

O CINEMA E O LETRAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA: O FILME *CENTRAL DO BRASIL* COMO PROPOSTA DE REFLEXÃO SOBRE O TEMA ALFABETIZAÇÃO

Francisco Renato Lima*
fcorenatolima@hotmail.com
Maria Angélica Freire de Carvalho**
angelifreire@oi.com.br

RESUMO

Neste estudo apresenta-se uma reflexão que realça o cinema como aliado no desenvolvimento do letramento crítico do aluno, tomando como ilustração o filme *Central do Brasil*, identificando diálogos nos quais se depreende um processo de alfabetização. Entende-se que essa relação de múltiplas linguagens, como a do cinema, no contexto da educação, valoriza formas discursivas de produção do conhecimento, com destaque para a intertextualidade com aspectos históricos, políticos e culturais integrantes também, do currículo prescrito e praticado pela escola. Portanto, as imagens da telona podem ser mais bem aproveitadas às práticas de ensino, de forma intencional e planejada, com propósitos claros para a aprendizagem e o letramento crítico do aluno.

Palavras-chave: cinema; educação; letramento crítico; alfabetização; *Central do Brasil*.

1 INTRODUÇÃO

As concepções de educação, ensino e aprendizagem perpassam pela compreensão do lugar histórico-social em que esses processos se realizam e se transformam à medida que novas exigências são postas ao domínio da escola. No contexto atual, as mudanças, demandas e transformações ocorrem afetando os modos sociais e culturais inerentes à formação humana, implicando a necessidade de articulações entre formas didático-pedagógicas de ensino tradicionalmente estabilizadas e outras formas de linguagem em sala de aula; dentre elas, o cinema, como forma de expressão artística, que alcança um expressivo número de expectadores, podendo corroborar para a formação e o letramento crítico do aluno, uma vez que em sua linguagem multimodal, a “estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2004, p. 11-12).

É importante destacar a ação política inerente à prática do professor em sala de aula. Enquanto mediador de aprendizagens espera-se que ele promova reflexões utilizando-se de filmes, filtrando as ideias apresentadas pelas perspectivas sociais e históricas que o enredo

* Mestrando em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI).

** Professora Adjunta do Departamento de Letras e do Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

apresenta, selecionando aquelas que auxiliam na formação de um sujeito autônomo e crítico na leitura e produção de variados textos, como características do letramento crítico.

As leituras que podem ser feitas dos conteúdos veiculados pelos filmes, documentários, curta ou longa metragens, ou qualquer outra definição dada aos gêneros cinematográficos, devem partir da criticidade, tanto do professor, ao selecionar esta ferramenta como melhoria na ação política e pedagógica; como do aluno, na medida em que permite que este encontre nas histórias e nos roteiros de ficção científica, ação, drama, comédia, romance, suspense ou aventura, um caminho que os aproxime da compreensão.

Nesse cenário, o professor tem suas dinâmicas de atuação e formação transformadas. É pensando sobre essa mobilidade nas formas de ensino e aprendizagem, que neste estudo aponta-se para o cinema como um aliado da educação, no desenvolvimento do letramento crítico do aluno em sala de aula, tomando como objeto de reflexão o filme *Central do Brasil*, ao identificar aspectos relativos ao processo de alfabetização. Converte para proposta o entendimento de que a diversidade de linguagem e formas semióticas e interativas de circulação dos conhecimentos na sociedade precisam articular-se cada vez mais às propostas do currículo escolar no intuito de promoção do conhecimento.

O olhar para o tema “alfabetização” no referido filme faz parte de uma preocupação coletiva entre os estudiosos de educação, uma vez que ainda vivencia-se no Brasil um quadro deficitário nos índices de leitura e escrita, ocasionados principalmente pelas fragilidades ainda existentes nas séries escolares iniciais, responsáveis pela formação de leitores letrados (no sentido do letramento da letra (codificar e decodificar) e na acepção geral do termo, de compreensão e interação crítica com o mundo da escrita).

2 CINEMA E EDUCAÇÃO: AS INTERLOCUÇÕES NOS CENÁRIOS EDUCATIVOS

O diálogo entre cinema e educação valoriza as formas discursivas de produção do conhecimento, uma vez que a ‘sétima arte’ é um gênero discursivo que possibilita uma relação dialógica com aspectos históricos, políticos e culturais que fazem parte do currículo prescrito e praticado pela escola. Se bem selecionadas pelo professor, as imagens apresentadas pelo cinema possibilitam uma leitura crítica e articulada aos recortes do real à luz de como ele foi apresentado e a avaliação sobre esse recorte, fazendo com que o aluno

amplie suas competências e habilidades de reconhecimento de seu lugar social no mundo e das relações entre homem e espaço, em processo de transformação e mudança recíprocas.

Ao estabelecer como fundamental a relação entre cinema e educação, Duarte (2002, p. 13) apoiado no pensamento de Bourdieu (1979) diz que: “a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que se pode chamar de “competência para ver”, isto é, uma certa disposição valorizada socialmente, para analisar, compreender e apreciar qualquer história”. As imagens do cinema representam uma possibilidade de leitura crítica do mundo. Nas escolas possibilitam uma conexão direta com a imaginação, o irreal, o lúdico e a criticidade do educando, despertando-o para o letramento crítico, de forma criativa, pois “ver filmes, analisá-los, é a vontade de entender a nossa sociedade massificada, praticamente analfabeta e que não tem uma memória escrita” (ALMEIDA, 1994, p. 12).

Os recursos cinematográficos constituem uma linguagem próxima à linguagem dos jovens, por isso é importante que sejam incorporados às práticas curriculares da escola, de maneira tão articulada que os conteúdos básicos e obrigatórios culturalmente estabelecidos possam diluir-se em histórias filmicas, que selecionadas de forma crítica, favorecem a construção do conhecimento e a inserção social de forma democrática e emancipada. A utilização de diferentes recursos metodológicos em sala de aula é uma possibilidade de enriquecer a prática pedagógica. Segundo Xavier (2008, p. 15):

[...] o cinema incorpora aquela dimensão formadora própria às várias formas de arte que cumprem um papel decisivo de educação (informal e cotidiana); [...] o cinema que "educa" é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é "passar conteúdos", mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável.

Sobre o prisma de formar pelo e para o letramento crítico, Morin (1997) aponta para a importância de desenvolver propostas pedagógicas por meio de filmes, como importantes ferramentas de cultura visual e estética e que se trabalhados de forma planejada e organizada constituem-se de “máquinas de ensinar poderosas”, de uma pedagogia crítica e libertadora.

Magno (1998, p. 113), mesmo reconhecendo toda a importância dos recursos audiovisuais para a promoção de um ensino crítico e socialmente comprometido com a transformação social, alerta:

Apesar das novas propostas pedagógicas e mesmo frente à necessidade de o atual sistema incorporar os meios de comunicação em seus currículos, o Cinema, diferentemente do ensino de Literatura, das Artes Plásticas e da Música, continua transitando entre o fascínio que desperta e o temor de não se saber como abordá-lo

além de sua utilização ilustrativa de visões e interpretações histórico-culturais. Poucos são os que se aventuram a encará-lo como linguagem que exige estratégias de abordagens e metodologias específicas, não se dando conta de sua ampla interdisciplinaridade.

O autor chama a atenção diretamente para a forma como se utiliza dessa linguagem a serviço da educação. O simples fato de trazer o recurso para a sala de aula, sem uma motivação prévia, uma contextualização que identifique o seu sentido, não representa um avanço no propósito de uma educação emancipatória e no sentido do letramento crítico do aluno. É preciso que a mediação de conhecimentos através de filmes seja comprometida com uma formação para a criticidade e a autonomia. Deste modo, antes de uma atividade educativa com a utilização do recurso, o professor deve situar o enredo do filme no conteúdo escolar que está sendo trabalhado, de forma que a prática não se torne obsoleta, vazia e sem significado para os alunos, fazendo do cinema um aliado para a promoção da aprendizagem e a construção de saberes acerca de problemas sociais que permeiam o cotidiano.

A proposta de ensinar a partir de filmes vai além do mero entretenimento, mas busca aprofundar-se nos aspectos sociais e educativos de formação humana. Representam um caminho para a discussão crítica e reflexiva sobre as pluralidades culturais e construções identitárias na sociedade. O filme *Central do Brasil* é um exemplo disso, pois trata de uma história plurifacetada que leva o expectador a percorrer, junto aos personagens, um país – do Sudeste ao Nordeste -, construindo a imagem do Brasil, um país rico em história e geografia, marcado pela diversidade de culturas e raças que constroem sua identidade plural, revelando as facetas culturais de seu povo, e como pano de fundo está a questão da alfabetização e do letramento, tornando visível as implicações sociais do saber ler e escrever. Questão essa que precisa ser amadurecida em sala de aula, contribuindo para o letramento crítico do aluno.

3 O LETRAMENTO CRÍTICO EM SALA DE AULA

Tratar sobre letramento requer que se entenda as representações e variáveis constituintes de seus aspectos históricos, socioculturais e políticos, considerando nesta discussão que desde que passou a figurar espaço nas discussões educativas, ainda na década de 80 do século passado, os estudos sobre o letramento vêm ganhando diferentes dimensões e olhares, visto as múltiplas variáveis e representações observáveis na sociedade. Dada à dimensão e amplitude das práticas sociais de leitura e escrita que constituem o fenômeno do letramento, Lacerda (2007, p. 137), aponta:

O mundo fez-se grafocêntrico. Em qualquer buraco da terra a palavra escrita faz sua(s) aparição (ões) e tem, por isso, seus efeitos. É impossível, no Brasil ou alhures, falarmos de iletrismo. Mesmo o mais analfabeto dos homens (se é que essa categoria existe) é capaz de relacionar-se com a sociedade letrada, como também os mais letrados (políticos, empresários, intelectuais e outros) têm ou mantêm relações com a sociedade letrada tão insólitas, quão contraditórias.

O autor situa a questão diversidade das práticas efetivas de letramento na sociedade, de modo que é preciso reconhecer a dinamicidade da língua e legitimar múltiplos sentidos e níveis de letramento, conforme se identifica no filme *Central no Brasil*, ao tratar da questão da alfabetização e das implicações sociais da leitura e da escrita (o letramento).

Partindo dessa premissa, torna-se imprescindível que a escola promova o letramento crítico dos alunos, ajudando-os “a analisarem as relações entre língua, poder, práticas sociais, identidades e desigualdades” (ANDREOTTI, 2008, p. 42), uma vez que o ensino sob uma perspectiva de letramento crítico, segundo Edmundo (2010, p. 34-35) possibilita a “problematização dos textos como forma de refletir sobre os sentidos construídos e de (re) conhecer e (re) elaborar as construções discursivas de si e dos outros no processo de leitura”, posto que atualmente vive-se um imperativo: a exigência de indivíduos cada vez mais competentes nas tecnologias modernas da leitura e da escrita, ou seja, pessoas letradas, que interajam socialmente com diferentes gêneros e mídias sociais da comunicação humana.

A ideia de letramento crítico, segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 6), “está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas”, associada à ideia de conscientização e empoderamento da linguagem, de forma que possa atuar nela e sobre ela, transformando suas práticas, mudando a si mesmo e o mundo que o cerca, pelo domínio crítico e transformador da palavra. Assim, a língua é entendida como prática social que exerce uma ação no mundo e, desse modo, o letramento crítico é a aproximação real e concreta que possibilita a autonomia e a construção de sentidos na leitura dos mais variados tipos de textos. Para Dias (2012, p. 866):

O letramento crítico [...] subjaz a todas as ações pela linguagem e envolve a análise e o posicionamento crítico de quem lê, ouve e produz textos orais e escritos, considerando, especialmente, a intertextualidade entre textos, as relações entre linguagem e poder e as práticas sociais pela linguagem que são estabelecidas por meio de gêneros. Refere-se também ao empoderamento do indivíduo para questionar as atitudes, valores e crenças nas entrelinhas dos textos. Cabe ao indivíduo crítico estabelecer os propósitos dos textos e das intenções autorais, entender que textos não são neutros, levar em conta o poder da linguagem na sociedade contemporânea, reconhecer que textos podem ter múltiplas interpretações e que o processo de ler e de escrever é dinâmico, demandando a participação ativa dos envolvidos. A posição

social do autor e o lugar de onde fala são também analisados e questionados pelos indivíduos criticamente letrados.

O letramento crítico e social constitui-se, portanto, como a produção crítica e autônoma do conhecimento. No âmbito escolar, ele deve estar arraigado a uma visão multidisciplinar no currículo, atendendo aos diferentes registros de linguagens e particularidades dos sujeitos aprendizes em sua relação com os textos. Segundo Luke; Freebody (1997, p. 218) práticas de letramento crítico,

[...] incluem uma consciência de como, porque, e segundo os interesses de quem, textos em particular podem funcionar. Ensinar letramento crítico, assim, encoraja o desenvolvimento de posições e práticas de leitura alternativas para questionar e criticar textos e suas formações sociais e assunções sociais afiliadas. Também pressupõe desenvolver estratégias para se falar sobre, reescrever e contestar textos da vida cotidiana.

Deste modo, a apropriação e domínio crítico dos textos pressupõe também que se pense em uma renovação nas bases da formação de professores de modo que a atividade cooperativa de ensino e aprendizagem entre professor e aluno em sala de aula possa ser fortalecida. Ao exercitarem reciprocamente o ato de aprendizagem, professores e alunos devem considerar as relações entre poder e práticas sociais que estão imbricadas no ato da linguagem e como isso pode ser articulado na formação do aluno, contribuindo para o seu letramento crítico, considerando que o sujeito do letramento é aquele que reconhece e age criticamente sobre a sociedade (organizada em forma de textos), de modo a interpretá-la, ampliá-la e ressignificar os modos de ser e estar no mundo da escrita.

4 A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO EM *CENTRAL DO BRASIL*: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

No protagonismo de *Central do Brasil* está o ser humano em busca de si mesmo, e ao descobrir-se, há uma mudança de postura, de caráter e de sensibilidade humana. Tem-se representando esses papéis humanos, os personagens Dora e Josué, respectivamente interpretados por Fernanda Montenegro e Vinícius de Oliveira. A premiada produção cinematográfica brasileira apresenta uma sensível discussão acerca da alfabetização e letramento no Brasil, tomando como bojo dessa discussão a condição do sujeito analfabeto, porém letrado, por relacionar-se diretamente com o mundo da leitura e da escrita.

O filme, lançado em 1998, foi recordista de público tanto no Brasil quanto no exterior. O crítico de cinema, Xavier (2002, p. 14) destaca que “só para se ter uma ideia, 300 mil pessoas na região parisiense viram o filme, isso é um fenômeno de mercado”. Foi indicado ao Oscar na categoria melhor filme estrangeiro, e como previram as críticas positivas da imprensa norte-americana do canal a cabo *Cable News Network* (CNN) nas palavras de Paul Tatar: “[Walter] Salles pega novo neo-realismo em ‘Central do Brasil’ [...] o enredo é interessante e todo o filme é extremamente bem executado [...] e não será surpresa se Montenegro for indicada ao prêmio Melhor Atriz [no Oscar]”. A profecia se realizou e Fernanda foi indicada na categoria no ano de 1999, fato que faz dela a única atriz brasileira a ter uma indicação ao maior prêmio do cinema mundial.

Além do enredo fictício que atrai o público, *Central do Brasil* aborda em sua essência questões sociais bastante relevantes, que desvelam um pouco da identidade do brasileiro, em suas agruras, anseios e desejos de mudança, dentre elas, a questão da leitura e da escrita, desvelada pelos níveis de alfabetização e letramento revelados pelos personagens.

Nesta análise, o filme é apontado como uma possibilidade de dialogar sobre questões sociais importantes (no caso, a alfabetização) para o letramento crítico do aluno em sala de aula, elege-se aspectos acerca do tema alfabetização, tais como: estabelecimento de uma distinção entre os termos alfabetismo e analfabetismo e as implicações nas práticas educativas; ressalta-se o papel da atriz Fernanda Montenegro na concretização e sucesso alcançado pelo filme na transmissão de sua mensagem; situa-se o contexto educacional da época do lançamento do filme, na década de 1990; e aprofunda-se a discussão acerca das implicações sociais da leitura e da escrita: pensando a questão da alfabetização e do letramento a partir das histórias dos personagens.

4.1 ALFABETISMO X ANALFABETISMO

As palavras alfabetismo e analfabetismo semanticamente são antônimas, contrárias. O primeiro refere-se ao “estado ou qualidade de alfabetizado” e o segundo corresponde ao “estado ou condição de analfabeto”. Na prática, essas noções assumem dimensões bem maiores, perpassam os limites teóricos e chegam a definições que situam a posição do sujeito na sociedade, implicando na definição de seu *status* e papéis na escala sociocultural.

Durante muito tempo, essas definições foram basilares dos discursos educacionais, porém, na perspectiva da sociedade atual, cada vez mais centrada nas práticas de leitura e

escrita com significado e significância social, esses conceitos precisam ser revistos e reformulados, com vistas a elevar as condições socioculturais e políticas dos sujeitos em sociedade. Quanto ao letramento, Soares (2000, p. 02), aponta que: “Não se trata propriamente do aparecimento de um novo conceito, mas do reconhecimento de um fenômeno que, por não ter, até então, significado social, permanecia submerso”.

Os estudos na área de alfabetização desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na década de 1980, também revolucionaram os modelos de ensinar, e conseqüentemente, “como cada indivíduo aprende”, um novo conceito passa a ocupar espaço nas discussões pedagógicas e educativas: o letramento, que surge a partir da necessidade “de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema da escrita” (SOARES, 2003a, p. 6), em que o indivíduo aprenda a partir da elaboração e construção do pensamento.

Ainda para a modificação deste quadro, muito contribuiu a UNESCO, que desde a década de 1970 discutia sobre a questão, e a concretiza em 1990, ano que institui como Ano Internacional da Alfabetização, que teve como objetivos discutir sobre a alfabetização, no sentido de ressignificá-la, através da adoção de novas práticas de ensino e aprendizagem.

4.2 FERNANDA MONTENEGRO: BRASILIDADE NA PALAVRA INFERIDA PELO OLHAR

É considerável a análise de *Central do Brasil*, destacar a importância de Fernanda Montenegro na construção desse projeto. Ela tem uma trajetória marcada pela excelência e qualidade nas escolhas de seus personagens, como ela mesma pondera: “eu cuido muito do seu repertório [de cada personagem], porque eu acho que eu tenho a obrigação de ajudar na educação cultural do meu país”. Sua descrição na introdução de uma biografia dedicada a ela, organizada por Neusa Barbosa (2009, p. 11), pela Coleção Aplauso Perfil, basta, para defini-la:

Num país tantas vezes abalado pela descrença e pela decepção, Fernanda Montenegro, que em princípio é apenas uma atriz – embora de primeira grandeza – tornou-se uma espécie de patrimônio ético. Ainda que não o reivindique, o que só lhe aumenta a legitimidade, Fernanda transformou-se, nessas suas quase seis décadas de carreira e oitenta anos de vida num valor absoluto, uma medida pela qual se avaliam os demais intérpretes do Brasil e por isso paira acima de quaisquer modismos e reviravoltas da arte e da política.

Na pátria do futebol, ela forjou para si, incansavelmente autodidata, um outro parâmetro de excelência – e por esse motivo é que se voltam para ela os olhos do

público, nas muitas vezes em que a auto-estima nacional precisa de reforço para a confirmação da ideia de que há, sim, algumas coisas que deram certo no Brasil. Fernanda é um inequívoco caso de sucesso, e isso numa profissão tantas vezes abalada por suas próprias incertezas e por vaidades às vezes tão vãs quanto a busca da celebridade a qualquer preço. Nessas horas, Fernanda surge sempre como contraponto, como um tesouro do Brasil e, o que é melhor: não corre o risco de ser dilapidado.

Como mulher, como atriz – representante do que há de melhor no seu ofício –, Fernanda, neste filme, dá vida a uma trambiqueira, mulher solitária, dura e fria, “não tenho filho, nem marido, nem cachorro”, mas que se transforma conforme o desenrolar da história, redescobre-se e dá um novo sentido a sua vida. O crítico de cinema Oricchio (2003, p. 135), a define: “Dora será a consciência pessoal em crise, quase um *alter ego* de um cineasta que ele próprio, utiliza o cinema para conhecer mais de perto o seu país. Por isso, o ‘filme de estrada’ não fica apenas no deslocamento espacial, mas ganha a forma de uma viagem de iniciação”.

Ao descrever a trajetória da personagem na condução da história, o diretor Walter Salles in Costa (1998, p. 07) aponta: “Ela vivia num mundo pequeno, previsível, controlável. Diante do novo, começa a se ressensibilizar, a descobrir a alteridade, e tudo se cristaliza no momento da procissão. Naquele instante ela descobre a gravidade de não ter enviado as cartas”. A personagem, deste modo, é um projeto inacabado, que ao longo da história vai se (des) construindo, alardeando vozes até então ocultas, que convergem para a criação da imagem de uma mulher transgressora e corajosa no enfrentamento ao mundo lá fora e ao mundo interno, a subjetividade que a controla e rege seus instintos.

4.3 CONTEXTO EDUCACIONAL DA ÉPOCA DO LANÇAMENTO DO FILME: DÉCADA DE 1990

O cenário educacional da década de 1990 é marcado pela negação ao tradicionalismo e inclusão do termo analfabetismo funcional nas discussões educacionais. Era tido como analfabeto funcional aquele sujeito na faixa etária maior que quinze anos de idade e que não demonstrasse a capacidade de compreender textos simples, embora reconhecessem e decodificassem letras ou palavras isoladamente, mas sem conseguir organizá-las e construir sentidos sobre suas estruturas sintáticas, léxicas e semânticas.

O Instituto Paulo Montenegro (IPM, 2010, p. 5), órgão que mensura o analfabetismo funcional no Brasil, responsável pelo programa Índice de Analfabetismo Funcional (INAF), aponta para uma definição desse fenômeno, destacando que: “é considerada analfabeta

funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não tem as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

Esse conceito mudou com o passar dos tempos, decorrendo das transformações políticas, culturais e ideológicas que acontecem na sociedade, implicando diretamente na necessidade de novas formas de lidar com a escrita (novos letramentos). Diante do impacto dessas definições, o processo de alfabetização teve de ser revisto e redefinido.

Nesse contexto socio-histórico (década de 90), Lacerda (2007, p. 18) reconhece e situa a importância de *Central do Brasil*, lançado em 1998, no endosso a essas discussões epistemológicas sobre as mudanças conceituais sobre a alfabetização:

Um filme emblemático sobre os dilemas brasileiros dos anos noventa é *Central no Brasil*. Obra sensível de Walter Sales sobre a solidariedade, a solidão e a exclusão social, cujo retrato realista acerca do analfabetismo e do analfabetismo funcional foi difundido pela personagem interpretada por Fernanda Montenegro – a escritora de cartas na Estação da Central do Brasil – no Rio de Janeiro.

Um novo conceito de alfabetização surge a partir das contribuições dos estudos da psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente tratados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que baseadas nas teorias de aprendizagem desenvolvidas por Piaget (1896-1980), trazem questões de relevante importância para o trabalho docente, no que se refere à tarefa de ensinar a ler e escrever, levando em consideração que um significativo número de crianças fracassa nestas tarefas: os primeiros passos no caminho da alfabetização.

Em 1990, realiza-se na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que traz uma compreensão sobre alfabetização, que passa a ser “entendida como instrumento eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para a elaboração da informação, para criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente” (CASTANHEIRA, 2009, p. 14).

Os anos 1980 e 1990 significaram, portanto, um marco na ampliação dos conceitos, que posteriormente mudaram os rumos da alfabetização. Os estudos apontaram que o aprendizado do sistema escrito não se reduz apenas ao domínio da leitura e escrita, representadas pela correspondência entre grafemas e fonemas, mas é preciso considerar as diferentes possibilidades que circundam o sujeito que aprende e preocupar-se em “como se aprende a ler e escrever”, e não apenas modos de “como se ensina”. Essa constatação pressupõe-se a urgência em se pensar uma formação do professor que o qualifique para o cumprimento da função social que é alfabetizar, possibilitando aos alunos a construção de novos sentidos e significados a sua aprendizagem, através de processo de leitura e escrita.

4.4 AS IMPLICAÇÕES SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA: PENSANDO A QUESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO FUNCIONAL NAS HISTÓRIAS DOS PERSONAGENS

Em *Central do Brasil*, o fenômeno da alfabetização e letramento é amplamente difundido a partir dos discursos dos personagens, que logo nas cenas iniciais tornam evidente a diferença entre o que é ser alfabetizado e o que é ser letrado. Ao ditarem suas cartas para Dora eles assumem o *status* de analfabetos, pelo não domínio do código escrito; mas ao reconhecerem e provocarem essa situação, na qual reconhecem um tipo de gênero (a carta) e suas funções sociais e comunicativas, revelam elevado nível de letramento funcional, uma vez que respondem as demandas de compreensão crítica da leitura, pois revelam “conhecimentos e habilidades da leitura” (SOARES, 1998, p. 73) nas atividades culturais se envolvem.

Assim, a ação dos sujeitos, engajados na construção de um projeto de dizer e expressar-se no mundo por meio das cartas, aplica-se ao termo ‘funcional’ proposto pela autora. Ao apontar para a gama de possibilidades de envolvimento dos sujeitos com a leitura e a escrita, considerando suas condições de alfabetizados ou analfabetos, contudo letrados, Soares (2003b, p. 3) aponta para o exemplo filmico:

Há aqueles que sabem como deveria ser aplicada a escrita, porém não são alfabetizados. Como no filme *Central do Brasil* – alguns personagens conheciam a carta, mas não podiam escrevê-la por serem analfabetos. Eles ditavam a carta dentro do gênero, mesmo sem saber escrever. A personagem principal, a Dora (interpretada pela atriz Fernanda Montenegro), era um instrumento para essas pessoas letradas, mas não alfabetizadas, usarem a leitura e a escrita.

Algumas dessas cartas ditadas pelos personagens ilustram o propósito dessa discussão:

Querido,
Meu coração é seu. Não importa o que você tenha feito. Eu te amo! Eu te amo!
Esses anos todos que você vai ficar trancado aí dentro. Eu também vou ficar
trancada aqui fora te esperando.

Seu Zé Amaro,
Muito obrigado pelo que você fez comigo. Confiei em você e você me enganou. Até
a chave do meu apartamento você carregou.

Jesus,

Você foi a pior coisa que já me aconteceu. Só escrevo porque teu filho Josué me pediu. Eu falei pra ele que você não vale nada, mas ainda assim o menino pôs na ideia que quer te conhecer.

Essas cartas ditadas respaldam a distinção entre alfabetização e letramento evidenciada no filme. Alude-se, a partir delas, para as implicações sociais da leitura e da escrita na vida da pessoa. O não saber ler, no sentido mecânico que a atividade exige, representa um ranço histórico na história da sociedade, que ao longo dos tempos vem lidando com o analfabetismo como um dos maiores problemas sociais, que contribui para o predomínio das desigualdades sociais e a disseminação das forças de poder ideológico que silenciam os menos instruídos – neste caso, os analfabetos –, que tem sua identidade construída de forma negativa, sendo considerado como subalterno, inferior e dependente daqueles que sabem ler. No filme, é Dora que exerce este papel, ao assumir uma posição de poder e controle, usando muitas vezes até de má fé sobre ‘seus clientes’, ao receber o pagamento para escrever e colocar as cartas no correio e não fazê-lo conforme combinado.

Essa situação ilustra os casos de muitas pessoas que ainda vivem nesta situação, sendo ludibriadas e alienadas com propostas enganosas que lhes roubam e negam seus direitos e deveres sociais garantidos por lei. É reconhecendo essa problemática que se aponta para a dimensão da importância do investimento em propostas e práticas de alfabetização e letramento nos modelos educativos da atualidade, onde o ensino escolar firme-se como elemento essencial à formação humana, e como diria Paulo Freire (apud BARRETO, 1998, p. 77) em resposta a pergunta ‘Para que alfabetizar?’: “[...] para que as pessoas que vivem numa cultura que conhece as letras não continuem roubadas de um direito - o de somar à ‘leitura’ que já fazem do mundo a leitura da palavra, que ainda não fazem”. Deste modo, a alfabetização, que implica o letramento, no sentido de ler criticamente o mundo, representa uma possibilidade de leitura e libertação para a autonomia e a cidadania plena em sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que propôs neste estudo foi pensar o cinema como um recurso aliado à prática pedagógica, visando sua melhoria e, portanto, o letramento crítico dos alunos, na medida em que estes ao interagirem criticamente com os filmes (lendo-os) estarão assumindo uma postura crítica e autônoma em suas vidas. Para ilustrar essa dimensão teórico-conceitual e prática, tomou-se como objeto de análise o filme *Central do Brasil*, exemplificando como dele pode-se extrair um problema social extremamente importante, como a alfabetização, uma

questão que deve ser levada para a discussão em sala de aula em turmas de alunos de Ensino Fundamental, Médio e Superior (em nível de graduação, principalmente), promovendo uma reflexão sobre as implicações sociais do ler e do escrever, a partir das histórias retratadas no filme. Ao fazer isso, “mata-se vários coelhos com uma cajadada só”: o professor desenvolve uma prática interdisciplinar, aliando recurso audiovisual e prática pedagógica; possibilita que os alunos sejam formados numa perspectiva de letramento crítico, na medida em que os leva a lerem criticamente; promove uma discussão sobre a alfabetização, como uma questão polêmica e emergente de ser resolvida e que permeia os debates em várias esferas de educação (No caso dos alunos de Ensino Médio, que se preparam para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), é uma abertura para discutir-se um possível tema da prova de redação, como muito fazem os professores de língua portuguesa nas aulas de redação); entre outras possíveis articulações decorrentes da criatividade e da didática do professor.

Através do contato com esse filme na escola, espera-se que assim como os personagens centrais do filme (Dora e Josué), os alunos possam recorrer ao mais íntimo de sua subjetividade e resgatar as memórias perdidas, as agruras de suas vidas e vislumbrar horizontes de reflexão e aprendizagem; e chegar a um estado de *cartase* (ARISTÓTELES, 2005 – *Arte Poética*), uma mudança de atitude, de comportamento ou ideia -, que neste caso está associado ao saber ler e escrever: o estado pleno de alfabetizado/letrado.

Quanto ao propósito de aproximar cinema e educação como possibilidade de letramento crítico do aluno em sala de aula, esta é uma tarefa que deve ser articulada dentro da escola, deve estar implícita na organização curricular da instituição. O que se propõe neste estudo, reconhecendo seus limites e divergências, foi apenas um exemplo, uma possibilidade de realização deste trabalho, que muito precisa ser reforçado e promovido nas diferentes etapas de formação de alunos, cada vez mais críticos e autônomos na leitura dos textos, que se apresentam cada vez mais multimodais, exigindo leitores fluentes e perspicazes, que sejam capazes de criar e transformar sua realidade, a partir do contato com o objeto lido.

O sujeito que alcança essa habilidade é, portanto, um agente de letramento crítico, na medida em que se utiliza da linguagem, como prática social de interação humana, para ampliar suas experiências, por meio de processos cognitivos que atravessam a materialidade linguística dos textos e alcançam sua compreensão, reconhecendo também o aspecto de subjetividade existente em toda prática enunciativa.

THE CINEMA AND THE CRITICAL LITERACY IN THE CLASSROOM: THE MOVIE *CENTRAL DO BRASIL* AS A REFLECTION PROPOSAL ABOUT LITERACY

ABSTRACT

In this work we aim one reflection seen in the film as an allied in the development of critical student literacy, using as illustration Brazil's central movie, identifying dialogues where emerges from a literacy process. This relationship of multiple languages, as the film in the context of education, values discursive forms of knowledge production, especially intertextuality with historical, political and cultural members also, the prescribed curriculum and used by school. Then, the screen images can be better helpful to teaching practices, intentional and planned, with clear purpose for learning and critical literacy.

Keywords: cinema; education; critical literacy; literacy; *Central do Brasil*.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. de. **Imagens e Sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 1994.

ANDREOTTI, V. Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative. In: GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S. (Org.). **Global citizenship in the English language classroom**, 2008, v. 1, p. 40-47.

ARISTÓTELES. **A poética clássica: Aristóteles, Horácio, Longino**. Tradução direto do grego e do latim por Jaime Bruna. 12. ed. São Paulo: Cultrix: 2005.

BARBOSA, N. **Fernanda Montenegro: a defesa do mistério**. São Paulo: Imprensa oficial, 2009.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

CASTANHEIRA, M. L. et al. **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clermont-Tonnerre e Arthur Cohn. Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. 1 bobina cinematográfica (106 min), son., color., 35 mm.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy**. 2001. Disponível em: < <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/> >. Acesso em: 06 jan. 2015.

COSTA, J. F. "Entrevista com Walter Salles". In: **Caderno Mais!**, Folha de São Paulo. São Paulo: 29 de março de 1998, p. 7-8.

DIAS, R. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 861-882, 2012.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EDMUNDO, E. S. **O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico**. Dissertação de Mestrado (Estudos Linguísticos), 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

IPM, INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. INAF Brasil 2009. **Indicador de alfabetismo funcional**: principais resultados. São Paulo, 2010. Disponível em: <
http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf> Acesso em: 07 jan. 2015.

LACERDA, L. de. **Alfabetização e letramento**: condições de inclusão social (?). Publicado em 2007. Disponível em: <
<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/view/290/414>>. Acesso em: 25 set. 2013.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: S. MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing critical literacies**. Cresskill: Hampton, 1997.

MAGNO, M. I. C. Videografia. **Rev Comun Educ**, São Paulo. v. 11, p. 113-115, abril, 1998.

MORIN, E. **O cinema ou o Homem Imaginário**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

NAPOLITANO, M. **Como usar cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

ORICCHIO, L. Z. **Cinema de novo**: um balanço crítico da Retomada. São Paulo, Estação Liberdade, 2003.

PAUL TATARA (6 de janeiro de 1999). **Review**: Salles picks up new neo-realism at 'Central Station' CNN. Disponível em: <
<http://edition.cnn.com/SHOWBIZ/Movies/9901/06/review.centralstation/>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

_____. **Entrevista concedida ao Jornal do Brasil** em 26/11/2000. Disponível em: <
<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>> Acesso em: 23 set. 2013.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003a.

_____. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 16, p. 9-17, 2003b.

XAVIER, I. **Delineando nortes**. mimeo. São Paulo: Centro Cultural São Paulo, 2002.

_____. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008.

Recebido em 26 de abril de 2015. Aprovado em 19 de maio de 2015.