

LEITURA, CINEMA E EDUCAÇÃO: INTERFACES¹

India Mara Aparecida Dalavia de Souza Holleben²
Esméria Lourdes Saveli³

RESUMO

Leitura, cinema e educação são temas sempre presentes nas agendas contemporâneas de debates, sejam educacionais ou não. Quando combinados, as possibilidades de reflexão que engendram são ainda maiores. Considerando que as mídias - especialmente as audiovisuais - são atualmente, lugares de saber e atuam com as escolas e outras agências socializando e educando indivíduos, a influência que as mudanças tecnológicas exercem nas práticas educativas altera inegavelmente formas de pensar, ver, sentir, e de se relacionar com o mundo e o conhecimento. Assim sendo, o cinema pode, em sua realidade e magia, penetrar o universo educacional, possibilitando à escola se expressar na linguagem cinematográfica, juntamente com a leitura, também real e mágica. Inserido no sistema educacional formal, o cinema possibilita a reflexão sobre sua função sócio-educacional contribuindo para a emancipação cognitiva de professores (as) e educandos (as). O presente artigo procura então, ao tomar a leitura, o cinema e a educação como fios que se entrelaçam e são alinhavados por uma metodologia possível - o Cine-Fórum - tecer uma malha sócio-cultural de significativas aprendizagens na compreensão da realidade e no compromisso com sua transformação. Relata ainda uma experiência realizada com os (as) professores (as) em que a "Leitura" é o escopo das análises trabalhadas em dois filmes da cinematografia brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema e Leitura. Cinema e Educação. Linguagem Audiovisual. Cine-Fórum. Formação cultural e educacional.

Abstract

Reading, cinema and education issues are always present in the agendas of contemporary debates, whether educational or not. When combined, the opportunities for reflection that engender are even greater. Consider the media - particularly the audiovisual-are now places to know and work with schools and other agencies socializing and educating individuals, the influence that technological change educational practices engaged in amending undeniably ways of thinking, seeing, feeling, and to relate to the world and knowledge. Thus, movies can, in its reality and magic, penetrate the educational universe, allowing the school to express in language film, along with reading, and also real magic. Inserted in the formal education system, the movies makes it possible to reflect on their socio-educational function contributing to the emancipation of cognitive teachers (as) and

¹ Artigo Final - Programa de Desenvolvimento Educacional - Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

² Professora PDE Titulada - Pedagoga, Mestre em História Social pela UFF-UNIOESTE (Universidade Federal Fluminense e Universidade Estadual do Oeste do Paraná – 2002).

³ Professora Orientadora - Doutora em Educação (2001) pela Universidade Estadual de Campinas Professora Adjunta da UEPG, Departamento de Educação.

students (those). This article tries then, to take the reading, cinema and education as wires which intertwine and are basting for a possible methodology - the Cine-Forum - weaving a fabric of significant socio-cultural learning in the understanding of reality and the commitment to its transformation. Reporting still an experiment conducted with (the) teachers (as) where the "Reading" is the scope of the analysis worked in three films of the Brazilian film industry.

KEYWORDS: Movies and Reading. Movies and Education. Audiovisual language. Cine-Forum and Methodology.

INTRODUÇÃO

Leitura, cinema e educação são três temas relativamente genéricos, mas que dão muito o que pensar. Quando combinados, as possibilidades de reflexão são ainda maiores. Entretanto, por serem genéricos, ao escrever sobre essa temática corre-se o risco de repetir jargões da moda, fórmulas preestabelecidas, questões que não aprofundam a discussão, ou ainda uma variedade de outras abordagens que escaparia aos propósitos desse trabalho.

Contudo, a escolha da tríade temática que identifica este artigo, deve-se a inúmeras razões. Primeiro, parte de inquietações pessoais vividas no exercício do magistério e na organização do trabalho pedagógico nas escolas da rede estadual de ensino, há quase vinte anos, na qual constato as fragilidades no tratamento dado à leitura e ao uso adequado da linguagem audiovisual.

Segundo, a convicção de que é possível sair do lugar comum para abordá-los, mostrando as possibilidades de uma articulação real entre eles. Nesse aspecto, relata-se, a experiência feita com os professores do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), em que se realizou 4 (quatro) sessões de Cine-Fórum como Atividade de Docência, prevista pelo Programa, para os professores titulados que faziam parte do Programa.

Outra razão ainda, a polissemia desses conceitos ser compatível com os novos enfoques de pesquisas sobre formação de professores em que a amplitude, abertura e pluralidade, sempre em diálogo com a tradição e atualidade, torna

factível a reflexão sobre questões importantes e motiva ações relevantes. Ressalta-se que as orientações gerais da Secretaria de Estado de Educação e do Programa PDE especificamente, se inscrevem nessas novas abordagens.

Assim, para a escrita deste texto, parte-se primeiramente de algumas considerações conceituais sobre os temas com o cuidado para que sejam preservadas as especificidades de cada um, ao mesmo tempo em que se considera possível aglutiná-los num mesmo universo temático.

Compartilhando da afirmativa de Duarte (2002) de que “o cinema como prática social é tão importante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais, (DUARTE, 2002, p. 17), ampliamos a compreensão de sua utilização tanto como instrumento de formação e crítica cultural, quanto de importante recurso metodológico a ser utilizado na escola, mas que ainda não alcançou o lugar que merece dentro dela.

Nesta mesma linha de reflexão, Teixeira & Lopes (2003), entendem o cinema como forma de criação artística onde circulam afetos e o espírito se eleva enriquecido pela experiência da arte que é entre tantas, “uma expressão do olhar que organiza o mundo a partir de uma idéia sobre esse mundo”, (Idem, p. 10). Se postas em movimento, essas idéias sejam filosóficas, estéticas, histórico-sociais, poéticas, existenciais, etc., nos fazem compreender e dar sentido às coisas, assim como ressignificá-las e expressá-las. Daí a utilização do Cine-Fórum como metodologia e a leitura como componente principal dos filmes escolhidos para o trabalho realizado com os professores.

Nesse sentido, já organizando há um bom tempo o tema, os referenciais, a metodologia e inclusive o título, faltava-me uma motivação inicial para a escrita, e acabo por concordar com Marques (2001) quando afirma que “a criatividade não é bicho que se agarre; ela surge de inopino, nos interstícios, nos sonhos da imaginação vagabundos, de forma que, quando menos se espera, escrever é preciso”. (MARQUES, 2001, p. 15).

Assim, depois de muito procurar e já incrédula que encontraria algo efetivamente interessante, haja vista a intenção - sem ser presunçosa - de sair do lugar comum na escrita do texto, logo ao acordar, ao pegar o Jornal - à semelhança de tantos (as) brasileiros (as) - ávida de novidades sobre a morte de Isabela Nardoni - caso que tomou conta de nossas vidas nos últimos dias - e lá estava o que precisava; mais do que isso, vinha na primeira página, era manchete.

Juiz solta hackers, mas exige que leiam clássicos da literatura.

A cada três meses, jovens acusados de roubar senhas bancárias pela internet terão de apresentar à justiça, resumo escrito de próprio punho. (Folha de São Paulo, quarta-feira, 23 de abril de 2008, p. C1)

Para conceder liberdade provisória a três jovens detidos sob a acusação de praticar crimes pela internet, um juiz federal do Rio Grande do Norte, Mário Azevedo Jambo, determinou uma condição inédita: que os rapazes leiam e resumam, a cada três meses, dois clássicos da literatura. As primeiras obras escolhidas pelo juiz Mário Jambo, 49, foram “A hora e a vez de Augusto Matraca”, conto de Guimarães Rosas (1908 -1967), e “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos (1892-1953).

O juiz Mário Jambo disse que a Justiça tem que sair da “mesmice”. “É uma reflexão aos acusados, em crimes que não têm violência ou grave ameaça. São jovens que podem ser recuperados”, justificou.

Assim, entre os condicionantes relativos ao aspecto educacional, além da leitura e elaboração de resumo das obras, caberá aos acusados freqüentar instituição de ensino, comprovar presença e aproveitamento nas aulas.

Como os jovens são peritos em Internet, o magistrado determinou que os relatórios sobre as obras deverão ser feitos pelos jovens de próprio punho, e com, no mínimo, 10 laudas. Eles ainda poderão ser questionados sobre os livros em audiências mensais.

Na mesma página, o jornal apresenta uma entrevista feita com o juiz. Ao ser perguntado por que a escolha das obras de Guimarães Rosa e Graciliano Ramos, responde: “O Judiciário não pode ficar na mesmice. O que percebo é que essas pessoas acabam voltando ao crime. Temos que criar mecanismos que permitam uma reflexão aos acusados. E por que as obras. Elas têm vínculo com o crime em si. Eles são pessoas que têm computador, não são pobres, e justificam o crime pela necessidade de ganhar dinheiro. Nada como ler “Vidas Secas” para perceber o que é vida dura, o que é necessidade de dinheiro, o que é pessoa ser tratada como bicho”.

Sobre a possibilidade de clonarem textos sobre as obras, o juiz argumenta: “Eles vão ter que ler os livros e apresentar o relatório manuscrito, não pode ser datilografado. Já os alertei que conheço os sites que fazem trabalhos escolares, é muito fácil comparar os textos. Também não quero letra grande para pular páginas e vou fazer perguntas sobre os personagens. Estou pensando até em fazer uma sessão de cinema para discutir o filme “Vidas Secas”

Outra postura que merece destaque é a do advogado de um dos jovens acusados que afirmou que seu cliente ainda não se matriculou na faculdade, mas já comprou os livros sugeridos pelo juiz. Disse ainda que se for necessário um professor será contratado para que o jovem entenda a obra. O advogado classificou a decisão judicial como uma “redenção”, dizendo: “(...) foi uma forma de integrá-los à sociedade e uma redenção, porque já não há educação no Brasil. Uma decisão dessas favorece o jovem para fins positivos”, afirmou o advogado.

À decisão inédita do juiz cabem reflexões importantes que serão oportunamente discutidas no decorrer do texto.

Em um dos últimos trabalhos que realizou, Mario Osório Marques (2001, p. 13) diz que “Coçar e comer é só começar. Conversar e escrever também”. De fato, tem razão o autor, pois enquanto motivada escrevia a notícia do jornal, veio-me à lembrança uma cena da última minissérie exibida pela Rede Globo, em fevereiro e março de 2008.

Adaptada do livro *Aos meus Amigos*, de Maria Adelaide Amaral (1992), *Queridos Amigos*, é uma minissérie que se passa no final dos anos 80, um período em que no Brasil e no mundo perde-se referência das esquerdas e cresce o individualismo. A trama registra o cotidiano e a trajetória de um grupo de amigos que festeja o réveillon de 1981 e depois se separa por contingências várias, entre as quais, relações amorosas, questões políticas, mágoas e sentimentos não ou mal resolvidos. O personagem protagonista da história é Léo (Dan Stulbach), cineasta e escritor, ao sonhar com sua morte, descobre-se muito doente (esclerose múltipla). Frente à proximidade de seu fim Léo decide reunir a família - o grupo de amigos costumava se chamar assim - em uma festa, em novembro de 1989, quase dez anos depois do último grande encontro que tiveram. Para Léo o que menos importa é sua doença. No lugar de procurar tratamento, ele escolhe fazer da morte uma grande obra-prima, já que não fez em e da vida. Sensível e carecendo se cercar de amizade e amor dos queridos amigos, seu desejo maior é restituir o amor entre a família e dar a cada um deles a possibilidade de reviver e realizar sonhos e ideais que foram se perdendo no período que estiveram ausentes uns dos outros pela vida.

Entre as muitas tramas vividas pelos casais da minissérie, estão Pingo (professor universitário) e Raquel (dona de casa), casados, pai e mãe de quatro filhos. Apaixonadíssima pelo marido, Raquel não se incomoda com suas pequenas traições. Entretanto, o último enlace que teve com uma de suas alunas, aprisiona Pingo, e ao ser descoberto e pressionado pelo filho mais velho (Pedro), não lhe resta outra saída, senão a de contar tudo à Raquel e dela se separar. Não se podia esperar outra reação de Raquel que não fosse a dor, sentida e chorada profunda e absolutamente, de forma inesgotável, infindável.

Os filhos consternados pela dor da mãe procuram o pai, quase implorando sua volta para casa. Em não obtendo sucesso nas investidas feitas, Pedro busca uma solução incomum: arma-se com um revólver de brinquedo e ameaça o pai. Na seqüência da cena, quando saem para dar uma volta para se recuperarem do susto, Pingo e a nova mulher (Lorena), passeiam às margens de uma rodovia onde se localiza a favela onde Pingo crescera. Este, ao relatar um pouco de sua trajetória de menino pobre, diz estar muito preocupado com o filho adolescente,

pois já tivera aquela idade e comportamento semelhante. Em outras palavras, diz ter sido “bandidinho” na idade de Pedro. Rindo e incrédula com o que ouvia, Lorena indaga como ele se tornara um professor universitário e de Literatura. Responde Pingo: *fui para um reformatório e meu trabalho lá era limpar os livros da Biblioteca. Comecei a ler e me apaixonei por eles me tornando o que sou.*

Assim, dada a largada para a escrita do texto, a notícia do Jornal e a cena da TV provocam em mim indagações que do lugar de onde falo - da educação e do magistério -, deveriam ser obviedades e não indagações. Digo isso a propósito da função da escola e do educador, no que se refere à formação de leitores. Que responsabilidade tem a escola por deixá-los à própria sorte na aprendizagem da leitura? Realidade de um lado, no caso dos “hackers”; ficção de outro, no caso do personagem “Pingo” da Minissérie.

E como assevera Umberto Eco (1993) que qualquer texto – seja ele um filme, um livro, uma sinfonia, etc. - sempre possibilita inúmeras interpretações e múltiplas leituras, trago para o diálogo as discussões feitas pela professora Nilma Gonçalves Lacerda sobre como a leitura forma uma classe pensante.

Professora e escritora, Nilma Gonçalves Lacerda (2003) para responder a uma pergunta de um aluno de “como é que a leitura forma uma classe pensante”, escreve um texto intitulado, *Os peixes de Schopenhauer: leitura e classe pensante* e a partir da pergunta do aluno, narra momentos educativos de sua trajetória de vida e profissional e nos proporciona uma síntese de suas (pré) ocupações com as temáticas da leitura e da literatura e seus estreitos nexos, dentro e fora do ambiente escolar.

Combinando de forma admirável e exemplar, leitura e literatura, vida pessoal e profissional, a autora desenvolve apropriações importantíssimas sobre como formar uma classe pensante a partir da leitura.

Entre muitas lições que nos oferece o texto, vamos aqui concentrar nossos comentários no substrato da pergunta do aluno à professora Nilma, ou seja, o binômio “leitura e classe pensante”, sobre o qual, a autora argumenta em diversas passagens do texto como nessa que se segue: “um livro deixa perguntas (...) para

responder a elas é preciso pesquisar, pensar, analisar, comparar, avaliar – etapas da atividade de pensar”. (LACERDA, 2003, p. 229).

Provocada pela pergunta, a professora-autora vai em busca de argumentos que lhe possam dar melhor a resposta. Nas buscas que faz, encontra Schopenhauer que sobre o ato da leitura diz “quando lemos outra pessoa pensa por nós: só repetimos seu processo mental” (LACERDA, apud Schopenhauer, 1994, p.21). Para o pensador só se chega à apropriação do que lemos pela ruminação.

Assim, é a ruminação - processo pelo qual “o leitor precisa do ir e vir, movimento que propicia a sedimentação de sentidos, na dispersão volátil e na fixação do sólido” (Idem, p.235) - que possibilitará ao leitor construir malhas de significação, estreitando as relações entre elas, capturando também os seus sentidos escritos e apagados.

Na seqüência da narrativa, a professora-autora afirma que “a literatura condensa experiências, informações, rasga sentidos em direções nunca antes visitadas” (Idem, p. 239), Assevera, no entanto, que para chegar a essas experiências e (...) “fazer-se leitor requer decisão e arbítrio pessoal, renovado a cada novo texto que chega. A leitura foge aos atos repetidos e demanda uma atenção empenhada”. (Idem, p. 250). Daí afirmar em outra passagem que (...) “leitores não nascem feitos, mas se formam com trabalho e determinação” (Idem, p.228).

Os destaques da autora ao perigo e a provocação da leitura, emergem em todo o texto. Observa na seqüência de sua narrativa, que também somos um texto, provoca em mim, leitora, uma aprendizagem já intuída, mas ainda não verbalizada e convence-me de que tem um valor particular, o (a) professor (a) que possibilita iniciar seus (suas) alunos (as) nesses caminhos, nessas buscas.

Entre o texto que somos e o texto que se lê, há um emaranhado de linhas em trânsito, linhas dos contextos em que estamos leitor e texto, imersos, em meio à circulação de complexas e extensas redes, abertas até o infinito à produção de sentidos. (LACERDA, idem, p.235).

Guiomar de Grammont (1999), também escritora e professora de Filosofia, inicia seu texto dizendo que “ler devia ser proibido” porque “acorda os homens para realidades impossíveis e os torna homens incapazes de suportar esse mundo insosso e ordinário em que vivem”. (GRAMMONT, 1999, p. 73).

Em *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*, (1999), no texto *Leitura e Metamorfose*, tecendo comentários sobre o poema *O leitor*, de Rilke, Larossa afirma ser a iniciação à leitura, o começo de um movimento excêntrico, no qual o sujeito leitor abre-se à sua própria metamorfose”. (LAROSSA, 1999, p. 13).

Apona a experiência da leitura como uma “experiência de abandono às seguranças do mundo administrado, incluindo as que constituem a própria identidade do leitor, e como uma entrega a um outro mundo que ‘inquieta’, interrompe e transforma o primeiro”. (LAROSSA, 1999, p. 13).

Os excertos sobre a leitura da literatura na formação de seres pensantes, da professora Nilma; de possibilitar a provocação do inesperado da professora Guiomar; e a experiência da leitura como conversão do olhar que tem capacidade de ensinar a ver as coisas de outra maneira, de Larossa, serão tomados como pontos de partida para a escrita desse ensaio.

Para dispor a discussão à articulação de um outro tipo de texto - a obra cinematográfica - dois filmes exibidos nos Cine-Fórum com professores PDE, versando sobre a leitura e a relação leitor-expectador e a mediação de um terceiro sujeito, neste caso, o professor, serão também objetos de análise dessa escrita.

CINEMA E EDUCAÇÃO

As razões que aproximam educação e cinema são muitas e variadas. Uma delas é de que educação pode criar condições para uma “leitura” crítica do cinema e sua produção fílmica. Por outro lado, se a educação tem também como finalidade a formação estética dos sujeitos, necessita (e tem condições para isso) apreender da especificidade das obras fílmicas, parâmetros que a oriente.

Martins (2002), dialogando com os escritos de Walter Benjamin, em relação às possibilidades de reflexão do cinema em sua capacidade de ir até estratos ocultos da realidade, provocando paralelamente à diversão um alargamento da percepção, observa que pela sua diversidade de temas, conceitos e interpretações, permite a interação entre outras áreas do conhecimento e promove momentos interdisciplinares durante esse processo, como também possibilita a concepção e produção de metodologias diversificadas de ensino com base em sua linguagem, interferindo na formação de educandos (as) para o exercício da cidadania.

Entretanto, ao se empregar o cinema como recurso didático, é preciso adotar um método de leitura do filme e de seus elementos constitutivos, tais como: “técnicas de produção, grupos sociais que interagem em sua elaboração, a política e a sociedade que o produz e o consome, considerando todas as variáveis sociais, culturais e ideológicas”. (MARTINS, 2002, p.1).

É importante compreender também que esses elementos constitutivos fazem da obra fílmica um artefato cultural, e como tal, possui um texto visual que merece - como todo texto escrito - um rigoroso exame de sua linguagem, de sua sintaxe, de seu discurso, no sentido de apreender as determinações essenciais presentes em sua totalidade.

Desta forma, realizar a análise crítica de um filme significa captar a coerência interna dos elementos que o sustenta, em especial, na apreensão dos fatos narrativos, quer sejam os ditos, como os não-ditos. Portanto, embora seja

impossível subtrair a leitura interpretativa que cada um a seu modo, faz de uma obra fílmica, para ser crítica, uma análise deve superar a mera suposição subjetiva de quem analisa.

Detalhes são importantes, mas não são essenciais em uma análise. O que não quer dizer que se possa desprezá-los na narrativa. O que se pode é apreender os nexos essenciais de sua estrutura narrativa e os temas significativos que a compõem e que podem ser desenvolvidos pela análise crítica. Desse modo, a melhor teoria explicativa de um filme é aquela que consegue dar mais significados heurísticos ao maior número de seus elementos narrativos.

A introdução de imagens cinematográficas como recurso pedagógico no ensino não só é possível como desejável, entretanto, faz-se necessário indagar como tem sido realizado esse trabalho no contexto escolar. Dada a sua complexidade, a percepção da linguagem cinematográfica não é imediata, é processo, e como tal, torna-se pertinente refletir sobre as formas pelas quais professores e alunos têm se apropriado dessa linguagem como instrumento didático. Neste aspecto, no sentido de interpretar a dupla intervenção na leitura da imagem cinematográfica, Novaes (1988) afirma que como processo, essas intervenções tanto são mediadas pelo olhar de quem produz a imagem, como também daquelas presentes no olhar de quem as recebe.

De forma semelhante, ao considerar a leitura da imagem fílmica como processo observável sobre diferentes aspectos, Loureiro (2006), reconhece que “a análise de filmes pode ter um desdobramento para a própria teoria educacional à medida que sugere eixos constitutivos de uma educação dos sentidos”. (LOUREIRO, idem, p.15).

Em várias observações - resultantes de suas pesquisas - Duarte (2002), argumenta que reconhecidamente o cinema desempenha um importante papel na formação cultural das pessoas, e ver filmes na televisão ou no cinema, pode ser considerada uma prática usual em quase todas as camadas sociais da sociedade, principalmente em ambientes urbanos. Por essas razões não se pode negar que

“de um modo ou de outro, o cinema está presente no universo escolar” (Idem, p. 86).

No trabalho que realizam em *A escola vai ao cinema*, Teixeira & Lopes (2003) explicitam que “tal como a literatura, a pintura e a música, o cinema deve ser um meio de explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e interrogando a realidade, em vez de obscurecê-la ou de a ela nos submetermos”. (Idem, p.10.).

Advertindo-nos de que é imperativo o cuidado para que a aproximação desejada e necessária entre cinema e educação não tenha como prerrogativa sua escolarização ou didatização, os autores afirmam:

Não estamos e não queremos concebê-lo e restringi-lo a um instrumento ou recurso didático-escolar, tomando-o como estratégia de inovação pedagógica na educação e no ensino. Isso seria reduzi-lo por demais. Ao contrário, por si só, porque permite a experiência estética, porque fecunda e expressa dimensões de sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividades humanas, o cinema é importante para a educação e para os educadores, por ele mesmo, independente de ser uma fonte de conhecimento e de servir como recurso didático-pedagógico como introdução a inovações na escola. (TEIXEIRA & SOARES, 2003, p.10-11).

Nesse sentido, cabe também e principalmente à escola “o trabalho educativo de formar e sensibilizar as novas gerações para a especificidade dessa linguagem, tanto para as suas potencialidades na leitura do mundo e da vida, quanto para os perigos e as armadilhas que ela comporta” (TEIXEIRA & SOARES, 2003, p.14).

Como a função social da escola é também de mediação entre o conhecimento produzido e os educandos, em relação à produção estética do cinema, a responsabilidade que tem, além de despertá-los para o fascínio de sua magia é também combater “todas as formas de massificação de narrativas, contra todo o colonialismo de qualquer sistema de signos que se procure impor” (TEIXEIRA & SOARES, 2003, p.14).

Entretanto, dotá-los de capacidade crítica e esclarecimento para tirá-los da condição de consumidores passivos, não significa restringir a eles, “o prazer

contido na experiência estética proporcionada pelo cinema de boa qualidade”. (Idem, p.14).

Coutinho (2002), organizadora da *Série Diálogos Cinema-Escola* da TV-ESCOLA, observa que os filmes são produtos da cultura, manifestações estético-culturais, obras abertas e que, portanto, não foram pensadas para a escola ou para a educação.

Considerando que a educação realizada pela escola exige determinados requisitos curriculares como conteúdos, seriação, disciplinas, métodos horários, etc., na arte cinematográfica, os filmes não foram pensados para atendê-los, embora se possa dizer que a vocação educativa dos filmes é praticamente inerente à sua produção.

Desde as últimas décadas do século XX, a sociedade assistiu e assistirá o surgimento de tecnologias que desafiaram e desafiarão os fundamentos dos atuais sistemas de educação, principalmente porque mesmo dada a modismos, nesse aspecto, a escola resiste bravamente às mudanças.

Temos testemunhado que mesmo com toda a inovação tecnológica existente e a vitalidade com que a linguagem audiovisual se firmou na sociedade contemporânea, a educação escolar está, ainda, em grande parte, centrada na escrita e na oralidade. Não se quer dizer com isso que o uso da escrita e da oralidade se enfraquecerá ou se tornará apenas um história a ser contata, de forma alguma. Na verdade, as formas de comunicação e de transmissão de conhecimentos entre os seres humanos - desde o seu nascimento - prescindiram da linguagem, primeiramente oral, depois a escrita. O que questionamos é a metodologia utilizada no ambiente contexto escolar, que, via de regra, secundariza o uso dos aparatos de imagem e som. Quando estes chegam às salas de aula, chegam como ilustração, anexo, acessório do texto quando não, servindo ao propósito de justificar a não preparação de aulas, dando lugar ao improvisado.

Almeida (1994) ao tecer uma severa crítica à escola questionando sua desatualização, diz que esta “é sublinhada pela separação entre cultura e educação” (ALMEIDA, 1994, p.8). Argumenta que “a cultura é localizada num

saber-fazer e a escola num saber-usar, e nesse saber-usar restrito, desqualifica o educador que vai ser sempre um instrumentista desatualizado”. (Idem, idem).

Mesmo que defenda o texto escrito como referencial mais importante de escolarização e formação das pessoas, o autor inscreve uma outra razão além da desatualização que separa cultura e educação, inclusive a nomeia como mais importante, diz ele: “atualmente, há uma grande maioria de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito” (ALMEIDA, 1994, p.8).

Nesse sentido, os argumentos do autor indicam que é urgente a utilização de sons e imagens pela escola, pois os considera uma “moderna forma de entender e agir no mundo”. No entanto, na seqüência de sua defesa, assegura: “é importante não ver o cinema como recurso didático e ilustrativo, mas vê-lo como um objeto cultural, uma visão de mundo de diferentes diretores e que tem uma linguagem que performa uma inteligência verbal e, ao mesmo tempo, uma linguagem diferente da linguagem verbal.” (ALMEIDA, 1994, p. 8).

É inegável que a influência da televisão e do cinema na vida das pessoas hoje é superdimensionada, em razão de que “as imagens e os movimentos sonorizados do cinema e da televisão têm um grau forte de 'realidade'.” (ALMEIDA, 1994, p. 8), daí comportar uma “forte absorção e reprodução de comportamentos e visões de mundo” (ALMEIDA, 1994, p.9).

Na mesma linha de reflexão se expressa Pasolini (1990):

Nada como fazer um filme obriga a olhar as coisas. O olhar de um literato sobre uma paisagem, campestre ou urbana, pode excluir uma infinidade de coisas, recortando do conjunto só as que o emocionam ou lhe servem. O olhar de um cineasta - sobre a mesma paisagem - não pode deixar, pelo contrário, de tomar consciência de todas as coisas que ali se encontram, quase as enumerando. De fato, enquanto para o literato as coisas estão destinadas a se tornar palavras, isto é, símbolos, na expressão de um cineasta as coisas continuam sendo coisas: os *signos* do sistema verbal são, portanto simbólicos e convencionais, ao passo que os *signos* do sistema cinematográfico são efetivamente as próprias coisas, na sua materialidade e na sua realidade. (PASOLINI, 1990, p.23)

Há, entretanto, na veracidade das palavras do cineasta Pasolini, o indicativo de que ao pensarmos a linguagem própria do cinema, devemos ter em conta que a história contada pelo filme não está desvinculada de seu processo de criação. Ao se projetar como “instrumento de socialização”, veiculando informações, comportamentos e sentimentos, o filme pode tornar-se “objeto sociológico, já que seus enredos são reflexos, via de regra, das sociedades que os forjaram”. (FERRAZ & CAVALCANTI, 2006, p. 161).

Almeida (1994) ao afirmar que o significado de um filme não é linear, mas são “dados pelo processo de filmagem, de concepção, da tecnologia da máquina, da possibilidade-limite da inteligência e da técnica em dado momento histórico”. (Idem, p.11), está de certa forma nos alertando sobre a forma como as películas produzem (e não reproduzem!) determinada realidade.

Nessa perspectiva, é importante que tenhamos claro como educadores que embora reflitam as nuances do cotidiano e suas ideologia, nem sempre a obra fílmica é fiel à realidade que reproduz. Essa constatação é muito mais evidente hoje que em outros momentos, pois as produções cinematográficas são feitas por aparatos tecnológicos em seu mais alto grau de desenvolvimento.

Avaliando essa influência, Ruberti & Amaral (2006), observam que vivendo em uma sociedade caracterizada pela ‘superexposição de artefatos imagéticos, híbridos e hipertextuais’, é fundamental que professores (as) interpelem alunos (as), no sentido de mostrar que o universo das imagens tanto pode ser meio formativo como deformativo; meio de sociabilidade como de incomunicabilidade entre sujeitos.

Sobremaneira, no trato com as imagens e sons do cinema, como em outras e demais linguagem, ao criador é permitida - ao sabor de interesses e usos econômicos, sociais, políticos ou culturais - a ação de distorcer, omitir, fragilizar situações e personagens. Por outro lado, o cinema pode como já fez a História-disciplina, dar visibilidade apenas aos vencedores, seja ampliando suas potencialidades, polarizando suas verdades e/ou superdimensionando sua autoridade. Esse cuidado é uma tarefa unívoca do (da) educador (a) quando trabalha com produções de cinema e/ou televisivas.

MEMÓRIAS DA LEITURA NA ESCOLA

Embora amplamente discutida, a questão da formação de leitores através da escola, é ainda uma questão que ocupa cada vez mais, lugar de destaque em pautas e agendas sociais, seja em discursos, como em propostas de variada natureza, em especial de natureza educacional.

Entretanto, metaforizando-a como uma balança, em que de um lado se encontra a escola e de outro lado, outras agências educacionais, para onde penderá o fiel da balança em relação ao papel da escola na formação do leitor?

Essa é uma questão que não admite apenas uma resposta, tampouco é uma indagação fácil de ser respondida. Muitos estudos e pesquisas de diferentes áreas, não apenas a educacional, têm tentado respondê-la. De diferentes jeitos, com diferentes abordagens, estes estudos têm procurado palmilhar os espaços de constituição do leitor, e de forma unânime entre esses lugares, está a escola.

Jacchieri (2006) ao relatar as lembranças de sua inserção no ambiente escolar diz ter sido fundamental esse momento em sua formação de leitor, expressando-se da seguinte maneira:

Deslumbrando com o novo cenário social que se abria para mim, no bulício da criançada no primeiro dia de escola, entrei na sala de aula eu me postei perfilado de escoteiro no meu lugar. (...) Me senti mudando em gente grande. Me senti um trabalhador aprendendo uma nova profissão: a de saber ler e escrever. Me senti um soldado armando para a conquista da sabedoria da escrita que, a mais daquela que se aprende vivendo, somente se adquire nos livros(...) Lá fui eu, criança, curioso para descobrir como é que se escreve nos livros tudo o que acontece no mundo e daí, com eles, como é que se aprende a reler o acervo do universo literário que demandou milênios e milênios para se acumular.(...) Afinal de contas, a África do Tarzan, a China do Marco Polo, as léguas de Julio Verne, as serras do Peri, da Ceci e do Saci-Pererê, etc., sem esquecer dos montes Cártapos com os nevoentos castelos de Conde Drácula, se encontravam de fato nos mapas da Geografia Física, lhes conferindo imaginosas significações, que favorecem memorizá-las. As aventuras dos cangaceiros de Lampião, o Navio Negroiro de Castro Alves e as Reinações de Narizinho e do pobre Jeca Tatu, com brasileiríssimas lições-de-vida, entusiasmavam a leitura da História do Brasil do Rocha Pombo. (...) Guardo lembranças de uma escola, prestigiando, antes de tudo mais, a inteligência dos alunos, ensinando-os a não a deixarem prisioneira de informações provisoriamente

objetivas, e, tampouco, soltá-la em deslumbramentos subjetivos. (...) Lembro de uma escola criadora de leitores abertos e curiosos a conhecer de tudo um pouco, e melhor se situarem nos tesouros de suas preferências espirituais. (...) Em suma, de uma escola formando conscientes leitores sociais, exigentes de os textos preservem, entre outros méritos, uma relação evidente entre as definições verbais e as significações sensíveis. (...). (JACCHIERI, 2006, p. 4-5).

Para o professor Ezequiel Teodoro da Silva, um dos pioneiros destes estudos no Brasil, referindo-se ao papel da escola, “a leitura vai mal no Brasil, porque a escola vai mal”. Ainda que as diferentes motivações para a prática da leitura estejam vinculadas a condições supra e infra-estruturais de uma sociedade, não há como negar que a escola, como instituição encarregada pela formação educacional das novas gerações, exerce um papel de máxima importância na preparação de leitores. “Nestes termos pode se afirmar que a um ensino de qualidade, atendendo as exigências de excelência, segue-se a formação de leitores maduros, com competência suficiente para caminhar livremente pelos múltiplos quadrantes do mundo da escrita”. (SILVA, 2006, p. 1).

Adiante, o professor é mais enfático ao descrever o Brasil como um país que tem um “ensino livresco dentro de uma escola sem livros” (SILVA, p. 2). Afirma ainda, que a pedagogia que orienta o trabalho docente nas escolas, na maioria das vezes é aquela que se sustenta no livro didático, quando não é exclusiva. E como, via de regra, os manuais didáticos, são pacotes impressos preocupados majoritariamente com o repasse de informação, acaba por se tornar “um esquema redutor da leitura de uma diversidade de obras, como também tende a ser um competente destruidor de possíveis vontades ou curiosidades dos leitores, durante a fase de escolarização” (SILVA, idem, p. 2.)

Abramovich (2006) em sua argumentação, atenta para a metodologia adotada pela escola na (não) formação de leitores, observa: “Leitura é embriaguez, volúpia, fissuração, mergulho vital e empurrante, queijo caído com o inesperado, da surpresa da descoberta de um jeito de ser que nem sabia que se podia ter emoção escorregando pelos poros, suspiros com a poetura” (...) (Idem, idem). “Isso tudo sem nenhuma cobrança que não as próprias, sem fichas pra responder, sem prova pra checar se cada detalhe desimportante foi atentamente observado, sem mês

determinado pra ficar acompanhado daquele volume e não de outro mais cobiçado e desejado”. (Idem, p. 4).

Leitura é paixão, é entrega, tem que ser feita com tesão, com ímpeto, com garra. De quem lê e de quem indica. Com trocas saboreadas e não com perguntas fechadas e sem espaço pra opinião própria, pensada, sentida, vivida. Senão, é só pura obrigação. E aí como tudo o mais na vida, não vale a pena. Mesmo. (ABRAMOVICH, 2006, p, 4).

Perrotti (2006) faz uma distinção entre ledores e leitores e explicita que ledores motivados pelo consumo, são aqueles que têm com a linguagem apenas uma relação mecânica, não se preocupando em atuar efetivamente sobre as significações e recriá-las. Já os leitores, seriam seres em permanente busca de sentidos e saberes, já que reconhecem a linguagem como possibilidade e precariedade, como presença e ausência ao mesmo tempo.

Analisando como a leitura no mundo contemporâneo tende à lógica do mercado e do comércio, como todo o resto, atingindo não apenas os escritores, como toda a sociedade de consumo, Perotti (2006) afirma:

(...) A lógica de nossas sociedades tende a conferir especial atenção aos ledores deixando margem mínima para os leitores e suas dificuldades. Por isso, na mesma proporção em que aumenta o número de livros no mercado, multiplicam-se os ledores e não leitores. Em outras palavras, há cada vez menos condições de exercitarmos leituras reflexivas, aquelas que exigem forte concentração, que demandam tempo, anotações, perguntas a outros autores, a outros leitores, que conduzem a releituras, ao estudo de pequenos trechos, a embates profundos e intensos entre texto e leitor. (...) (PEROTTI, 2006, p. 3-4).

Como assevera Perotti (2006) e ele mesmo o diz que muito antes dele, Paulo Freire faz uma comparação semelhante ao distinguir o hábito e do ato de ler. Para Paulo Freire, enquanto o hábito de ler está ancorado na decifração mecânica da linguagem, no ato de ler, esta decifração ancora-se na opção, no exercício da possibilidade humana de articular o agir, ao pensar, ao definir, ao escolher.

Também Prado (2006) assegura que é necessário criar condições favoráveis de leitura, o que pressupõe trabalhar com diferentes textos. Além do livro, “outros materiais em que a palavra escrita é ferramenta para o acesso à informação, ao entretenimento,

à compreensão crítica do mundo”. (PRADO, 2006, p. 72). No que se refere à função da escola, defende:

Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores e prática de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades em sala de aula, apenas no livro didático, apenas quando o professor pede. (PRADO, 2006, p.72)

Assim, é no trabalho com a diversidade textual, que é possível formar leitores competentes que para a autora são “pessoas com iniciativa própria, que são capazes de selecionar dentre os textos que circulam socialmente aqueles que podem atender às suas necessidades e são capazes de utilizar procedimentos adequados de ler”. (Idem, p. 72).

Ao encerrar o texto, Prado (2006) defende que toda a criança, jovem e adulto têm direito a essas experiências também na escola. E isso requer trabalho pedagógico criteriosamente planejado que contemple além de diversos tipos de textos, também objetivos e formas de ler, diversificadas. Adverte ainda que, esse trabalho requer um considerado esforço, haja vista que a primeira mobilização deve ser de ordem introspectiva. Em outras palavras, a escola precisa “fazê-los achar que ler é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará a eles, autonomia e independência” (Idem, p. 73).

Assunção (2006), nos apontamentos que faz sobre fome (zero) de literatura em nosso país, observa:

Uma política cultural eficiente para a literatura terá, necessariamente, que focar dois eixos: o da criação e o da leitura. Apesar da produção literária de altíssima qualidade, o Brasil é um país de poucos leitores. Há um hiato, uma distância, entre os dois pólos. Produz-se boa literatura no Brasil, mas o público não toma conhecimento, não tem acesso. É preciso, então, urgentemente, aproximar essas duas pontas do mesmo fio. (ASSUNÇÃO, 2005. Disponível em <http://www.vivaleitura.com.br/artigos>. Acesso em 25/04/2008)

Enfatiza o autor que campanhas com personalidades na televisão jogadores de futebol, por exemplo, não resolve a questão. O que é imprescindível, isso sim, é “levar os criadores para onde está o público: principalmente as escolas, os colégios, as universidades”. (...) e ter em mente, também, que à mesma medida, é fundamental, melhorar a qualidade de leitura, “não basta apenas aumentar o número de leitores”. Precisa aumentar a qualidade de leitura. O que adiantaria sermos uma Nação de grandes leitores de livros de... auto-ajuda? (Idem, idem).

Jorge Werthein (2005) representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil, mostrando os dados do INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional) assegura que somos um país de 16 milhões de analfabetos absolutos, com 15 anos ou mais e isso representa 9% da população, significando que apenas um terço dos brasileiros domina os princípios básicos de leitura e da escrita. Os outros 66% lêem, mas não entendem sequer textos simples.

O estudo aponta ainda a necessidade de se investir na melhoria da qualidade do ensino para recuperar o tempo perdido e colocar o País no circuito das idéias contemporâneas, entre as quais se destaca a luta pela universalização da cidadania.

Daí a necessidade de formação de uma sociedade leitora, pois considera a leitura o meio mais eficaz para que o indivíduo se comunique com o mundo, tenha contato com novas idéias, pontos de vista e experiências que talvez sua vida prática jamais lhe proporcionasse. “Não ler traz prejuízos que vão desde o desenvolvimento pessoal e profissional até a ampliação das desigualdades sociais”, afirma. (WERTHEIN, 2005 p. 81)

Os dados da pesquisa trazidos pelo autor, revelam ainda que 67% dos brasileiros se dizem interessados pela leitura. Assim, embora o Brasil seja um país que lê pouco, tem grande potencial para se tornar uma nação de leitores. Entre muitos componentes que faz o país ter esse potencial, é a constatação de que tem a maior indústria editorial da América Latina, com excelente nível de produção editorial, parque gráfico atualizado e grande produção de papel.

O que contraditório nesses dados é que apesar do potencial e do mercado editorial ser magnânimo, ainda assim, não lê, ou se lê muito pouco. Uma das explicações dadas pelo autor é de “não se lê pela dificuldade de acesso ao livro e pela falta de bibliotecas e de livrarias”. Calcula-se que 73% dos livros no País estejam concentrados nas mãos de 16% da população. Em cerca de 1 mil municípios, nos quais vivem 14 milhões de pessoas, não existem bibliotecas públicas; em 89% deles, não há livrarias” (WERTHEIN, idem, idem)

Também Soares (2006) traz dados e análises importantíssimas, para essa discussão, como a que se segue:

São 57 milhões de brasileiros, ou um terço da população, matriculados na escola básica, acrescidos de dois milhões de professores nesse grau de ensino e mais cerca de 4,2 milhões de alunos e professores do ensino superior. Colocando na ponta do lápis são 63,2 milhões de pessoas potenciais consumidores de livros, representando um contingente igual ou maior que a população de muitos países, como a França, por exemplo. É quase quatro vezes mais do que o atual mercado comprador de livros do país (17,5 milhões de pessoas ou 20% da população brasileira alfabetizada acima de 14 anos). Hoje, o mercado editorial brasileiro é um setor da economia que movimenta R\$ 2,4 bilhões ao ano e produz 300 milhões de exemplares e 35 mil títulos lançados o que, em números absolutos, o credencia a um dos maiores do mundo. Porém quando inclui-se na equação o número de habitantes, essa impressão cai por terra. O índice de leitura per capita/ano não chega a dois livros. Pior: 61% dos brasileiros adultos alfabetizados têm muito pouco ou nenhum contato com livros e entre as 17 milhões de pessoas que não gostam de ler livros, 11,5 milhões possuem até 8 anos de instrução. A escolaridade média dos brasileiros não chega a seis anos, o que é menos da metade dos anos que um coreano passa na escola. Argentinos e chilenos têm mais de 50% do tempo médio de escolaridade dos brasileiros. (SOARES, 2005, <http://www.vivaleitura.com.br/artigos>. Acesso em 25/04/2008).

Para que um crescimento dessa natureza se efetive e represente aquisição e contato com materiais escritos, como o livro, “bastaria que os 63,2 milhões de brasileiros que estão vinculados à escola, quer como estudantes, quer como professores, tivessem um padrão mínimo de uso e consumo de livros, compatível com uma economia emergente como a nossa, para que os números da nossa indústria editorial tivessem um incremento de mais de 50%.” (Idem, idem.)

Tratando especificamente do papel da escola e do (da) professor (a) na formação do leitor, Soares (2005), afirmar que há uma forte influência dos

professores na formação de seus alunos e acrescenta: “esta influência, no que diz respeito ao gosto pela leitura, vai depender do grau de afetividade do professor com o hábito de ler” (Idem, idem).

Assim, para que o professor possa formar o aluno leitor, primeiramente ele deve ter uma relação bem estabelecida e prazerosa com a leitura. Na reflexão de Soares (2005), “ler por obrigação, sem curtir o texto, só para cumprir um dever escolar, longe de criar leitores, pode até “vacinar as crianças contra o hábito de ler”, e “isso depende do grau de intimidade que cada um tem com o livro e a leitura””. (Idem, idem)

Em que pese à formação do leitor poder ser realizada a qualquer tempo, Soares (2006) assevera que alunos leitores com hábito e gosto adquiridos ainda na educação fundamental, terão muito menos dificuldades em selecionar e se aproveitar do saber que está nos livros; caso contrário, será para eles um grande sacrifício compulsar a bibliografia e, em muitos casos procurarão escapar através da informação oral, da internet ou das famigeradas cópias xerográficas, sem conseguir chegar ao âmago formador que só o livro tem. (SOARES, Idem, idem)

Dessa forma, para Soares (2005), “a escola, é efetivamente, uma fábrica de leituras e de leitores que pode se convenientemente trabalhada, ser transformada em uma grande geradora de consumidores de livros” (Idem, Idem).

A LEITURA COMO TEMA, O CINE-FÓRUM COMO METODOLOGIA

Dando seguimento ao proposto no Plano de Trabalho refletir com os (às) professores(as), o que e quanto lhes cabem na responsabilidade de formar o leitor-escritor na escola, e considerando ser possível articular leitura e cinema, partiu-se então para a realização dos Cines-Fórum, com a exibição e a análise de duas películas nacionais.

Dois filmes da filmografia brasileira: *Central do Brasil*, *Narradores de Javé*, dois cineastas brasileiros Walter Salles Júnior, Eliana Café; dois lugares: a maior estação de trens da grande São Paulo e o Vale do Javé, no interior da Bahia; dois enredos, com

histórias singulares de brasilidade. Ambos com premiações nacionais e internacionais revelam a realidade de um Brasil de gigantescas diferenças sociais que conhecemos e vivemos. Que diferenças e semelhanças guardam os dois filmes? O primeiro mostra o Brasil no final do século XX, caracterizando principalmente as condições de vida no subúrbio de uma cidade grande em um país subdesenvolvido. O segundo retrata o Vale de Javé, no interior da Bahia, onde a rotina pacata do pequeno vilarejo é abalada por uma notícia que mudaria definitivamente a vida dos moradores: o povoado seria extinto com a implantação de uma barragem. Dois personagens marcantes: Dora e Antonio Biá, Um núcleo comum: o ato de escrever que é para cada um deles de diferentes materialidades. Tanto os produtores do filme Walter e Eliana, como os personagens Dora e Antonio Biá dominam o exercício da leitura e da escrita, são, portanto, letrados? Já os consumidores dos serviços dos “escreventes”, são iletrados, portanto, analfabetos? Teriam eles, os “escreventes”, aprendido tais ofícios na escola? O que possibilitou que eles se desenvolvessem como leitores-escritores? Em que medida a escola foi necessária/responsável na mediação do ler e do escrever? Em que, a leitura, a escrita e a escola se fizeram lócus de produção de significados para esses sujeitos? Se pudéssemos saber, teriam os “escreventes” em discussão, lembranças de professores que marcaram suas trajetórias escolares e construíram com eles, relações significativas do saber ler e escrever?

Em *Central do Brasil*, Dora é uma professora primária aposentada que complementa a renda como camelô, na Central do Brasil. Como mercadoria, vende o único bem que possui: saber ler e escrever. Por R\$1, 00, escreve cartas ditadas por pessoas analfabetas, que desejam enviar notícias a parentes distantes.

Telles (2006) afirma que ao escolher o país por assunto, *Central do Brasil* mostra “a exclusão social, o analfabetismo, a pobreza e o ato de sobreviver à violência absurdamente inscrita na vida”. (TELLES, 2006, p.4) Mostra-se na película, “um país encarcerado, cujo representante é Socorro Nobre⁴” (Idem, idem). É dela a primeira

⁴ Protagonista do documentário que leva seu nome, produzido pelo mesmo diretor, em 1995, e que conta a história da troca de correspondência entre o artista plástico Franz Krajcberg e a presidiária Socorro Nobre motiva uma reflexão sobre as idéias de liberdade, isolamento e a possibilidade do encontro entre mundos aparentemente muito distantes. / Prêmio Especial do Júri Rio Cine Festival 1995 / Fipa d’Or – França 1996 / Seleção Oficial Festival de São Francisco 1996.

carta do filme, dirigida, ao que tudo indica, para um presidiário: “Querido, meu coração é seu. (...) Esses anos todos que você vai ficar trancado aí dentro, eu também vou ficar trancada aqui fora te esperando”. Observa a autora que esteticamente encarcerados por trás das grades dos portões da Central do Brasil também se podem ver anonimamente os passageiros da estação.

Outros sujeitos sociais são protagonizados na película e que fazem parte das representações conhecidas e reconhecíveis que temos de uma identidade nacional. Vivamente ou personalizados em diversas outras produções cinematográficas e literárias, personagens já consagrados pelas várias narrativas que temos da nação brasileira estão: o sertanejo, a mãe solteira, os migrantes que saem de várias partes do país em direção ao eixo Rio-São Paulo, os romeiros que vivem na estrada, guiados pela fé em Deus, na Virgem, no Bom Jesus ou no Padre Cícero. (TELLES, 2006. p.3)

Uma das referências constantes em *Central do Brasil*, que se torna seu principal argumento e que parece ser um caminho possível para a intenção dessa escrita, é a carta como texto. As cartas escritas por Dora tão carregadas de significações e sentimentos, são relatos de experiências várias que vão de histórias de amor - como a de Ana e Jesus - a agradecimentos a santos, por promessas atendidas como: (...) “Obrigada, Bom Jesus, pela graça alcançada, de o meu marido ter largado a cachaça”; (...)“Obrigado, Menino Jesus, pela graça alcançada de ter feito chover esse ano lá na roça”.

As primeiras cartas que aparecem no filme trazem como marcas a desesperança e o sentimento de traição (...) “Seu Zé Amaro, muito obrigado pelo que você fez comigo (...) confiei em você e você me enganou”; (...) Jesus, você foi a pior coisa que já me aconteceu “(...) No entanto, à medida que se desenrola a história, vão ganhando outras nuances, entre as quais, a que se pode perceber na declaração de amor de Jesus para Ana: (...)”Tu é uma cabrita geniosa, mas eu dava tudo que eu tenho pra dar só mais uma olhadinha nocê”(…), bem como no pacto de amizade que Dora propõe a Josué “(...) no dia que você quiser lembrar de mim, dá uma olhada no retratinho que a gente tirou junto (...).

Outras leituras e interpretações poderiam ser infinitamente contempladas, mas pelo espaço que o texto permite, poderíamos dizer que a nosso ver, em *Central do Brasil*, uma das principais reflexões sugeridas é de que a palavra escrita é ainda domínio de poucos.

Uma outra consideração a ser feita, é a forma como a oralidade ganha importância no filme, na medida em que a condição dos remetentes das cartas, representa a condição dos (as) outros (as) muitos (as) brasileiros (as) que não dominam a habilidade da leitura e da escrita. Na verdade, as histórias ditadas por eles ao caírem no esquecimento, pois da gaveta para onde vão e ficam não alcançam o *status* de texto escrito. Mantê-las na gaveta é justificado como culpa é do “mau funcionamento dos correios”, diz Dora, sem nenhum resquício de pudor.

Assim, é pertinente observar que das cartas escritas, só vemos pedaços, furtivamente, em rápidos enquadramentos do texto; das histórias orais, sabemos tudo aquilo que o remetente pretende contar e há ainda aquelas que não se contam, mas se deixam por fazer, tendo como indicações os seus remetentes: baianos, cearenses, pernambucanos, mineiros - personagens de uma tradição discursiva que historicamente os associa à oralidade, como uma marca indelével de sua “regionalidade”. (TELLES, 2006. p. 5)

Uma das críticas recebidas pelo cineasta brasileiro é sobre a forma como as imagens do Brasil foram maquiadas e/ou romantizadas no filme. Em que pese suas intenções ao expô-las, as imagens do Brasil perpassam na película, são de uma riquíssima textualidade e independente de imitarem ou de refletirem nosso país, podem suscitar outros exercícios de reflexão nos possibilitando o reconhecimento de outros textos, bem como o encaminhamento de outras leituras.

À semelhança da análise anterior, do filme *Narradores de Javé*, trataremos de duas referências importantes: o retrato de um Brasil de diferenças sociais e que tem no analfabetismo uma de suas marcas mais evidentes.

Em linhas gerais, o filme retrata a luta dos moradores do Vale de Javé - um povo do sertão baiano, os moradores do Vale de Javé - que tentam reconstituir sua

história que perpetuada através da oralidade, precisa ganhar agora estatuto de registro escrito.

Mas a realidade imaginária de Javé não é exatamente uma ficção no âmbito do Brasil.

Trata-se de uma realidade comum no país, onde vários projetos para a criação de usinas hidrelétricas têm tornado necessária a destruição de povoados e municípios ribeirinhos, colocando em risco a preservação da memória e, conseqüentemente, da identidade dos moradores desses lugares. O Ministério dessas regiões é transferido para um novo espaço, em troca da destruição de seus lares pelo governo e/ou por grandes empresas interessadas nas usinas hidrelétricas. de Minas e Energia, em parceria com grandes empresas, tem amparado projetos de produção de energia hidrelétrica por meio da construção de barragens fornecedoras. E os moradores dessas regiões são transferidos para um novo espaço, em troca da destruição de seus lares pelo governo e/ou por grandes empresas interessadas nas usinas hidrelétricas. (ALVES, 2006. p. 2)

Ameaçada pela Modernidade - a construção de uma represa que fará o povoado desaparecer em suas águas - a comunidade busca garantir sua existência no futuro, conferindo ao lugarejo a condição de patrimônio histórico. Entretanto, para isso é necessário o registro de uma versão oficial da história de Javé, pois a tradição oral do povo, só seria reconhecida no momento em que passasse a fazer parte do registro legitimado pela sociedade moderna: o registro escrito.

Tendo como justificativa a necessidade de um progresso inevitável que beneficiará "um grande número de pessoas", entre os quais os moradores de Javé não estão incluídos, também serve como argumento o fato de "não possuírem" uma herança cultural, já que sua história e existência não haviam sido registradas formalmente.

Para Silva, Lima & Diogo (2004), essa visão preconceituosa e elitista, que considera a cultura letrada superior à oral também marca a presença de um discurso de dominação socioeconômico que nos acompanha desde a época colonial: não podemos nos esquecer que a colonização da América Latina teve

como consequência o extermínio dos povos indígenas, seguido pelo total desprezo por sua produção cultural, já que para a mentalidade européia, só o registro escrito dava legitimidade e autoridade à história e à cultura de um povo.

O povo de Javé passa então a registrar a sua identidade histórica e cultural, ao relatar ao carteiro da região aquilo que lhes havia sido passado de geração em geração: a saga de seu fundador, Indalécio, no desbravamento do sertão baiano, a fim de fundar um povoado para os seus seguidores. Fato que, ao ser transmitido à posteridade, vai se distanciando cada vez mais do “original”; além disso, ele será permeado pela visão pessoal dos moradores, os quais vão traduzindo-o segundo o seu olhar, sua formação sociocultural e religiosa.

Entretanto, esta tarefa revela-se impossível para o escritor, que por sua vez é também tradutor de todas essas narrativas. Sente-se impotente diante de uma tarefa tão complexa e grandiosa. Na verdade, como resolver o dilema de traduzir uma narrativa oral sempre em movimento, viva na boca dos moradores do vilarejo, para um registro escrito, que, como tal, é estático e imutável, e que, acima de tudo, permite apenas uma versão única e definitiva de suas origens?

Na película, em uma das primeiras cenas, Zaqueu - uma espécie de líder da comunidade - conta que as divisas de Javé foram cantadas e passadas de pai para filho, tudo apenas no dizer. Como então tornar essa história reconhecível, oficial e instituída?

Por mais que conhecessem e soubessem do valor do lugarejo em função da forma como havia sido descoberto e habitado, estavam reféns de uma versão oficial documentada de sua história. Essa ausência é claramente denunciada na fala de Zaqueu que ao chegar com a notícia da construção da usina, interpela seus moradores dizendo:

“Porque se Javé tem algo de bom para contar são os grandes feitos, as histórias que ocês vivem contando e recontando. E isso, gente, é história de patrimônio, história grande, as histórias de origem, dos guerreiros lá do começo, dos casos que ocês” vivem contando acontecimento de fazer arregalar os olhos de morador de muita cidade e capital! (ABREU e CAFFÉ, 2004. p.21.)

No entanto, completa Zaqueu: “os homens do progresso só aceitam essas histórias se elas estiverem num documento escrito, em trabalho científico”. O termo “científico” é definido por Zaqueu como coisa “com sustança da ciência... versada, assim, nas artes e práticas” (...) “e não as “patranha duvidosa” que os habitantes da cidade costumam contar”. (ABREU e CAFFÉ, 2004. p.26.)

Assim, a população de Javé tenta escrever sua história para se ajustar a uma Modernidade, a qual não pertence, já que, neste caso, a diferença é vista como sinal de atraso e é usada para legitimar o seu aniquilamento. Como não conseguem atender às exigências do progresso e da civilização, desaparecem como palavras ao vento.

Pergunta-se: se o povo de Javé fosse alfabetizado, teriam conseguido salvar o povoado?

Antônio Biá revela aos moradores o que pensa sobre isso: para ele, o livro não salvará o povoado da inundação. Diz ele:

O que nós somos é um povinho que quase não escreve o próprio nome, mas inventa histórias de grandeza pra esquecer a vidinha rala, sem futuro nenhum! E "ocês crê" mesmo que os homens vão parar a represa e o progresso por um bando de "analfabeto"? Não vão, não. Isso é fato. É científico! (ABREU e CAFFÉ, 2004. p.161.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defesa feita em todo o percurso do texto em que se trouxeram números, relatos, índices e assertivas teóricas - no intuito de desenvolver uma escrita que congregasse as vicissitudes da leitura do cinema e da educação - era em tese, mostrar a responsabilidade da escola com seus sujeitos - professores (as) e alunos (as) - na criação e efetivação do “gosto pela leitura”.

Enfatizaram-se as possibilidades de trabalho com o texto cinematográfico, uma vez que ele está presente suficientemente na vida das crianças, adolescentes e jovens - sujeitos do trabalho do professor (a), interlocutores (as) de seu fazer.

Referenciou-se o cuidado metodológico que se deve ter no trabalho com a linguagem fílmica, no sentido de não didatizá-la a ponto de perdê-la como produção artística, como também defendemos a idéia de o cinema como produto cultural de uma sociedade, pode e deve como saber legítimo, fazer parte do currículo escolar. Mesmo que se diga que a rigor, qualquer filme pode servir para análise da realidade, a reflexão pedagógica que possibilita, requer a adoção de procedimentos que vão desde o exame de sua qualidade material, até a que corrente teórica se filia, haja vista que ninguém escreve e ou produz num vazio conceitual.

Diferente da produção televisiva, a obra cinematográfica exige um expectador atento, ativo, perspicaz, no sentido de reconhecer a intertextualidade que lhe é inerente. Tal como a leitura do texto escrito, o texto fílmico é passaporte, é passagem para outros tantos e diferentes textos.

E como se chega a essa perspicácia? Lendo muito e assistindo muitos filmes. Se o contato permanente com livros solidifica o hábito e o gosto pela leitura, o mesmo princípio é válido para a apreciação da obra cinematográfica como fruição e/ou como crítica.

De Fiore (2005) ao defender que não há uma nação desenvolvida que não seja uma nação de leitores, observa que não se pode considerar o hábito de leitura de

um povo igual à sua alfabetização. Saber ler não é suficiente para ter-se familiaridade ou convívio permanente com a leitura.

Enquanto os países desenvolvidos ostentam um índice de leitura de 10 livros por habitante (média anual), o retrato de nosso atraso é facilmente medido pelo *per capita* de 1,8 livros por habitante. Sobre esse índice recaem inúmeros fatores, como os apresentados em uma pesquisa realizada pela UNESCO, em que se enumeram os fatores críticos de estabelecimento de um hábito de leitura de um povo ou de uma pessoa. São eles: "ter nascido em uma família de leitores; ter passado a juventude em um sistema escolar preocupado com o estabelecimento do hábito de leitura; o preço do livro; o acesso ao livro e o valor simbólico que a população lhe atribui" (DE FIORI, 2005, p. 106).

Exemplificando os determinantes de cada um desses fatores, De Fiori (2005), enfatiza que o fator mais crítico é o estímulo à leitura na escola, pois grande parte das crianças, nascidas em famílias leitoras e ou não, estão concentradas nas escolas. Por isso, dois outros fatores intervêm nesse, o preço e o acesso ao livro. Daí a necessidade da criação, manutenção e atualização das bibliotecas escolares, que significam para um grande universo de crianças e adolescentes, a única oportunidade de contato com a cultura escrita.

Niskier (2005), diz de forma convicta que não se trata de formar o hábito da leitura, pois hábitos tendem a ser impostos e a imposição na educação, via de regra, caminha para a rejeição. Trata-se de formar o gosto pela leitura e isso desde a infância, não na adolescência escolar em que a leitura da literatura, por exemplo, é obrigatória por causa dos vestibulares.

A fim de finalizar o texto e respeitar os interlocutores com os quais se dialogou em especial aqueles que motivaram a escrita do texto, se faz necessário trazê-los à cena novamente, restituindo-lhes o merecido lugar. Assim, ao juiz que determina aos jovens a leitura dos clássicos da literatura brasileira para reparar o crime cometido; ao personagem Pingo, professor de literatura em uma universidade na Minissérie Queridos Amigos, da Rede Globo, acrescenta-se um novo personagem. Diferente dos jovens *hackers*, pela condição econômica, mas que em muito se assemelha ao personagem Pingo e os personagens das películas trabalhadas, ou

seja, protagonistas e coadjuvantes de *Central do Brasil* e de *Narradores de Javé*, todos e cada um. Refiro-me a Gerard Depardieu, famoso ator francês, que protagonizou entre outros, *Cyrano de Bergerac*, uma adaptação da obra de Edmond Rostand, escrita em 1897.

O texto abaixo, por si só, oferece uma síntese do que se propõe o artigo que se encerra, ou seja: mostrar a articulação possível entre leitura, cinema e educação.

Em geral, não se sabe que o mais notável ator francês da atualidade foi um menino favelado. E o que ele fala sobre o papel da leitura no resgate de sua vida é significativo. No “La Nación” de Buenos Aires (20.11.1999) uma ilustrativa reportagem lembra o personagem, que Depardieu encarnou, e que era um tipo que possuía as palavras mais maravilhosas, mas que não podia expressá-las à sua amada, atemorizado que ela o rejeitasse por ter aquele enorme nariz. Depardieu conta então que sofreu também uma impotência similar a do seu personagem: “Eu não tinha vocabulário e isto bloqueava todas minhas emoções” diz ele. “Mas tive a sorte de ler e depois de crer no que lia. Quando li pela primeira vez “Madame, eu a amo”, logo pude dizê-lo, me senti muito importante. É que sou um menino de favela, ainda que tenha nascido num país do Primeiro Mundo, porque em todos os lados há favelas. E que têm as favelas? O rap, o futebol e a tevê. Por sorte, o cinema me salvou da incomunicação, e os personagens históricos me deram uma carga cultural a qual nunca pude aceder porque não fui suficientemente à escola”. A metáfora inscrita no personagem Cyrano de Bergerac é dupla. De um lado, Cyrano que possuía as palavras e as manjava com a habilidade de um espadachim apaixonado. De outro, o outro pretendente que se servia das palavras e da voz de Cyrano para conquistar Roxana. Um caso de ventriloquismo e de esquizofrenia em relação à linguagem. A impotência e o disfarce. (.) (SANTANA, 2006, p. 6-7)

Ao professor Afonso Romão de Santana (2005) escritor e defensor da formação do leitor pela leitura da literatura, por possibilitar-me a leitura do texto em que relata a história de Depardieu, meu agradecimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Texto para formação do leitor**. Formação do Leitor - Pontos de Vista. Disponível em <http://www.leiabrasil.org.br>. Acesso em 30/03/2006.

ABREU e CAFFÉ, **Narradores de Javé**. 2004.

ALVES, C.A. **Narradores de Javé: uma leitura da preservação da memória e da identidade em culturas orais**. Revista *txt: leituras transdisciplinares de telas e textos*. Ano II, Número 3, Junho de 2006.

AMARAL, Flávio. **O social no cinema - "intolerância": o nascimento da nação do cinema**
<http://www.reportersocial.com.br/noticias.asp?id=995&ed=cultura>. Acesso em 17/02/2008

AMARAL, M.A. **Aos meus Amigos**, 1992.

ASSUNÇÃO, A. **Fome (zero) de literatura - Propostas para que nos tornemos um país de bons leitores**. Disponível em <http://www.vivaleitura.com.br/artigos>

COUTINHO, L.M. **Diálogos Cinema-Escola**. Série TV-ESCOLA-Ministério da Educação e Cultura, 2002.

DE FIORE, O. **A formação do leitor, uma tarefa**. Formação do Leitor - Pontos de Vista. Disponível em <http://www.leiabrasil.org.br>. Acesso em 21/03/2006.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
ECO, Umberto. **Obra aberta. Forma e indeterminação nas poéticas. Contemporâneas**. Trad. Giovanni Cutolo, São Paulo: Perspectiva, 1993.

FERRAZ & CAVALCANTI. **História de cinema: luz, câmara, transposição didática**: História e Ensino. Londrina, v.12, ago. 2006.

FOLHA DE SÃO PAULO, **Juiz solta hackers, mas exige que leiam clássicos da literatura**. Quarta-feira, 23 de abril de 2008, p. C1.

GRAMMONT, G. **Texto para formação do leitor**. Formação do Leitor - Pontos de Vista. Disponível em <http://www.leiabrasil.org.br>. Acesso em 07/03/2006.

JACCHIERI, C. **A criança é um leitor, por acaso, analfabeto**. Formação do Leitor: Pontos de Vista. Disponível em <http://www.leiabrasil.org.br>. Acesso em 04/03/2006.

LACERDA, N.G. **Os peixes de Schopenhauer: leitura e classe pensante**. In: VIELLA, M. A. (Org). *Tempos e Espaços de. Formação*. Chapecó: Argos, 2003

LAROSSA, **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas, (1999), no texto Leitura e Metamorfose.** Trad. Alfredo Veiga-Neto, 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOUREIRO, R. **Da teoria crítica de Adorno ao cinema crítico de Kluge: educação, história e estética.** Tese de Doutorado. UFSC, 2006.

MARQUES, M.O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Editora Unijuí Ijuí: Rio Grande do Sul, 2001.

MARTINS, C. A. **Linguagem Cinematográfica e a Educação: um diálogo possível para a formação do educador.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências da Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2002.

NISKIER, A. **Um país se faz com homens e livros.** Formação do Leitor - Pontos de Vista. Disponível em <http://www.leiabrasil.org.br>. Acesso em 14/03/2006.

NOVAES, A. (Org.). **O Olhar.** São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

PASOLINI, P. P. *Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas.* In: **Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

PERROTTI, E. **Leitores, leitores e outros afins (apontamentos sobre a formação do leitor)** Formação do Leitor - Pontos de Vista. Disponível em <http://www.leiabrasil.org.br>. Acesso em 25/04/2006.

PRADO, I. G. A. **Para formar leitores na escola.** Formação do Leitor - Pontos de Vista. Disponível em <http://www.leiabrasil.org.br>. Acesso em 14/04/2006.

RUBERTI, I. AMARAL, S. F. **Tecnologia educativa: a educação como processo de comunicação.** Disponível em Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia Acesso em: 19/03/2008.

SANT'ANNA, A.R. A Letra e a Anomia Pós-moderna. Disponível em <http://www.gargantadaserpente.com/artigos>. Acesso em 21/02/2008

SILVA, E.T. **A formação do leitor no Brasil: o novo/velho desafio.** Formação do Leitor - Pontos de Vista. Disponível em <http://www.leiabrasil.org.br>. Acesso em 14/03/2006.

SILVA, J.B. LIMA, E. DIOGO, R.C.M. Cultura brasileira: tradição oral e modernidade em Narradores de Javé. **VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia** Cadernos do CNLF, Série VIII, nº 06 agosto/2004. Rio de Janeiro.

SOARES, W. **A solução está na escola** Disponível em <http://www.vivaleitura.com.br/artigos>.

TEIXEIRA, I.A.C.& LOPES, J.S.M. **A escola vai ao cinema.** 2.ed. Belo Horizonte:

Autêntica 2003.

TELLES, A. **Central do Brasil como interpretação do país.** Kino Digital – Revista Eletrônica de Cinema e Audiovisual, nº 1, dez. 2006.

WERTHEIN, J **A UNESCO e a formação do leitor.** Formação do Leitor - Pontos de Vista. Disponível em <http://www.leiabrasil.org.br>. Acesso em 21/03/2006.

WERTHEIN, J. **Viva(mos) a leitura!** Disponível em <http://www.vivaleitura.com.br/artigos>