avista o brasão do Reino (min 01:34:32)

**Imagem 8** – Maisie avista o brasão dor Reino



**Fonte:** *Printscreen "A fera do mar – 2022"* (min 01:34:32)

Nesse momento, quando Maisie avista o brasão do Reino e compara com o brasão impresso nos livros, ela percebe que são iguais: “/Foram eles!/" Então tudo faz sentido, ela descobre que as histórias que leu eram mentira e passa a compreender que quem iniciou a guerra foi a Monarquia. Sem se importar com seu povo, a Realeza transmitiu, de geração em geração, histórias que retratam feras más, resultando em muitos caçadores mortos ou feridos. Tudo isso por ego, para aumentar sua riqueza e poder expondo os chifres das feras abatidas em seu castelo.

O fragmento da fala de Maisie, quando avista o brasão do reino, “Foram eles!”, é uma manifestação de forma visceral, numa mistura de sentimentos, que revelam espanto, tristeza, raiva, senso de justiça. Porém, pode-se dizer que podem traduzir modalizações dialógicas, porque ela fala consigo: “Foram eles!” como quem diz isso a si mesma, não querendo acreditar que é verdade.

A cena é muito impactante, pois a menina se sente voltando para a casa, onde, teoricamente, se sentiria segura, mas justamente no Portal de Entrada no pequeno Reino, está a marca da verdade, que ela tanto buscou. O passar por baixo do arco de entrada passa a significar mais do que simplesmente entrar na enseada, passa a significar a entrada no esclarecimento. Essa marca fica clara quando as cores das cenas mudam e passam a ser mais claras e em tons mais esbranquiçados.

Silva (2021) define suas possíveis modalizações como Dialógicas, quando as manifestações linguísticas revelam interlocuções, vozes, transitar; e Viscerais: quando as manifestações linguísticas revelam atravessamentos via cultura escrita na formação do individual e coletivo.

#### 4.3.1.8 Cena 8 - momento que Maisie fala com os súditos do Rei (min 01:43:14)

##### **Imagem 9** – Maisie fala com os súditos do Rei



**Fonte:** *Printscreen "A fera do mar – 2022"* (min 01:43:14)

Nesse momento, depois de libertar a Bravata Vermelha e mostrar que a fera é pacífica e obedece aos seus comandos, Maisie, de cima do animal, mostra o livro de histórias aos súditos e revela que todos foram enganados pela Coroa. O discurso

da personagem como função social, liberta o povo da ignorância, resultando no letramento que transforma o meio social no qual ela está inserida.

Discurso de Maisie e retorno do Rei e da Rainha:

/Maisie: Os nossos livros, a nossa história, é uma mentira. Eu acredito que as feras nunca ameaçaram as nossas praias. Foi tudo uma história. Uma história contada por eles! Por gerações, eles nos ensinaram a odiar as feras e mandaram os caçadores para destruírem elas. E as feras aprenderam a nos temer, a nos odiar. E elas só revidam!

Rei: - Quem é você para caluniar seu Rei e Rainha com tamanhas falsidades? Você não tem o direito de falar!

Maisie: - Eu tenho direito, sim! Eu vim de uma longa linhagem de caçadores que se arriscam e morrem por vocês. O seu Reino foi pago com o sangue deles. E com o sangue delas (feras).

Rainha: - Já chega! General, dê o comando!

Maisie: - Essa guerra foi iniciada pelos Reis e Rainhas que vieram antes. E, com cada mentira, o Império deles cresceu. Agora, esse povo está no mesmo pedestal, contando as mesmas mentiras. Por pura ganância.

Rei: - General!

Maisie: - Ponham um ponto final. Ponham um ponto final."

Povo: - Escutem ela!; Acabem com isso!; Ouçam a menina!;

Rei: - O que estão fazendo?

Rainha: - Fogo! A sua rainha está ordenando!

Sargento: -General, nós não deveríamos atirar?

General: - O meu irmão estava no Monarca, sargento. E eu quero saber como essa guerra começou./ ("A FERA DO MAR"/THE SEA BEAST, SONY PICTURES IMAGEWORKS, 2022; min 01:43:14.).

Aplicando as ferramentas de mapeamento para verificar se houve Letramento de Percurso na vida da Maisie, encontram-se as modalizações Dialógicas (falando com o povo) “/Os nossos livros, a nossa história, é uma mentira/”. Nesse momento ela revela ao povo que a história que sempre ouviram é uma mentira, dialogando na tentativa de convencê-los a mudar de opinião, parar de caçar feras, ou de acreditar que precisam temê-las.

Encontram-se também as Viscerais, no fragmento: “/Eu acredito que as feras nunca ameaçaram as nossas praias. Foi tudo uma história. Uma história contada por eles!/” As atitudes dela, defendendo as feras com toda a sua força e apontando para os monarcas, acusando-os com raiva, configura uma modalização visceral.

As Identitárias se mostram em: “/Eu tenho direito, sim! Eu vim de uma longa linhagem de caçadores que se arriscam e morrem por vocês/”. Ela tem certeza da ascendência dela de uma longa linhagem de caçadores, e por isso fala com segurança que tem direito de falar, porque essa é sua identidade, de heroína. É uma função modalizadora identitária.

As modalizações Intervencionistas estão claras no fragmento: “/Ponham um ponto final. Ponham um ponto final./” Maisie fala nesse momento, como uma ordem para que a monarquia termine com a guerra entre monstros e caçadores, para que nenhuma vida se perca mais, para que nenhuma criança cresça mais ouvindo essas histórias mentirosas. Ela interveio dando essa ordem, ela estava falando de cima da fera, estava protegida e tinha autoridade para falar com o Rei e a Rainha dessa maneira, pois a fera causava medo neles. Essa atitude e fala de Maisie é uma modalização intervencionista.

#### 4.4 NÍVEL FUNDAMENTAL

O orfanato, como escola, não oferecia uma educação crítica e emancipadora, mas os livros com seus elementos imagéticos, constituem em Maisie um processo de Letramento de Percurso, pois como destaca Silva (2021), é um letramento que é “inacabado”. O leitor está em constante estado de letramento, compreendendo que existam níveis de letramento ao qual uma pessoa possa evoluir ao longo da vida e é um letramento que está sempre em movimento e, por isso, inacabado. É um tipo de Letramento que incluiu muitos outros, pois as pessoas não vivem por compartimentos. Elas vivem de forma complexa. Nesse sentido, os outros tipos de Letramento encontrados, se mantêm, como parte de um Letramento maior, o de Percurso.

No navio e no mar, a protagonista confronta a narrativa que leu nos livros de história com a sua vivência, em que a ficção vai ao encontro com a realidade. Maisie desenvolve a criticidade necessária para interpretar as experiências vividas e construir um conhecimento a partir da leitura de mundo. Através dela, o uso da leitura e da escrita como função social modifica o pensamento de Jacob. E, quando volta ao Reino, o brasão da Monarquia leva Maisie a um letramento com função emancipadora, em que ela adquire resposta aos seus questionamentos, com seu discurso transforma o seu meio social e liberta a si mesma e ao povo, do conhecimento bancário instituído pelo Rei e a Rainha.

Considerando, o Mapeamento das três Etapas de Bronckart (2008, p. 111), da apropriação dos pré-construídos, ainda para tirar a última prova da pesquisa, obteve-se o seguinte quadro:



**Quadro 4 - Mapeamento das três Etapas de Bronckart (2008, p. 111) aplicado ao filme de animação "A Fera do Mar (2022)"**

<p><b>Análise do Ambiente Humano</b></p> <p>Como se compreende a vida como escola em cada ambiente que a protagonista Maisie experienciou?</p>	<p>A cuidadora do orfanato onde Maisie cresceu era indiferente com as crianças, sempre enfatizando que eram órfãs dos caçadores e que deviam ser gratas ao Rei e a Rainha. Ela lia histórias de feras marítimas com uma abordagem doutrinadora e não emancipadora. Foi nesta Instituição, regida e dirigida pela Coroa, que a personagem foi ensinada a ler e escrever. No navio, Sarah Sharpe, imediata do Capitão, foi designada a cuidar de Maisie. Ela a acomodou em um quarto, deu uma faca a ela para que se protegesse e disse para que ficasse longe de perigos. A menina tinha grande admiração por essa caçadora e era alguém a quem queria se espelhar. No mar, percebeu que a fera parecia estar salvando a ela e ao Jacob. E ao chegar em uma ilha com a fera, não teve mais dúvidas, quando a Bravata os salvou de outra criatura e os transportou até a Ilha Rum Ácido.</p>
<p><b>Análise da Apropriação dos Pré-construídos</b></p> <p>Como se manifesta que a apropriação de suas vivências influenciou no seu percurso de vida?</p>	<p>No orfanato, Maisie se apropriou da leitura e da escrita. Lendo para seus colegas: “/Houve um tempo em que as crianças temiam a noite, pois a hora de dormir trazia visões de terror. [...]./” No navio, demonstrou em sua fala e expressão corporal: “/As histórias dos meus livros ganharam vida!”, disse levantando os braços e numa das mãos estava a faca, dada por Sarah. Também se apropriou do exemplo dela, usando a faca para se proteger e foi além, usou-a para cortar a corda e libertar a Bravata. O cuidado oferecido por Sarah remeteu ao zelo de uma mãe. Outro motivo para criar um elo com Sharpe, foi o fato de terem a mesma etnia, afrodescendente. O elo de Maisie e Jacob se deu por conta de os dois serem órfãos dos caçadores. Ela foi criada pelo governo e ele, criado pelo Capitão. No mar e na ilha, depois de comprovada a inocência da fera, ela fala: “/luuuuu! Eu disse que ela era mais do que uma fera. O mundo é grande Jacob. E você não sabe de tudo/”. No momento em que mostra o livro para Jacob e ele não se reconhece na história, ela fala: “/Você diz isso, mas o livro diz o contrário, e ele vai durar mais do que nós dois. Então, o povo vai acreditar que as feras destruíram cidades que não existem e que caçadores gostam de dizer yar/”.</p>
<p><b>Análise dos efeitos dos processos de mediação</b></p> <p>Como os processos de mediação revelam em Maisie um Letramento de Percurso?</p>	<p>Quando Maisie chega no Reino e avista o brasão Real, imediatamente pega os livros e faz uma relação entre os símbolos e tudo faz sentido: “/Foram eles!/” (Referindo-se ao Rei e à Rainha). Quando faz um discurso ao povo com o livro na mão, fala: “/Os nossos livros, a nossa história, é uma mentira. Eu acredito que as feras nunca ameaçaram as nossas praias. Foi tudo uma história. Uma história contada por eles! Por gerações, eles nos ensinaram a odiar as feras e mandaram os caçadores para destruírem elas. E as feras aprenderam a nos temer, a nos odiar. E elas só revidam! [...] Eu vim de uma longa linhagem de caçadores que se arriscam e morrem por vocês. O seu Reino foi pago com o sangue deles. E com o sangue delas (feras). [...] Essa guerra foi iniciada pelos Reis e Rainhas que vieram antes. E, com cada mentira, o Império deles cresceu. Agora, esse povo está no mesmo pedestal, contando as mesmas mentiras. Por pura ganância. [...] Ponham um ponto final! Ponham um ponto final!/”</p>

**Fonte:** a pesquisadora.

Assim, após utilizar as possíveis modalizações do Letramento de Percurso e analisar as expressões linguísticas que as materializaram, entende-se com a história do filme, que a luta entre o conhecimento e a ignorância pode ser vencida com o uso

social da leitura e da escrita - suas inquietações, contradições, seus questionamentos em busca da verdade. Além disso, considerando os critérios para escolha de filmes para apresentar para crianças pequenas, julgou-se que essa obra é altamente recomendada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal analisar o contexto de letramento da história animada “A fera do Mar” e, com uma pesquisa de caráter bibliográfica, desenvolveu características do entretenimento de qualidade para conceber crianças pensantes e críticas, bem como as possíveis modalizações nos diálogos das personagens, que configuram o Letramento de Percurso desenvolvido por Silva (2021).

O filme nos convida a refletir sobre representatividade, pois no navio, onde acontece a maioria das cenas, percebe-se uma diversidade de etnias que podem contribuir para uma educação antirracista. A obra tem como personagem principal uma menina negra, forte e corajosa, o que foge dos padrões hollywoodianos em que geralmente as protagonistas são brancas. No navio, a imediata do Capitão também é uma mulher negra e isso é muito importante para que as crianças, negras e não-negras, se reconheçam no filme. A representatividade feminina no navio vai de encontro à visão patriarcal da nossa sociedade em que filmes, em que as cenas se passam em navios de caça, retratam os homens como heróis. O diferencial do filme estudado é que as mulheres também são heroínas, pois atuam de igual para igual na caça às feras. Além disso, nas histórias em que as mulheres não estão presentes existe a superstição de que mulher no navio dá azar.

Em relação à importância dos filmes de animação de boa qualidade e com uma mensagem emancipadora, percebe-se que esse filme tem grandes chances de influenciar as crianças a se inquietar, a refletir e pensar sobre o que leem.

Em relação a se a qualidade de um filme de animação pode influenciar criticamente, a resposta é que sim. Assistindo ao filme, se houver uma mediação da professora, se houver uma discussão, esse é um filme que traz muitos elementos que fazem com que a criança possa vir a desenvolver reflexões críticas.

Analisando os fragmentos, pode-se perceber que houve práticas leitoras conduzidas pelo Reino e durante o percurso de vida de Maisie, ela continuou fazendo leituras, não apenas do livro, mas da realidade, analisando o entorno. Jacob também é tocado pela leitura quando o capitão diz que ele vai dar continuidade à escrita no seu livro de bordo e, no momento em que Maisie mostra o seu livro, e ele não se reconhece na história, ela própria aplica uma prática leitora, traçando etapas de apresentação do texto, análise e entendimento da sua mensagem profunda.

Aparecem as práticas leitoras organizadas, que são as que o Reino oferece e as práticas leitoras que a própria vida traz e, no confronto entre elas, acontece o Letramento de Percurso.

Observou-se que a leitura por prazer, ou por hábito, estão atrelados a experiência de vida, para que se concretize como um processo emancipador, pois a mediação que o percurso faz entre o que é registrado por escrito e a própria realidade pode despertar consciências, sensibilizações. As possíveis modalizações propostas por Silva (2021) permitiram analisar e comprovar isso nas oito cenas escolhidas.

Portanto, este trabalho oferta condições literárias, linguísticas, enfim, acadêmico-científicas que pode servir de "ponto de partida" para outras análises neste tema e/ou em outros correlacionados, com desenvolvimento teórico e aplicação prática do Letramento do Percurso em filmes, nesse caso, um de animação. De parte da pesquisadora, da orientadora, da Instituição, é isso que se espera.

## REFERÊNCIAS

"**A FERA DO MAR**"/**THE SEA BEAST**. Direção: Chris Williams. Sony Pictures Imageworks, 2022.

BELLOMO-SOUZA, Ana Paula; GONÇALVES, Luana Bortoletto; SANTOS, Flávio Anthero Nunes Vianna dos; CINELLI, Milton José. Percurso gerativo de sentido: uma análise do selo comemorativo do centenário do nascimento de Luiz Gonzaga e da composição de Asa Branca (1947). XI SEMINÁRIO LEITURA DE IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS MÍDIAS. **Anais...** Florianópolis, 7 de novembro de 2018. ISSN: 2175-1358. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/5937/BELLLOMO\\_\\_PERCURSO\\_GERATIVO\\_DO\\_SENTIDO\\_1556135851647\\_5937.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5937/BELLLOMO__PERCURSO_GERATIVO_DO_SENTIDO_1556135851647_5937.pdf) Acesso em 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19?** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um Interacionismo Sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed., 1.reimpr. São Paulo: EDUC, 2009.

CÉLULA. Cristianismo. **Wikipédia**: a enciclopédia livre. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9lula\\_\(cristianismo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9lula_(cristianismo)) Acesso em: 8 jun. 2023.

CHONG, Kate M. O que é letramento? *In*: SOARES, Magda Becker. **O que é letramento e alfabetização**. Janeiro/1999. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/O%20que%20%C3%A9%20letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 9 reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/9SGKq6Px99QfjDq4fpNt35h/abstract/?lang=pt#> . Acessado em: 19 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GREIMAS, Algirdas Julius. Las Relaciones entre la lingüística estructural y la poética. In: SAZBÓN, José (Org.). Lingüística y comunicación. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971. p.163-177. In: MATTE, Ana Cristina Fricke; LARA, Glaucia Muniz Proença. Um panorama da Semiótica Greimasiana. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 339-350, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2119>. Acesso em: 10 jun. 2023.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, UNICAMP/MEC, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LEMOS, S. M.; AZEVEDO, G. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS.** Porto Alegre: Criação Humana; Evangraf, 2017.

MARTENS, Cinira Nunes Pavani. **Quais os critérios de seleção de filmes para as infâncias?** Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/152818>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MATTE, Ana Cristina Fricke; LARA, Glaucia Muniz Proença. Um panorama da Semiótica Greimasiana. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 339-350, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2119>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Émerson Dias de; DIAS, Marina Sartori Uzeloto. A Alfabetização e o letramento como propósito e desafio do cotidiano docente: uma breve reflexão prático-teórica 2019. **Cadernos da Pedagogia**, v. 12, n. 24, p. 13-15, Jan/Jun., 2019. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1235>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SERPA, Ivana Almeida; SANTAIANA, Rochele da Silva; LIMA, Edilma Machado. Formação inicial e continuada no cenário educacional: interlocuções com o PIBID.

*In:* LEMOS, Sandra Monteiro; AZEVEDO, Gilmar. (Orgs.). **Os impactos do PIBID na iniciação à docência na UERGS**. Porto Alegre: Criação Humana / Evangraf, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Ana Carolina Martins da. **Letramento de percurso**: uma concepção de letramento inspirada em escritas do PIBID. ed. Itapiranga: Editora Schreiber, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao\\_Letramento.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf). Acesso em: 05 jun. 2023.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VIEIRA, André Guirland. Do conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n.3, p. 559-608, 2001.