

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: História e Historiografia da Educação**

**REPRESENTAÇÕES DO ANALFABETO NO CINEMA BRASILEIRO**

**IVONIR RODRIGUES AYRES**

**MARINGÁ**  
**2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: História e Historiografia da Educação**

**REPRESENTAÇÕES DO ANALFABETO NO CINEMA BRASILEIRO**

Dissertação apresentada por IVONIR RODRIGUES AYRES ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: História e Historiografia da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. FÁTIMA MARIA NEVES

MARINGÁ  
2009

IVONIR RODRIGUES AYRES

## **REPRESENTAÇÕES DO ANALFABETO NO CINEMA BRASILEIRO**

### **BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fátima Maria Neves (Orientadora) – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magda Madalena Tuma – UEL – Londrina

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Cleide da Silva Czernisz – UEL – Londrina

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ednéia Regina Rossi – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine Rodrigues – UEM – Maringá

Dedico este trabalho à memória de meus pais Napoleão Dias Ayres e América Rodrigues Ayres, que fundamentaram a minha existência social, aos meus irmãos, sempre amigos, e à minha esposa e companheira Maria Aparecida Martinez Ayres com amor e gratidão por compartilhar de todos os momentos desta caminhada e por me presentear com a Carolina e o Antonio.

## AGRADECIMENTOS

À professora Fátima Maria Neves pela orientação dedicada, cuidadosa e firme durante todo o percurso.

Às professoras Ednéia Regina Rossi, Elaine Rodrigues, Magda Madalena Tuma e Eliane Cleide da Silva Czernisz pelas importantes contribuições para a conclusão desta dissertação.

Às professoras Maria Cristina Gomes Machado, Teresa Kasuko Teruya e Terezinha de Oliveira pelo aprendizado proporcionado em suas aulas.

Aos colegas do programa de mestrado que compartilharam alegrias e preocupações nesta trajetória, em especial ao amigo Luiz Antonio de Oliveira.

Ao Hugo Alex da Silva e à Márcia Galvão da Motta Lima da secretaria do programa de mestrado, sempre atenciosos e prestativos.

Ao professor Marcos Hidemi por partilhar seus conhecimentos por meio de produtivas discussões realizadas ao longo deste trabalho.

À professora Márcia de Fátima Martinez, diretora do CEEBJA Herbert de Souza, pelo apoio e constante incentivo.

À Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio financeiro.

*Não há saber mais ou  
saber menos: há saberes diferentes.*

*Paulo Freire*

AYRES, Ivonir Rodrigues. **REPRESENTAÇÕES DO ANALFABETO NO CINEMA BRASILEIRO**. 128 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Fátima Maria Neves. Maringá, 2009.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as representações do analfabeto no cinema brasileiro, particularmente, em duas obras cinematográficas: *Jeca Tatu* (1959) e *Narradores de Javé* (2003). Buscou-se, também, estudar a legislação referente à Educação de Jovens e Adultos, assim como investigar as concepções mais significativas sobre o analfabeto e de seu oposto, o alfabetizado, construídas historicamente, considerando que tais concepções fundamentam o planejamento e o desenvolvimento de processos educacionais voltados à alfabetização e à educação de jovens e adultos e, presentes na memória social, influenciam a realização de práticas culturais, como a produção cinematográfica. O texto se estruturou a partir da descrição e exame dos filmes selecionados, seguida pela pesquisa na historiografia da educação brasileira de debates educacionais realizados acerca da construção de concepções sobre o analfabetismo e a alfabetização, assim como se recorreu à literatura da educação para analisar a trajetória histórica de processos de alfabetização e de escolarização envolvendo jovens e adultos no período compreendido entre a década de 1940 aos anos iniciais do presente século. A pesquisa apontou que as representações construídas sobre analfabeto são significativamente diferentes entre os dois filmes e identificam-se com concepções sobre o analfabetismo e a alfabetização presentes nos tempos e contextos históricos em que ambos foram produzidos. Esta dissertação, inserida na área de História e Historiografia da Educação, com especificação na linha da pesquisa de Fontes, Objetos, Métodos e Recursos Midiáticos, foi dividida em três capítulos. O primeiro contém o estudo sobre as fontes cinematográficas pesquisadas. O segundo trata da interface cinema e educação com ênfase à temática do cinema como representação cultural. O terceiro examina as diferentes concepções construídas em torno da relação analfabetismo/alfabetização ao longo do tempo e ainda discorre sobre a trajetória histórica da educação de jovens e adultos no Brasil e no exterior. Nas considerações finais, são apresentados os resultados obtidos.

**Palavras-chave:** Analfabeto; Alfabetização; EJA; Educação de Jovens e Adultos; Cinema e Educação; Cinema brasileiro.

AYRES, Ivonir Rodrigues. **REPRESENTATIONS OF THE ILLITERATE IN THE BRAZILIAN CINEMA**. 128 p. Dissertação (Masters of Education) – State University of Maringá. Advisor: Dr. Fátima Maria Neves. Maringá, 2009.

### ABSTRACT

This study aimed to examine the representations of the illiterate in Brazilian cinema, particularly in two films: *Jeca Tatu* (1959) and *Narradores de Javé* (2003). It has also aimed study the legislation concerning education of adults and young people education as well as investigate the most significant conceptions about the illiterate, and its opposite, the literate, historically constructed, considering that such concepts are basis of educational planning and development processes focused on literacy and on so, when they are in the social memory, they influence the conduct of cultural practices, such as film production. The text was structured from the description and examination of selected films, followed by research in the historiography from Brazilian education of educational discussions, made about the construction of conceptions of literacy and illiteracy, as well as it appealed to the literature of education to examine the historical trajectory of literacy and education processes involving youth and adults from the 1940s to the early years of this century. The survey pointed out that illiterate built on representations are significantly different between the two movies and identify yourself with views on illiteracy and literacy in times and historical contexts in which both have been produced. This paper, inserted in the History and Historiography of Education, with specification in the search for Sources, Objects, Methods and Media Resources, was divided into three chapters. The first contains the study on cinematographic searched sources. The second is about the cinema and educational interface with emphasis on the cinema theme as cultural representation. The third look over the various concepts built around the relationship of illiteracy/literacy over time and also discourse the historical trajectory of adults and young people education in Brazil and abroad. In the final considerations are presented the results obtained.

**Keywords:** Illiterate; Literacy; EJA; Adults and Young people Education; Cinema and Education; Brazilian Cinema.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|            |                                                                      |
|------------|----------------------------------------------------------------------|
| CEAA       | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos                       |
| CEB        | Câmara de Educação Básica                                            |
| CEE        | Conselho Estadual de Educação                                        |
| CEEBJA     | Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos             |
| CNAIA      | Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização              |
| CNE        | Conselho Nacional de Educação                                        |
| CNEA       | Campanha Nacional de Erradicação de Analfabetismo                    |
| CNER       | Campanha Nacional de Educação Rural                                  |
| CONFINTEA  | Conferência Internacional sobre Educação de Adultos                  |
| DEJA       | Departamento de Educação de Jovens e Adultos                         |
| DCE        | Diretrizes Curriculares Estaduais                                    |
| DCN        | Diretrizes Curriculares Nacionais                                    |
| DNE        | Departamento Nacional de Educação                                    |
| EJA        | Educação de Jovens e Adultos                                         |
| EMBRAFILME | Empresa Brasileira de Filmes                                         |
| ENEJA      | Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos                    |
| FNEP       | Fundo Nacional do Ensino Primário                                    |
| IBGE       | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                      |
| INAF       | Instituto Nacional de Alfabetização Funcional                        |
| LDBEN      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                       |
| MEB        | Movimento de Educação de Base                                        |
| MOBRAL     | Movimento Brasileiro de Alfabetização                                |
| NRE        | Núcleo Regional de Educação                                          |
| OEA        | Organização dos Estados Americanos                                   |
| ONU        | Organização das Nações Unidas                                        |
| PNAC       | Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania                          |
| SEA        | Serviço de Educação de Adultos                                       |
| SEED       | Secretaria de Estado da Educação                                     |
| SENAI      | Serviço Nacional da Indústria                                        |
| SENAC      | Serviço Nacional do Comércio                                         |
| UNESCO     | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

## SUMÁRIO

|                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. INTRODUÇÃO.....                                               | 12  |
| 2. DIFERENTES ANALFABETOS EM DIFERENTES CONTEXTOS.....           | 23  |
| 2.1 O nascimento do Jeca.....                                    | 27  |
| 2.2 O Jeca vai ao cinema.....                                    | 33  |
| 2.3 Os narradores: entre a oralidade e a escrita.....            | 49  |
| 3. CINEMA E A EDUCAÇÃO.....                                      | 66  |
| 3.1 O cinema como prática cultural de representação da vida..... | 68  |
| 4. ANALFABETISMO/ALFABETISMO E A EJA NO BRASIL.....              | 76  |
| 4.1 Alfabetização: um debate historiográfico.....                | 81  |
| 4.2 Breve histórico da EJA - Educação de Jovens e Adultos.....   | 89  |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                     | 105 |
| FONTES.....                                                      | 112 |
| REFERÊNCIAS.....                                                 | 114 |
| ANEXOS.....                                                      | 121 |

## 1. INTRODUÇÃO

Os educadores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontram em suas salas de aulas homens e mulheres de diferentes idades, religiosidades, pertencimentos étnicos, concepções de mundo e saberes acumulados em suas trajetórias de vida. Na prática cotidiana destes educadores, especialmente dos que lecionam nos níveis de Ensino Fundamental II<sup>1</sup> e Médio, como é o caso do autor desta dissertação, constata-se que os educandos jovens e adultos percorrem diferentes trajetórias de aprendizagem e que é fundamental respeitar o ritmo próprio de cada um no seu processo de apropriação de saberes. É possível observar, no dia-a-dia, que existe uma significativa disparidade de estágios de aprendizado entre estes educandos, relacionada, entre outros fatores, aos níveis muito diferenciados de alfabetização por eles apresentados. Em algumas turmas do Ensino Fundamental II, poucos educandos lêem e escrevem com fluência enquanto a maioria encontra dificuldades, às vezes extrema, para ler um texto simples. No Ensino Médio, correspondente aos três anos do regular, também se verifica a mesma realidade, embora em proporções menores. Compreender estas desigualdades é importante para que sejam pensadas e organizadas práticas pedagógicas não padronizadas e que na aplicação dos conteúdos específicos das disciplinas curriculares tais práticas contribuam para desenvolver nos educandos as habilidades da leitura e da escrita, buscando sempre associá-las à práticas sociais como ler livros, jornais e revistas, redigir formulários, requerimentos, declarações, escrever cartas, entre outras.

E para além da alfabetização no sentido do exercício de práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita, torna-se premente na sociedade contemporânea, permeada pelo audiovisual e crescentemente informatizada, também a “alfabetização ou educação para as mídias” que se constitui, de acordo com Belloni (2001, p. 12) “em um novo campo de saber e de intervenção que vem se desenvolvendo desde os anos de 1970 no mundo inteiro”. Afinal, a revolução da informática propiciou a criação de novas tecnologias da informação e

---

<sup>1</sup> O Ensino Fundamental II na EJA corresponde ao período da 5ª à 8ª séries da educação básica voltada às crianças e adolescentes. A fase que o antecede, o Ensino Fundamental I, equivale ao ensino de 1ª à 4ª séries do regular.

promoveu uma vertiginosa expansão dos meios de comunicação de massa, incluindo as redes mundiais de computadores. Nos últimos anos, o acesso de crianças, adolescentes, jovens e adultos à mídia, especialmente à internet e à televisão, cresceu aceleradamente, exigindo a atenção de educadores e gestores da educação para esta nova realidade histórica.

Neste contexto, intensificam-se debates e pesquisas acadêmicas que tratam da interface educação e mídia, abordando entre outros temas “a educação para a comunicação” a partir de reflexões em torno da relação emissão e recepção, visando à elaboração de programas de formação de espectadores autônomos e críticos frente aos meios, assim como são realizados estudos acerca de temas relacionados à “mediação tecnológica na educação”, compreendendo os procedimentos e as reflexões em torno da presença e dos múltiplos usos das tecnologias da informação em ambientes escolares. Estudos mais específicos direcionam a atenção para a relação “educação e cinema”, procurando discutir tanto o uso de filmes em contextos escolares quanto à apropriação de temáticas educacionais pela produção cinematográfica, como é o caso desta pesquisa

A opção pelo cinema brasileiro para estabelecer a interface com a educação relaciona-se à atuação docente de seu autor que desenvolve práticas pedagógicas nas aulas da disciplina de História que ministra envolvendo a exibição e discussão de produções cinematográficas brasileiras. Tais experiências têm demonstrado que o uso de filmes contribui sobremaneira para enriquecer o processo ensino-aprendizagem. A linguagem cinematográfica constitui-se como elemento mediador para o aprendizado dos educandos e auxilia a minimizar a disparidade dos níveis de compreensão dos conteúdos históricos tratados. No desenvolvimento destas práticas, foi possível observar que uma importante parcela dos educandos identifica-se com personagens de filmes brasileiros com pouca ou nenhuma escolarização e, ainda, com situações representativas de movimentos de migração do campo para as cidades, pois, grande parte destes educandos é formada por homens e mulheres do campo que povoaram as periferias das áreas urbana em razão, dentre outros fatores, da mecanização da produção agrícola, especialmente a partir dos anos de 1950.

Deste modo, inserido na temática da interface educação e mídia, mais especificamente na relação educação e cinema, este trabalho analisa as

representações do analfabeto em produções cinematográficas brasileiras, particularmente em duas obras cinematográficas: *Jeca Tatu*, produzido pela PAM Filmes, em 1959, com direção e roteiro de Milton Amaral<sup>2</sup> (1934-1955) e protagonizado por Amácio Mazzaropi<sup>3</sup> (1912-1981), e *Narradores de Javé*, de 2003, produzido pela Bananeira Filmes e dirigido por Eliane Caffé<sup>4</sup>, que ainda é co-autora do roteiro juntamente com Luís Alberto de Abreu<sup>5</sup>. A escolha do filme *Jeca Tatu* (1959) prende-se ao fato de que esta produção assume grande significado para a discussão acerca da construção e consolidação na memória social brasileira de uma representação estereotipada dos homens e das mulheres do campo, no caso do interior paulista, em sua imensa maioria analfabetos, denominados de caipiras, que migraram para as médias e grandes cidades brasileiras em grande número a partir década de 1950. Por sua vez, a opção por *Narradores de Javé* (2003) levou em consideração a riqueza temática da obra que apresenta personagens, homens e mulheres também analfabetos e interioranos, desta vez, nordestinos, com características muito próximas dos homens e das mulheres concretos, reais, muitos dos quais são os sujeitos sociais que frequentam as salas de aulas das escolas que ofertam a EJA na atualidade.

Diversos outros filmes produzidos em tempos e contextos diferentes poderiam ser elencados para servirem de fontes de pesquisa tomando como critério a presença de analfabetos em seus enredos, sejam como protagonistas ou ainda como coadjuvantes. Enorme seria a lista se fossem consideradas, para esta seleção, desde as primeiras filmagens experimentais efetuadas no Brasil, nos anos finais do século XIX, passando pelos filmes mudos realizados até o final da década de 1920, chegando aos musicais, chanchadas e outros gêneros viabilizados, em grande parte, pela Cinédia Estúdios, inaugurada em 1930, ou

---

<sup>2</sup> Milton Amaral nasceu em São Paulo, em 1934. Foi cineasta, roteirista e ator brasileiro. Dirigiu, entre outros filmes: *Tristeza do Jeca* (1961), *Casinha Pequeninha* (1963), *O Corintiano* (1967). Morreu em 1995. (MAZZAROPI, 2008)

<sup>3</sup> Sobre Mazzaropi, ver o capítulo II desta dissertação.

<sup>4</sup> Eliane Caffé nasceu em 1961, em Santo André (SP). Cursou cinema em Cuba e na Espanha. Iniciou sua carreira no cinema com três curtas: *O Nariz* (1987), *Arabesco* (1990) e *Caligrama* (1995). Seu primeiro longa-metragem foi *Kenoma* (1997) seguido por *Narradores de Javé* (2003). (ABREU; CAFFÉ, 2004).

<sup>5</sup> Luís Alberto de Abreu nasceu em São Bernardo do Campo (SP), em 1952. Destacou-se como dramaturgo do grupo *Mambembe de Teatro*. Escreveu roteiros para os filmes *Maria* (1985), *Lila Rapper* (1997) e os premiados *Kenoma* (1998) e *Narradores de Javé* (2003). Na TV, escreveu para as minisséries: *Hoje é Dia de Maria* (2005) e *A Pedra do Reino* (2006). (ITAUCULTURAL, 2007).

pela Atlântida Cinematográfica, de 1941, empresas criadas no Brasil tendo como modelo a indústria cinematográfica norte-americana de Hollywood.

Cabe frisar que o recorte temporal<sup>6</sup> estabelecido para este estudo tem início na década de 1940 e finda nos anos iniciais da primeira década do presente século. Contudo, a primeira fonte selecionada, o filme *Jeca Tatu*, é de 1959. Tal opção justifica-se pelo fato de que o personagem cinematográfico *Jeca* resulta de um processo de formatação realizado por Amácio Mazzaropi (1912-1981) ao longo de sua carreira artística no circo e no rádio, que perpassa os anos de 1940 e de 1950. Nesta última década, caipiras mazzaropianos predecessores do *Jeca* já aparecem no cinema em filmes como *Candinho* (1953), da Companhia Cinematográfica Vera Cruz<sup>7</sup>, com roteiro e direção de Abílio Pereira de Almeida<sup>8</sup> (1906-1977), e *Chico Fumaça* (1958), produzido pela Cinelândia Filmes, do Rio de Janeiro, em parceria com Cinedistri, de São Paulo, dirigido por Victor Lima<sup>9</sup> (1920-1981) que ainda escreveu o roteiro. Em ambos os filmes, Mazzaropi representa personagens caipiras e analfabetos, porém com características diferentes (o primeiro é ingênuo, enquanto o segundo é espertalhão), mas que contribuíram para a composição de seu personagem mais famoso, o *Jeca*, apresentado no filme *Jeca Tatu* (1959) e em produções subsequentes.

Tanto *Candinho* (1959) quanto *Chico Fumaça* (1958) são obras cinematográficas que também poderiam ser selecionadas como fontes, pois fecundas para o estudo sobre o analfabeto no cinema brasileiro, assim como *O Cangaceiro* (1953), escrito e dirigido por Lima Barreto<sup>10</sup> (1905-1982) e produzido pela Vera Cruz, que foi o primeiro filme brasileiro a conquistar as telas do mundo, sendo premiado em festivais nacionais e internacionais, incluindo o Festival

---

<sup>6</sup> O recorte temporal não seguiu uma rígida demarcação. Em alguns momentos, foi necessário recuar às décadas de 1920 e 1930 para subsidiar temas específicos tratados no desenvolvimento desta dissertação.

<sup>7</sup> A Companhia Cinematográfica Vera Cruz (1949-1954) foi a tentativa mais sistemática de implantar uma indústria cinematográfica hollywoodiana no Brasil. Produziu 18 filmes de longa-metragem e vários documentários. (LEITE, 2005, p. 75).

<sup>8</sup> Abílio Pereira de Almeida nasceu em São Paulo, em 1906. Participou da criação da Cia. Cinematográfica Vera Cruz, em 1949, onde trabalhou como ator, diretor e produtor. Em 1952, lançou Mazzaropi no cinema com o filme *Sai da Frente*. Morreu na capital paulista em 1977. (ITAUCULTURAL, 2007).

<sup>9</sup> Victor Lima nasceu em 1920, no Rio de Janeiro. Foi diretor, roteirista e produtor de vários filmes destacando-se nas comédias, tendo trabalhado com Costinha, Renato Aragão e Ronald Golias entre outros comediantes. Morreu em 1981. (BRASIL, 2009).

<sup>10</sup> Vítor Lima Barreto nasceu em São Paulo (SP) em 1906. Escreveu contos, novelas e romances. Estreou em cinema com documentários. Seu primeiro longa foi *O cangaceiro* e sua última realização foi o curta *Arte cabocla*. Lecionou cinema em Campinas (SP), onde morreu em 1982. (BRASIL, 2009).

Internacional de Cannes, de 1953, quando ganhou o prêmio de Melhor Filme de Aventura. O enredo, inspirado em *Lampião*, mostra os conflitos vividos por dois cangaceiros por conta de uma professora de uma escola rural raptada, a quem um deles pretendeu libertar por amor. Ainda na década de 1950, um filme produzido por uma cooperativa de atores e técnicos de cinema, *Rio 40 graus* (1955), escrito e dirigido por Nelson Pereira dos Santos<sup>11</sup>, também se constitui em uma fonte rica para estudo. Em estilo de documentário, o filme mostra um dia na vida de cinco garotos negros da favela do Morro do Cabuçu, que vendem amendoim em Copacabana para poder comprar uma bola. *Rio 40 graus* (1955) foi o precursor do movimento do Cinema Novo<sup>12</sup>, cujos filmes priorizaram abordar temas nacionais buscando “reencontrar o homem brasileiro, notadamente o ‘homem do povo’, seu trabalho, sua visão de mundo, sua maneira de pensar, de falar e de ser” (LEITE, 2005, p. 94). Um dos destaques da filmografia do movimento do Cinema Novo é o filme *Vidas Secas* (1963), baseado na obra homônima do escritor Graciliano Ramos (1892-1953). Produzido pela empresa cinematográfica Herbert Richers S.A, com roteiro e direção de Nelson Pereira dos Santos e premiado no Brasil e no exterior, o filme retrata a vida de uma família de nordestinos miseráveis e analfabetos que lutam para sobreviver no sertão diante do flagelo da seca. Outra obra emblemática do Cinema Novo e considerada um marco da cinematografia latino-americana é *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), da Copacabana Filmes com argumento, roteiro e direção de Glauber Rocha<sup>13</sup> (1939-1981), cineasta símbolo do movimento cinemanovista. Mais uma vez, o interior nordestino é o cenário onde se desenrola a história que mostra a

---

<sup>11</sup> Nelson Pereira dos Santos nasceu em São Paulo, em 1928. Fez mais de 20 filmes em sua carreira. Foi professor fundador do curso de cinema da Universidade de Brasília. É membro do Conselho Superior da Escola de Cinema de Havana. Em 2006, aos 77 anos, tornou-se o primeiro cineasta a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. (MEUCINEMABRASILEIRO, 2009).

<sup>12</sup> O Cinema Novo foi um movimento artístico, estético e narrativo de cineastas brasileiros que fazia parte, nos anos 60, “de uma corrente mais larga e profunda que se exprimia igualmente através da música, do teatro, das ciências sociais e da literatura. Essa corrente, [...] foi por sua vez a expressão cultural mais requintada de um amplíssimo fenômeno histórico nacional.” (GOMES, 1980, p. 94).

<sup>13</sup> Glauber Rocha nasceu em Vitória da Conquista (BA) em 1939. Realizou vários curtas-metragens, ao mesmo tempo em que se dedicava ao cineclubismo. *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), *Terra em Transe* (1967) e *O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro* (1969) são três filmes paradigmáticos, nos quais uma crítica social feroz se alia a uma forma de filmar que pretendia cortar radicalmente com o estilo importado dos Estados Unidos. Pretensão, essa, compartilhada por outros cineastas do Cinema Novo. Morreu no Rio de Janeiro, em 1981. (MEUCINEMABRASILEIRO, 2009).

luta de sertanejos pobres para sobreviver em meio à miséria e a conflitos envolvendo beatos, coronéis e cangaceiros.

No final de 1969, entrou em cena a Embrafilme – Empresa Brasileira de Filmes, criada para fomentar a produção e a distribuição de filmes nacionais. A intervenção do Estado na produção cinematográfica não era novidade, pois já havia ocorrido em 1930, e, em ambos os momentos, exerceram papel importante na história do cinema brasileiro marcando-a “tão profundamente quanto a própria presença do cinema estrangeiro, pois constituem as duas balizas entre as quais se estruturou a produção cinematográfica”. (BERNARDET, 1979, p. 42). Primeiramente como financiadora e depois como co-produtora, a Embrafilme participou de produções significativas nas décadas de 1970-80, entre as quais, que poderiam ser analisadas neste trabalho, encontra-se *Bye Bye Brasil* (1979), dirigido por Cacá Diegues<sup>14</sup>, que ainda escreveu o roteiro em parceria com Leopoldo Serran<sup>15</sup> (1942-2008). Premiado em festivais nacionais e internacionais, o filme conta a história de uma trupe de artistas que viaja pelo Brasil em um caminhão alegremente colorido, a “Caravana Rolidei”, fazendo espetáculos para as populações do interior que ainda não tinham acesso à televisão. Outra obra cinematográfica relevante para o estudo do analfabeto no cinema brasileiro é *A Hora da Estrela* (1985), dirigido por Suzana Amaral<sup>16</sup>, produzido pela Raiz Filmes e distribuído pela Embrafilme. Baseado no romance homônimo de Clarice Lispector (1920-1977) o filme narra a história de Macabéa, uma imigrante nordestina com nível rudimentar de alfabetização que trabalha como datilógrafa numa pequena firma e que vive numa pensão miserável no Rio de Janeiro. Conhece o também nordestino Olímpico, operário metalúrgico, e os dois começam um desajeitado namoro. Ainda no mesmo ano é lançado *A Marvada Carne* (1985), dirigido por André Klotzel<sup>17</sup>, produzido pela Tatu Filmes e

---

<sup>14</sup> Carlos (Cacá) Diegues nasceu em Maceió, em 1940. Dirigiu, entre outros filmes *Orfeu* (1999), *Tieta do Agreste* (1996), *Quilombo* (1984) e *Xica da Silva* (1976). (MEUCINEMABRASILEIRO, 2009).

<sup>15</sup> Leopoldo Serran nasceu no Rio de Janeiro, em 1942. Escreveu roteiros para Bruno Barreto, Arnaldo Jabor, Fábio Barreto, Cacá Diegues e Murilo Salles, entre outros. Morreu em 2008. (BRASIL, 2009).

<sup>16</sup> Suzana Amaral nasceu em São Paulo, em 1932. Começou a filmar na década de 70, dirigindo curtas e documentários. Foi produtora e diretora da TV Cultura, onde realizou *Minha Vida Nossa Luta* (1979), sobre as mulheres da periferia. (MEUCINEMABRASILEIRO, 2009).

<sup>17</sup> André Klotzel nasceu em São Paulo, em 1954. Estudou cinema na Universidade de São Paulo e trabalhou em mais de uma dezena curtas-metragens e vários longas como *Capitalismo Selvagem* (1994) e *Memórias Póstumas* (2002). (MEUCINEMABRASILEIRO, 2009).

distribuído também pela Embrafilme. Uma garota simples, caipira, do interior, tem um grande sonho: se casar. Ela conhece Nhô Quim que também tem seu sonho: comer carne de boi. Neste encontro, os sonhos se realizam.

Ainda que coproduzindo diversos filmes ao longo da década 1980, a Embrafilme passou por um processo de esvaziamento no período, ao mesmo tempo em que o regime militar foi dando lugar à Nova República. No início de 1990, a empresa estatal foi extinta. Com isso, “a produção de novos filmes ficou praticamente reduzida a zero. As salas de exibição espalhadas pelo país exibiam praticamente somente filmes norte-americanos” (LEITE, 2005, p. 120). Porém, com o próprio espólio da Embrafilme, distribuído por meio de premiações e, ainda, com a criação de leis de incentivo, ocorreu, nos anos seguintes, uma retomada na produção cinematográfica. As novas produções passaram a ser viabilizadas financeiramente de diferentes modos e realizadas com grande variedade temática. Neste processo, e afeto ao tema desta pesquisa, poderiam ser selecionados para estudo, entre muitos: *Guerra de Canudos* (1997), produzido por Morena Filmes e dirigido por Sergio Rezende<sup>18</sup>, que recria a fundação e a destruição do Arraial de Canudos (1896-1897), no sertão da Bahia, cujos acontecimentos são narrados por meio de uma família sertaneja e analfabeta que acompanha Antonio Conselheiro (1830-1897), e, sem dúvida, *Central do Brasil* (1998), dirigido por Walter Salles<sup>19</sup> e produzido pela Videofilmes em parceria com a Riofilme e MACT Productions. *Dora*, uma ex-professora, escreve cartas para analfabetos na estação de trens Central do Brasil (RJ), cobrando uma pequena quantia de todos, mas nem sempre envia as mensagens. Ela acaba se envolvendo com o drama de um menino que viu sua mãe ser atropelada logo após ela ter se encontrado com *Dora*. *Central do Brasil* (1998) recebeu muitos prêmios no Brasil e no exterior, incluindo o Urso de Ouro como Melhor Filme no Festival de Berlim, em 1998.

---

<sup>18</sup> Sérgio Rezende nasceu no Rio de Janeiro, em 1951. Dirigiu vários filmes biográficos como *Lamarca* (1994), *Mauá: o imperador e o rei* (1999) e *Zuzu Angel*. (2006). (MEUCINEMABRASILEIRO, 2009).

<sup>19</sup> Walter Salles nasceu no Rio de Janeiro, em 1956. Cursou Economia na PUC (RJ) e fez mestrado em Comunicação Audiovisual na Universidade da Califórnia. Diretor, roteirista e produtor obteve projeção internacional pela indicação ao Oscar por *Central do Brasil*, em 1998. (MEUCINEMABRASILEIRO, 2009).

Por fim, neste início de novo século, uma gama considerável de filmes vêm sendo realizados com os mais diversificados temas, entre os quais aqueles que tratam de questões relacionadas à exclusão social e à criminalidade, propiciando reflexões acerca da importância da contribuição da educação na resolução de problemas sociais e, também, sobre a presença ou a ausência de processos educacionais voltados ao atendimento das camadas mais carentes da população. *Carandiru* (2002) e *Cidade de Deus* (2003) são dois exemplos destes filmes. O primeiro, realizado pela Globo Filmes em parceria com a HB Filmes e Columbia Tristar, tem direção de Hector Babenco<sup>20</sup>, que ainda escreveu o roteiro com base em histórias reais e no livro escrito pelo médico Dráuzio Varella<sup>21</sup>. O filme mostra o cotidiano da vida dos presidiários do Carandiru antes e durante o massacre ocorrido em outubro de 1992, quando 111 presos foram mortos. Por sua vez, *Cidade de Deus* (2003), foi produzido pela 02 Filmes e Vídeo Filmes, com direção de Fernando Meireles<sup>22</sup> e roteiro de Bráulio Mantovani<sup>23</sup>, que adaptou para o cinema o romance homônimo de Paulo Lins<sup>24</sup>. A história do filme se passa em um bairro popular da cidade do Rio de Janeiro, Cidade de Deus, onde, em meio à violência, um jovem pobre e negro luta para fugir da criminalidade, o que consegue graças ao seu talento como fotógrafo.

Como visto, são muitas e ricas as alternativas para a escolha de filmes brasileiros que poderiam constituir-se em fontes de pesquisa neste estudo. Analisar todas as que foram mencionadas seria uma tarefa hercúlea que foge totalmente aos limites desta dissertação. Desse modo, optou-se por apenas duas obras cinematográficas: *Jeca Tatu* (1959) e *Narradores de Javé* (2003);

---

<sup>20</sup> Hector Babenco, argentino naturalizado brasileiro, nasceu em 1948. Dirigiu, entre outros filmes: *Lúcio Flávio - Passageiro da Agonia* (1977), *Pixote - A Lei do Mais Fraco* (1981), *O Beijo da Mulher Aranha*, (1985) e *Brincando nos Campos do Senhor* (1997). (MEUCINEMABRASILEIRO, 2009).

<sup>21</sup> Drauzio Varella nasceu em São Paulo, em 1943. É médico e escritor. Realizou um trabalho de prevenção à AIDS na extinta Casa de Detenção de São Paulo, conhecida como Carandiru por situar-se no bairro de mesmo nome. (BRASIL, 2009).

<sup>22</sup> Fernando Meirelles nasceu em São Paulo, 1955. Ganhou notoriedade internacional pela direção dos filmes *Cidade de Deus* (2002), *O jardineiro fiel* (2005) e *Ensaio sobre a cegueira* (2008). (MEUCINEMABRASILEIRO, 2009).

<sup>23</sup> Bráulio Mantovani nasceu em São Paulo, em 1963. Formado em Literatura Portuguesa pela PUC (SP) e pós-graduado em Roteiro Cinematográfico pela Universidade Autônoma de Madri. (BRASIL, 2009).

<sup>24</sup> Paulo Lins nasceu no Rio de Janeiro, em 1958. Foi integrante do grupo Cooperativa de Poetas nos anos de 1980, tendo publicado um livro de poesia pela UFRJ, *Sobre o sol* (1986). Nos últimos anos se dedicou à pesquisa antropológica e ao magistério. (MEUCINEMABRASILEIRO, 2009).

considerando ambas de grande significação para a compreensão sobre como o analfabeto vem sendo representado no cinema brasileiro. Também foram utilizados como fontes para esta pesquisa documentos que compõem a legislação pertinente à EJA, como o Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos; o Ofício Circular n. 9, de 27 de maio de 2005, que trata da reorganização da educação de jovens e adultos no Paraná e as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná, de 2006, e mais, ainda, as Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica do Paraná; a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o texto constitucional sobre a educação presente na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, e outros.

Metodologicamente este trabalho teve início com a seleção, descrição e análise dos filmes *Jeca Tatu* (1959) e *Narradores de Javé* (2003), entendendo tais obras como fontes de pesquisa que “representam e resultam do desejo de quem as produziu, intencionalmente ou não, de construir uma determinada imagem de si mesma ou de no máximo do seu grupo social.” (NEVES, 2009, p. 10). Em seguida, buscou-se na legislação acima referida e na historiografia da educação brasileira a compreensão do debate acerca da construção histórica de concepções sobre o analfabetismo e a alfabetização, e também, recorreu-se à literatura da História da Educação para estudar a trajetória histórica de processos de alfabetização e de escolarização envolvendo jovens e adultos no Brasil.

A análise dos filmes *Jeca Tatu* (1959) e *Narradores de Javé* (2003) partiu da premissa de que as representações dos personagens analfabetos presentes nestas obras variam de acordo com as diferentes concepções sobre a relação alfabetismo/alfabetização existentes nas sociedades nos tempos e contextos históricos em que ambas foram produzidas. Nesta perspectiva residem as questões principais que suscitaram a realização deste trabalho: \_ Como os analfabetos estão sendo representados nos filmes selecionados? \_ O que se pode entender por representação e como ela funciona em obras cinematográficas? \_ Que concepções de analfabetismo e do seu contrário, o alfabetismo, fundamentam as representações de analfabetos nestes filmes?

A revisão bibliográfica efetuada no início deste estudo não localizou produções acadêmicas com temática similar, embora tenha identificado outras que trataram de vários temas diferentes relacionados à interface educação e cinema, o que confere relativo ineditismo a esta pesquisa e a inscreve na perspectiva de uma nova História da Educação que preconiza a ousadia para a produção do conhecimento histórico no domínio educativo. Segundo Nóvoa (1992, p. 210), “não se escreve hoje a História da Educação como se escrevia nas décadas anteriores. Há que dizê-lo. Mas não basta dizê-lo: há que assumi-lo, na prática. Temos que ser audaciosos.” Cabe ressaltar que este estudo insere-se na área de “História e Historiografia da Educação” e, mais especificamente, no grupo de “Pesquisa em História dos Campos Disciplinares”, na linha da “Pesquisa e o Ensino de História da Educação no Brasil: Fontes, Objetos, Métodos e Recursos Midiáticos”, do programa de Mestrado MINTER/UEM.

Considerando o exposto e para efeitos didáticos, o presente trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro, são descritos e analisados os filmes *Jeca Tatu* (1959) e *Narradores de Javé* (2003). Precede, porém, o estudo da primeira obra cinematográfica, a recuperação da origem do personagem *Jeca*, criado por Monteiro Lobato (1882-1948) e popularizado pelos Almanques Fontoura. Em seguida, é examinado o *Jeca* que foi levado às telas do cinema por Amácio Mazzaropi (1912-1981) e transformado numa figura cômica para entreter e fazer rir grandes platéias. Na sequência, procede-se a análise do filme *Narradores de Javé* (2003), que trata da interação entre a oralidade e a escrita, possibilitando discutir a relação analfabetismo/alfabetização a partir da identificação dos sujeitos analfabetos presentes na obra, cuja riqueza temática permite, ainda, perpassar por outros temas também pertinentes ao presente trabalho como memória social, memória e história e a produção do conhecimento histórico. O segundo capítulo investiga a relação entre a educação e o cinema, demonstrando que ambos os campos de conhecimento dialogam há muito tempo. Após um brevíssimo histórico sobre a arte e a indústria cinematográficas, são feitas considerações sobre o cinema como prática cultural de representação da vida, proporcionando reflexões acerca das noções sobre representações culturais e o uso do filme como documento e fonte de pesquisa à luz da Nova História Cultural. O terceiro capítulo apresenta as concepções sobre o analfabetismo e a alfabetização encontradas

em debates educacionais brasileiros realizados ao longo do tempo, revelando as dificuldades em conceituar ambos os termos devido “à historicidade e às mudanças de contexto onde a alfabetização tem sido empreendida, os seus campos de estudo, como também os objetivos e perspectivas assumidas pelos seus diversos estudiosos”. (FERNANDES, 2002, p. 31). Ainda neste capítulo, são pesquisados processos de escolarização desenvolvidos historicamente em torno da alfabetização no Brasil e também examinada a trajetória histórica da educação voltada aos adultos, que hoje é desenvolvida pela modalidade de educação básica da EJA - Educação de Jovens e Adultos. Por fim, nas considerações finais são apresentados os resultados obtidos.

## 2. DIFERENTES ANALFABETOS EM DIFERENTES CONTEXTOS

Entre os anos de 1940 e 2000, segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2007a), a população brasileira passou de 41,2 milhões de habitantes para 169,8 milhões. Neste período, a taxa de urbanização saltou de 31,3% para 81,2%, revelando que o Brasil rural foi se tornando urbano, contribuindo para este processo “o intenso êxodo rural e o grande crescimento vegetativo da população”. (GIRARDI, 2008). A agricultura, pecuária e silvicultura que, em 1940, representava 32,6% da população ocupada, declinou para 17,9%, em 2000. No que se refere à educação, em 60 anos, a taxa de escolarização, entre crianças de 7 e 14 anos, cresceu de 30,6% para 95,4%. A partir de 1950, os Censos Demográficos passaram a investigar de forma mais padronizada a relação analfabetismo/alfabetização e o primeiro censo realizado neste formato, em 1950, apontou que 50,6% dos brasileiros, com 15 anos ou mais, eram analfabetos. Desde então, este índice foi diminuindo, chegando em 2000 a uma taxa de 13,6% de analfabetos entre pessoas com 15 anos ou mais.

No campo político, nos anos iniciais da década de 1940, os brasileiros ainda viviam sob a ditadura do Estado Novo de Getúlio Vargas (1883-1954), que terminou em 29 de outubro de 1945. No ano seguinte, em 18 de setembro de 1946, durante o governo do Marechal Eurico Gaspar Dutra (1883-1974), o Brasil ganhou uma nova Constituição, de caráter liberal e que “regularizou a vida do país procurando garantir o desenrolar das lutas políticas-partidárias dentro da ordem” (GUIRALDELLI, 1990, p. 110). O texto constitucional previa que a União deveria fixar as “diretrizes e bases da educação nacional”, o que somente foi concretizado em 20 de dezembro de 1961, 15 anos depois, com a aprovação da LDBEN n. 4024, após intensas disputas políticas travadas, principalmente, entre os defensores da educação pública e os representantes das escolas privadas. Por fim, a referida Lei garantiu igualdade de tratamento por parte do poder público para os estabelecimentos oficiais e particulares. Esta luta política perpassou a década de 1950, marcada, em seu início, pelo retorno de Vargas ao poder e a consequente retomada de seu discurso nacionalista e trabalhista, que prometia o desenvolvimento do capitalismo no Brasil aliado ao ‘bem-estar social’ da

população. Para tanto, o governo Vargas aumentou os investimentos públicos com a educação. Contudo, segundo Ghiraldelli Jr. (1990, p. 130), “o ensino superior foi mais contemplado que o ensino primário. Além do mais, não houve grandes alterações no número de matrículas no ensino primário, e a alfabetização cresceu apenas 1,79%.” Nos anos seguintes ao suicídio de Vargas, em 24 de agosto de 1954, o Brasil passou a ser governado por Juscelino Kubitschek (1902-1976), que pretendia desenvolver o país rapidamente e lançou o seu Programa de Metas, consistindo, efetivamente, na criação de uma infra-estrutura básica para a industrialização visando atrair o capital estrangeiro. O último item deste programa foi dedicado à educação e, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1990, p. 131) “atrelava o problema do ensino às necessidades de institucionalização de uma ‘educação para o desenvolvimento’, ou seja, o incentivo ao ensino técnico-profissionalizante”. Dessa forma, os investimentos para a educação na era JK atenderam prioritariamente o ensino industrial, de nível médio. No seu penúltimo ano de governo, em 1960, o índice de analfabetismo da população era da ordem de 39,6%, ou seja, de acordo com dados do IBGE (2007b), entre os 40.278.602 de brasileiros com 15 anos ou mais, 15.964.852 não sabiam ler e escrever. De qualquer forma, entre 1950 e 1960 ocorreu uma queda em 11,2% da taxa de analfabetismo no Brasil.

Contribuiu para esta redução a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), instituída em 1947 e desenvolvida durante os governos de Vargas e de JK, ao longo de toda a década de 1950. O objetivo da campanha era o de “erradicar” o analfabetismo, considerado, no mínimo, como uma calamidade pública, um mal que deveria ser combatido por todos os meios e modos. Como afirma Paiva (1987, p. 179) “seu fundamento político, ligado à ampliação das bases eleitorais, se acompanhava das idéias de ‘integração’ como justificação social e de ‘incremento da produção’ como justificação econômica.” Era preciso integrar a população analfabeta que estava à margem da sociedade. Nesta perspectiva, o analfabeto era concebido como um marginal. “A educação de adultos teria, portanto, objetivos de integração do homem marginal nos problemas da vida cívica e de unificar a cultura brasileira.” (PAIVA, 1987, p. 184). Esta visão sobre o analfabeto foi afirmada quando do lançamento da CEAA pelo seu diretor, Lourenço Filho (1897-1970), como explica Paiva (1987):

A idéia central do diretor da Campanha é a de que o adulto analfabeto é um ser marginal, 'que não pode estar ao corrente da vida nacional' e a ela associa a crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz que o indivíduo alfabetizado. O analfabeto padeceria de uma 'minoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal e é frequentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer os elementos rudimentares da cultura do nosso tempo'. (PAIVA, 1987, p. 184).

Foi neste contexto político, econômico e social, quando o analfabeto era considerado um ser marginal e incapaz, que Amácio Mazzaropi (1912-1981) construiu seu personagem caipira e analfabeto consagrado no filme *Jeca Tatu* (1959), mas que já vinha sendo formatado anteriormente e que aparece, embora com características diferentes, em outras produções como *Candinho* (1953) e *Chico Fumaça* (1958). Desse modo, para estudar a primeira fonte selecionada, a obra cinematográfica *Jeca Tatu* (1959), é preciso levar em consideração esta contextualização, assim como é importante compreender a gênese do personagem *Jeca*, que nascido na literatura, nas obras de Monteiro Lobato (1882-1948), sofreu transformações de personalidade para chegar às telas do cinema.

Por sua vez, o filme *Narradores de Javé* (2003), segunda fonte selecionada, foi produzido no contexto político, econômico, social e cultural da Nova República, iniciada com o fim da Ditadura Militar (1964-1985). Em meio ao processo de redemocratização do país, significativos debates ocorreram em torno de temas relacionados ao analfabetismo, incluindo discussões acerca do voto do analfabeto, colocando de um lado aqueles que argumentavam, como relatam Galvão e Di Pierro (2007, p. 50), "que a pessoa que não sabe ler e escrever não está apta a escolher seus dirigentes, constituindo-se em uma frágil massa de manobra nas mãos dos mais letrados", e, de outro, os que alegavam ser o sufrágio um direito universal, portanto de todos, incluindo os analfabetos. O voto do analfabeto foi instituído pela Lei nº 7.332 de 1º de julho de 1985 e referendado na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada 5 de outubro de 1988. Esta Constituição amparou legalmente importantes reivindicações de movimentos educacionais e sociais brasileiros comprometidos com a EJA, como a

consagração do direito público subjetivo<sup>25</sup> dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito, além de assegurar verba para a alfabetização e de responsabilizar judicialmente o poder executivo que não ofertar, ou fazê-lo de forma irregular, o ensino obrigatório. Porém, as políticas públicas para a educação empreendidas nos primeiros governos da Nova República, na década de 1990, frustraram as expectativas geradas pelos avanços do texto constitucional de 1988. Somente no início dos anos 2000, por conta de novas mobilizações de educadores e gestores da educação implementadas em fóruns de discussão e em encontros estaduais e nacionais, a EJA voltou a conquistar espaço na agendas governamentais. Embora em muitos discursos, oficiais e não-oficiais, ainda esteja presente a idéia de que o analfabeto é um ser que precisa da “ajuda” para ser tirado das “trevas”, ganha cada vez mais corpo a concepção do analfabeto como um cidadão que teve seu direito à educação negado em tempos passados e que deve cobrar o seu direito de “fruir plenamente os bens culturais da sociedade dentre os quais a alfabetização, uma das muitas portas que abrem horizontes de aprendizagem ao longo da vida (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 100).

O objetivo deste capítulo é descrever e analisar as duas fontes de pesquisa selecionadas, os filmes: *Jeca Tatu* (1959), precedido de um necessário histórico da criação deste personagem na literatura; e *Narradores de Javé* (2003), tendo como referência os diferentes contextos em que ambos foram produzidos.

---

<sup>25</sup> Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. (SOARES, 2002).

## 2.1 O NASCIMENTO DO JECA

A nossa montanha é vítima de um parasita, um piolho da terra, peculiar ao solo brasileiro como o “Argas” o é aos galinheiros ou o “Sarcoptes mutans” à perna das aves domésticas. Poderíamos analogicamente classificá-lo entre as variedades do “Porriago decalvans”, o parasita do couro cabeludo produtor da “pelada” pois que onde ele assiste se vai despojando a terra de sua coma vegetal até cair em morna decrepitude, nua e descalvada. Em quatro anos, a mais ubertosa região se despe dos jequitibás magníficos e das perobeiras milenares – seu orgulho e grandeza, para, em achincalhe crescente, cair em capoeira, passar desta à humildade da vassourinha e, descendo sempre, encruar definitivamente na desdita do sapezeiro – sua tortura e vergonha. Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade, vai ele refugiando-se em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão, a picapau e o isqueiro, de modo sempre a conservar-se fronteiriço, mudo e sorna. Escorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se. (LOBATO, 1948, p. 235).<sup>26</sup>

O texto acima faz parte da carta intitulada “Velha Praga”, publicada no jornal “O Estado de São Paulo”, em 11 de novembro de 1914, escrito por Monteiro Lobato (1882-1948) como resultado de sua indignação frente à prática comum da queimada do mato levada a efeito pelos trabalhadores do campo – os caboclos<sup>27</sup>. Com ferocidade, o fazendeiro Lobato se insurge contra estes caboclos, a quem ele acusa de ser a praga da terra que “atrasa” o progresso do Brasil. A carta deu notoriedade ao escritor, suscitando opiniões contra e favor, pois ao criticar não apenas os seus agregados que insistiam na tradicional queimada da roça, ele atacou a todos os caboclos de uma forma generalizada. Como conta Artur Neves (apud LOBATO, 1948, p.17-18): “o país se dividiu em dois campos, os que pensavam como Lobato e os ‘caboclistas’, que viam no caboclo a continuação dos bons e comportados índios de Alencar, Gonçalves Dias e todos os românticos

<sup>26</sup> As citações de Monteiro Lobato estão de acordo com o texto original.

<sup>27</sup> No Dicionário Aulete Digital, o termo caboclo é associado ao mulato de pele acobreada e cabelos lisos (caburé), ao mestiço de branco com índio (cariboca), à pessoa do campo, de modos simples e rústicos e à pessoa desconfiada. Designa também descendentes de índios, por vezes miscigenados, e que vivem relativamente isolados, de modo rústico, nem sempre com identidade étnica e é um nome genérico dos espíritos de ancestrais indígenas brasileiros, nas religiões ou seitas afro-brasileiras. (AULETE, 2008)

do indianismo.” Lobato critica com veemência o modo de vida das populações pobres do campo que tem por base a produção de subsistência.

É de vê-lo surgir a um sítio novo para nele armar a sua arapuca de “agregado”; nomade por força de vagos atavismos, não se liga à terra, como o camponio europeu: ‘agrega-se’, tal qual o “sarcopites”, pelo tempo necessário à completa sucção da seiva convizinha; feito o que, salta para diante com a mesma bagagem com que ali chegou.(LOBATO, 1948, p. 236).

Seguindo a mesma linha de raciocínio crítico, mas em outro trecho da carta, ele apresenta o personagem *Jeca Tatu*, entre outros.

Quando se exaure a terra, ao agregado muda de sítio. No lugar fica a tapera e o sapezeiro. Um ano que passe e só este atestará a sua estadia ali; o mais se apaga como por encanto. A terra reabsorve os frágeis materiais da choça e, como nem sequer uma laranjeira ele plantou, nada mais lembra a passagem por ali do Manoel Peroba, do Chico Marimbondo, de Jéca Tatú ou outros sons ignaros, de dolorosa memória para a natureza circunvizinha. (LOBATO, 1948, p. 240).

Porém, o desenvolvimento do personagem *Jeca Tatu*, representando o caboclo feio e grotesco, desprovido de força de vontade e senso estético, ocorre no artigo “Urupês”, publicado logo em seguida, em 23 de dezembro de 1914, também no jornal “O Estado de São Paulo”, no qual o autor destaca a ignorância e a preguiça do habitante do interior. Para ele, *Jeca Tatu* é um “piraquara<sup>28</sup> do Paraíba, maravilhoso epítome de carne onde se resumem todas as características da espécie” (LOBATO, 1948, p. 244). E, ainda, é o “[...] sacerdote da Grande Lei do Menor Esforço [...]” (LOBATO, 1948, p. 246), aquele que vive do que a natureza dá, sem gastar energia para alcançar qualquer objetivo na vida. Nesta primeira versão, Lobato compara o caboclo *Jeca Tatu*, a um urupê<sup>29</sup>.

No meio da natureza brasílica, tão rica de formas e côres, onde os ipês floridos derramam feitiços no ambiente e a inflorescência dos cedros, às primeiras chuvas de setembro, abre a dança dos

<sup>28</sup> De acordo com o Dicionário Aulete Digital, Piraquara é o indivíduo que vive na roça ou no campo, o caipira. O termo também designa os habitantes das margens do rio Paraíba do Sul, região de Lobato. (AULETE, 2008).

<sup>29</sup> Urupê, no Dicionário Aulete Digital, é um fungo que se desenvolve sobre troncos caídos e cujo corpo de frutificação é semicircular, vermelho-alaranjado. (AULETE, 2008).

tangará; onde ha abelhas de sol, esmeraldas vivas, cigarras, sabiás, luz, côm, perfume, vida dionisica em escachão permanente, o caboclo é o sombrio urupê de pau podre a modorrar silencioso no recesso das grotas (LOBATO, 1948, p. 256).

Em 1918, Monteiro Lobato lançou a primeira edição de uma coletânea de 14 contos, incluindo o famoso artigo “Urupês”, que empresta o nome ao livro. Com a veiculação da obra, o personagem *Jeca Tatu* passou a se tornar mais conhecido, mas veio a ganhar fama nacional especialmente a partir de um discurso de Ruy Barbosa (1849-1923), proferido no Teatro Lírico do Rio de Janeiro, em 20 de março de 1919, e publicado logo em seguida no jornal “O Estado de São Paulo”. Ruy Barbosa (apud LOBATO, 1948, p. 22) elogiou o escritor por revelar em sua obra “aquele tipo de uma raça, que ‘entre as formadoras da nossa nacionalidade’ se perpetua a ‘vegetar’ de cócoras, incapaz de evolução e impenetrável ao progresso”. Assim como tantos outros intelectuais de sua época, de formação positivista<sup>30</sup>, Lobato criticava as práticas coronealistas da Velha República que emperravam a modernização do Brasil. Em “Urupês”, o criador do *Jeca Tatu* utilizou deste personagem para também atacar o processo eleitoral do período.

O fato mais importante de sua vida [do Jeca] é sem dúvida votar no governo. Tira nesse dia da arca a roupa preta do casamento, sarjão furadinho de traça e todo vincado de dobras; entala os pés num alentado sapatão de bezerro; ata no pescoço um colarinho de bico e, sem gravata, ringindo e mancando, vai pegar o diploma de eleitor às mãos do chefe Coisada, que lho retem para maior garantia da fidelidade partidária. (LOBATO, 1948, p. 250).

Como na época da redação de “Urupês”, em 1914, o voto era proibido ao analfabeto, é de se supor que o *Jeca Tatu* eleitor deveria ser alfabetizado. Mas, Lobato logo põe por terra esta idéia ao relatar que Jeca “esfrega a pena no livro eleitoral, arabescando o aranhol de gatafunhos e que chama ‘sua graça’”. (LOBATO, 1948, p. 250). O autor confirma o analfabetismo de *Jeca* que, assim como milhares de outros brasileiros, votavam nos candidatos dos coronéis, bastando para tanto, rascunhar o próprio nome nos documentos eleitorais.

---

<sup>30</sup> Elaborado por Auguste Comte (1798-1857), o positivismo propõe fazer das ciências experimentais o modelo por excelência do conhecimento humano em substituição às especulações metafísicas ou teológicas.

No entanto, identificado com as campanhas sanitárias que estavam em curso na época, em particular após a publicação do livro “Saneamento do Brasil” (1918), do médico sanitário Belisário Penna (1868-1939), que preconizava serem as doenças as causas da indolência, preguiça e baixa produtividade do homem do campo, o criador do *Jeca Tatu* passou a defender a tese de que o Brasil tinha um povo incapaz de trabalhar racionalmente por estar doente biologicamente e, em decorrência, moralmente. Em sua obra “Problema Vital” Lobato (1919) escreveu que tal condição atingia milhões de brasileiros e esta doença deveria ser saneada por meio de recursos técnicos e científicos modernos sob o comando de homens da ciência e da pesquisa. Assim, sem verminoses e parasitoses, como relata Tolentino (2001, p. 98) “a nossa gente rural, meiga e dócil por índole, seria disciplinada e trabalhadora tanto quanto os italianos, espanhóis e portugueses que impunham um novo tempo ao trabalho no campo brasileiro.” O caboclo necessitava ser curado para se tornar produtivo. Portanto, “o Jeca não é assim, está assim”, afirmou Lobato (1919) e, para se redimir, pediu perdão ao seu personagem no prefácio da 4ª edição de “Urupês” (1919).

Eu ignorava que era assim, meu caro Jéca, por motivo de doenças tremendas. Está provado que tens no sangue e nas tripas todo um jardim zoológico da pior espécie. É essa bicharia cruel que te faz papudo, feio, molenga, inerte. Tens culpa disso? Claro que não. Assim, é com piedade infinita que te encara hoje o ignorantão que outrora só via em ti mamparra e ruindade. (LOBATO apud LOBATO, 1948, p. 20).

Em 1920, o criador do *Jeca Tatu* ofereceu os direitos de seu personagem ao amigo farmacêutico Cândido Fontoura (1885-1974) para a promoção dos produtos do Laboratório Fontoura Serpe & Cia. No mesmo ano, foi publicada a primeira edição do Almanaque Fontoura ou Almanaque Biotônico Fontoura, contendo a história do *Jeca Tatuzinho*, escrita e ilustrada por Monteiro Lobato, que fazia a propaganda do “Ankilostomina” Fontoura como um medicamento eficaz no tratamento da ancilostomose, o popular amarelão, e ensinava noções de higiene e saneamento às crianças. Vale destacar que os almanaques de farmácia eram publicados pelos laboratórios farmacêuticos que os utilizavam como propaganda para os seus fortificantes e medicamentos e os distribuíam gratuitamente em larga escala por meio das farmácias de todo o país.

Em sua 4ª edição, o Almanaque Fontoura (1924), apresentava o *Jeca Tatuzinho* como um pobre caboclo que morava no mato, numa casinha de sapé. “Vivia na maior pobreza, em companhia da mulher, muito magra e feia, e de vários filhinhos, pálidos e tristes” (LOBATO, 1924). *Jeca* ficava o dia inteiro sem fazer nada, a não ser fumar seu cigarro de palha e beber sua pinga. Onde ele morava, havia algumas pequenas plantações que garantiam a subsistência da família e um ribeirão próximo, onde podia pescar. Andava descalço e suas roupas eram todas remendadas. *Jeca* não tinha o respeito de ninguém, sendo considerado um bêbado e preguiçoso. Num belo dia, um médico apareceu em sua morada. Assustado com tanta miséria e vendo que *Jeca* estava amarelado e muito magro, resolveu examiná-lo e logo constatou que ele tinha amarelão.

O doutor receitou um vidro de ANKILOSTOMINA FONTOURA, para tomar assim: seis comprimidos hoje pela manhã e outros seis amanhã de manhã. - Faça isto duas vezes, com o espaço de uma semana. E de cada vez tome também um purgante de sal amargo, se duas horas depois de ter ingerido a ANKILOSTOMINA não tiver evacuado. E trate de comprar um par de botinas e alguns vidros de BIOTÔNICO e nunca mais me ande descalço e nem beba pinga, ouviu? - Ouvi, sim, senhor! - Pois é isso, rematou o doutor, tomando o chapéu. A chuva já passou e vou-me embora. Faça o que mandei, que ficará forte, rijo e rico como o italiano. (LOBATO, 1924).

Dito e feito. Seguindo a orientação médica e graças ao Ankilostomina e ao Biotônico Fontoura, *Jeca* sarou, ficou saudável, forte, valente e trabalhador, assim como também toda a sua família. Ele prosperou, ficou rico e passou a ser respeitado por todos, servindo de exemplo para os caboclos ainda doentes. A ampla distribuição do almanaque pelas farmácias de todo o país, contribuiu decisivamente para incorporar o personagem *Jeca Tatu* à literatura e ao imaginário nacional, especialmente no que se refere à cristalização da idéia de que o homem do campo, o caboclo, é um analfabeto, ignorante, preguiçoso e doente e que, nestas condições, se torna culpado pelo atraso do país. Mas, aceitando ajuda, este caipira pode integrar-se ao mundo produtivo e transformar-se num símbolo de modernidade. A história deste “caboclo”, de Monteiro Lobato, é reveladora, como afirma Rossi (2003, p. 48), “da imagem que se construiu e se perpetuou do comportamento das populações mais pobres frente às investidas de

modernização da sociedade brasileira”. Este homem do campo passou a ser visto como alguém que precisa de ajuda para romper com seu o “atraso” e se tornar “civilizado”. Para tanto, era preciso, entre outras ações, ofertar escolarização a esta população. No Estado de São Paulo, de onde escreveu Lobato, a prosperidade econômica promovida pela cafeicultura e, como explica Rossi (2003, p. 16), “pelo surto industrial, principalmente a partir de 1918, permitiram ao Estado organizar, sob bases mais largas e sólidas, o seu sistema de educação”. Neste processo de implantação do sistema escolar paulista, muitos legisladores, lideranças sindicais e educadores viam as populações mais pobres sob uma perspectiva, segundo Rossi (2003, p. 54), “não muito positiva. As populações mais pobres foram representadas como sujeitos enfraquecidos, indiferentes e encolhidos numa rotina, criando a imagem (que se perpetuou) de um povo alheio ao seu mundo”. Neste contexto, o personagem *Jeca Tatu*, foi ganhando popularidade e, em 1959, ele sai da literatura e vai para as telas do cinema numa recriação do ator, produtor e diretor Amácio Mazzaropi.

## 2.2 O JECA VAI AO CINEMA

A recuperação das origens do personagem *Jeca Tatu*, como visto, é importante para uma melhor compreensão do desenvolvimento do personagem *Jeca Tatu* no cinema. Da mesma forma, precedendo a análise do filme, torna-se apropriado conhecer um pouco da trajetória de vida de Mazzaropi.

Filho de pai italiano e de mãe portuguesa, Amácio Mazzaropi nasceu em São Paulo, em 9 de abril de 1912, mas viveu sua infância no interior do Estado, em Taubaté, até completar os seus 14 anos, quando então mudou com a família para a capital paulista, onde começou sua carreira como artista de circo contando anedotas e causos. Em 1929, retornou à Taubaté, iniciando no teatro que o levou a participar de movimentos culturais realizados em torno da causa da Revolução Constitucionalista de 1932. Nos anos seguintes, organizou a *Troupe Mazzaropi*, convencendo sua família a trabalhar com ele como atores e na administração da companhia. Como conta Souza (2000), “entre 1935/1942: a *Troupe Companhia Amácio Mazzaropi* viajou pelo interior do Estado e as apresentações foram largamente concorridas, mas faltou dinheiro para melhorar a companhia.” Em 1943, Mazzaropi com 31 anos, recebeu uma herança de sua avó e pode realizar seu sonho de colocar uma cobertura de zinco em seu pavilhão. No mesmo ano, levou a Troupe para a capital paulista, conquistado sucesso de público e, até mesmo, de crítica, pois seu espetáculo foi elogiado no O Jornal de São Paulo. Em 1946, estreou na Rádio Tupi de São Paulo fazendo, ao vivo, o programa Rancho Alegre, obtendo grande audiência. Souza (2000) explica que o “programa era simples, Mazzaropi contava umas piadas e, acompanhado de um sanfoneiro, cantava uma canção.” Em 1947, as Emissoras Associadas criaram o show *Brigada da Alegria*, com Mazzaropi, Linda Batista (1919-1988) e Hebe Camargo entre outros artistas, e excursionam por vários estados brasileiros. No final do referido ano, Mazzaropi assinou contrato com a Companhia Dercy Gonçalves e atuou ao lado dela no *Cine Theatro Odeon*. Em 18 de setembro de 1950, ocorreu a inauguração da primeira emissora de televisão brasileira, a TV Difusora de São Paulo, canal 3, e Mazzaropi foi convidado para o show de estréia, tornando-se o primeiro humorista na TV.

Inicialmente, à semelhança da rádio, apresenta-se sozinho, mas em poucos dias, a direção resolve lançar o programa RANCHO ALEGRE com Amácio e a atriz Geny Prado. Toda 4ª feira, às 21h00, sob a direção de Cassiano Gabus Mendes e patrocínio da Philco, o primeiro patrocinador da TV brasileira. (SOUZA, 2000)

Em 20 de janeiro de 1951, Mazzaropi participou do programa de inauguração da TV Tupi do Rio e, devido ao sucesso de sua apresentação, passou a protagonizar um quadro semanal na TV Rio. Dessa forma, o já considerado “maior caipira brasileiro” trabalhou na Rádio e TV Tupi de São Paulo e do Rio de Janeiro e continuou a fazer seus shows em diversos teatros brasileiros. E, em 1951, como relata Souza (2000) “os diretores Abílio Pereira de Almeida e Tom Payne estavam no Nick Bar, em São Paulo, quando viram Mazzaropi na TV e resolveram chamá-lo para um teste”. Assim, Mazzaropi iniciou sua carreira no cinema, na Companhia Cinematográfica Vera Cruz<sup>31</sup>.

O primeiro filme estrelado por Mazzaropi: *Sai da Frente*, lançado em 1952, obteve grande êxito de bilheteria e projetou ainda mais a sua carreira. Com isso, a Vera Cruz, acelerou a produção de um novo filme com o astro: *Nadando em Dinheiro*, que em outubro do mesmo ano estreou em 36 cinemas de São Paulo. Em 1953, Mazzaropi fez *Candinho*, mas a Vera Cruz, por problemas financeiros, atrasou a edição do filme, que somente chegou aos cinemas em 1954. Enquanto a crise financeira da empresa se aprofundava, Mazzaropi, segundo Sousa (2000), “se preocupa com o futuro no rádio e, para surpresa geral, anuncia sua saída das Emissoras Associadas indo para a Rádio Nacional, de São Paulo.” O novo programa era transmitido aos sábados, diretamente de clubes da capital paulista, onde Mazzaropi contava piadas, cantava e fazia imitações. A partir de então, passou a trabalhar com outras produtoras, atuando com a Fama Filmes em *A Carrocinha* (1955); Brasil Filmes em *O Gato da Madame* (1956); Cinelândia Filmes em *O Fuzileiro do Amor* (1956) e *O Noivo da Girafa* (1956) e com a Cinedistri em *Chico Fumaça* (1958).

Em 1958, com 46 anos, Mazzaropi resolveu criar a sua própria produtora cinematográfica: a PAM – Produções Amácio Mazzaropi, e já roda *Chofer de Praça*. Para realizar este filme, como explica Souza (2000) “ele vende a casa,

---

<sup>31</sup> A Companhia Cinematográfica Vera Cruz (1949-1954) foi a tentativa mais sistemática de implantar uma indústria cinematográfica no Brasil, tendo como modelo os estúdios de Hollywood. Produziu 18 filmes de longa-metragem e alguns documentários. (LEITE, 2005, p. 75).

carro e tudo que podia para alugar os estúdios e equipamentos da Vera Cruz. Além disso, passa a cuidar do lançamento e distribuição de seus filmes por todo o Brasil.” Em 1959, Mazzaropi aceitou o convite para fazer um programa de variedades na TV Excelsior de São Paulo, e no mesmo ano, produziu o famoso *Jeca Tatu*, que estreou nos cinemas paulistanos em 25 de janeiro de 1960, com estrondoso sucesso de público, como ocorreu com a maioria de seus filmes.

O contingente de espectadores dos filmes de Mazzaropi, de acordo com Leite (2005, p. 88), “era composto, em grande medida, pelos milhares de migrantes que se deslocavam do interior do país para as grandes e médias cidades brasileiras ao longo das décadas de 1950 e 1960.” Nestas décadas, ocorreu um acelerado processo de industrialização e urbanização no Brasil, incentivado principalmente por políticas de Estado desenvolvidas no segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954) e ampliadas nos Anos JK (1956-1961), com reflexos no meio rural. Tratores e outros equipamentos foram inseridos na produção agrícola, tornando-a mais racional, organizada e com divisão de tarefas. A mecanização do campo e o crescimento dos latifúndios por meio da apropriação pelos grandes fazendeiros de terras de pequenos agricultores foram fatores decisivos que levaram a população rural a migrar para as cidades.

O conjunto das obras de Mazzaropi, composta por 32 filmes, dos quais 21 foram escritos, produzidos e dirigidos por ele, “mostra considerável conhecimento dos temas, problemas e ansiedades que os brasileiros haviam de enfrentar diante do advento de uma agressiva cultura capitalista.” (BUENO, 1999, p. xi). Entre as novas situações postas aos migrantes nas cidades encontrava-se a exigência da alfabetização. Afinal, em sua imensa maioria, as populações oriundas do campo eram analfabetas ou tinham pouca escolarização.

Em grande parte dos casos, a migração rural-urbana tem um custo muito alto, pois ao sofrimento decorrente da perda de referências familiares, culturais e socioambientais se soma a necessidade imperiosa de aprendizagem de comportamentos que permitem ao migrante adaptar-se de maneira menos dolorosa ao novo contexto, tais como o manejo da linguagem, estilos de vida e ocupações urbanas, o que implica reavaliação dos saberes e modos de vida tradicionais e mudanças de identidade sociocultural. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 18)

Vale lembrar que, embora Mazzaropi fosse apreciado pelo grande público em todo o país, seus filmes com personagens caipiras referenciavam-se nos migrantes do interior do Estado de São Paulo que passaram a morar, em geral, nas periferias da capital paulista, formando o seu principal público-alvo. Como explica Bueno (1999, p. xi) “seu personagem mais bem-sucedido, Jeca, pode ser visto como uma representação de caipiras e constitui-se como o porta-voz para muitos de seus traços culturais,” entre os quais, destaca-se o analfabetismo de vários personagens de Mazzaropi, como o *Jeca*. Mas, Mazzaropi não produziu filmes voltados apenas para os caipiras instalados nas cidades. Ele conseguiu atrair diversos segmentos sociais com produções que levaram para as telas personagens de grande apelo popular, como por exemplo: *As aventuras de Pedro Malazartes* (1960), entre outros.

Ao rodar *Meu Japão Brasileiro* [1964], agregou a colônia nipônica, com *O Vendedor de Lingüiça* [1961] retomou o público dos imigrantes italianos, já trabalhado anteriormente nos dois primeiros feitos pela Vera Cruz; ampliou o público sertanejo com dois filmes parafraseados de duas músicas muito populares, *Casinha Pequeninha* [1962] e *Tristeza do Jeca* [1961], os imigrantes portugueses com *Portugal, Minha saudade* [1974], já com *O Corinthiano* [1966], arrebanhava a massa torcedora do clube de futebol, e *O Jeca e Seu Filho Preto*, se aproximava de grande parte da população brasileira. (FERREIRA, 2008, p. 2, grifos do autor).

Além disso, é preciso considerar outros fatores que também contribuíram para o sucesso do cinema de Mazzaropi.

Entre os quais, deve-se levar em conta o cuidado do produtor ao usar sempre os equipamentos mais modernos, técnicos bem preparados e capacitados e um eficiente sistema de distribuição e exibição dos filmes. Por meio da PAM, investiu o que foi necessário para enfrentar os desafios de um mercado praticamente monopolizado pelo cinema norte-americano. (LEITE, 2005, p. 87).

Mazzaropi criou um sistema próprio de distribuição de filmes por todo o país, mantendo contato direto com os proprietários de cinemas. Quando da exibição de seus filmes, sempre havia um fiscal da PAM presente na portaria para contar o público e recolher a parte que cabia à produtora.

A PAM controlava aproximadamente 20% da arrecadação de cada película. Cabe destacar que muitas de suas produções tiveram bilheteria superior a 3 milhões de espectadores, propiciando dessa forma o lucro necessário para investir em novos filmes. Assim, o produtor não precisava recorrer a subsídios ou financiamentos estatais. (LEITE, 2005, p. 87).

Contudo, se Mazzaropi obtinha sucesso financeiro e de público, seus filmes não eram bem vistos pela crítica cinematográfica que os tratavam, na maior parte das vezes, com ironia e grande indiferença. Vale lembrar que ele é contemporâneo do Cinema Novo, cujos filmes sempre receberam atenção minuciosa de críticos de cinema. Com relação a esta situação, Mazzaropi assim desabafou numa entrevista publicada na Revista Veja, em 28 de janeiro de 1970.

Conte minha verdadeira história, a história de um cara que sempre acreditou no cinema nacional e que, mais cedo do que todos pensam, pode construir a indústria do cinema no Brasil. A história de um ator bom ou mau que sempre manteve cheios os cinemas. Que nunca dependeu do INC [Instituto Nacional do Cinema] para fazer um filme. Que nunca recebeu uma crítica construtiva da crítica cinematográfica especializada – crítica que se diz intelectual. Crítica que aplaude um cinema cheio de símbolos, enrolado, complicado, pretensioso, mas sem público. A história de um cara que pensa em fazer cinema apenas para divertir o público, por acreditar que cinema é diversão, e seus filmes nunca pretenderam mais do que isso. Enfim, a história de um cara que nunca deixou a peteca cair. (MAZZAROPI, 1970).

Nesta mesma entrevista, Mazzaropi revelou como se deu a construção de seu personagem caipira, que é anterior à representação do *Jeca Tatu* lobatiano.

Na época em que comecei tinha uns quinze anos. Naquele tempo, o gênero de peças que fazia sucesso no teatro era caipira. E, como todo mundo, eu gostava de assisti-las. Dois atores, em particular, me fascinavam. Genésio e Sebastião de Arruda. Sebastião mais que Genésio, que era um pouco caricato demais para meu gosto. Nem sei bem por que, de repente, lá tava eu trabalhando no teatro. Mas não como ator - eu pintava cenários. Aliás, eu amava a pintura, sempre amei a pintura. Pois bem, um belo dia "perdi" o pincel e resolvi seguir a carreira de ator. No começo procurei copiar a naturalidade do Sebastião, depois fui para o interior criar meu próprio tipo: cabocão bastante natural (na roupa, no andar, na fala). Um simples caboclo entre os milhões que vivem no interior brasileiro. Saí pro interior um pouco Sebastião, voltei Mazzaropi. (MAZZAROPI, 1970)

Em *Candinho*, realizado pela Companhia Cinematográfica Vera Cruz, em 1953, Mazzaropi já representava o caipira. Dirigido por Abílio Pereira de Almeida (1906-1977), o filme é uma versão para o cinema de *Candido*, de Voltaire, e nele o personagem *Candinho* é o “protótipo do trabalhador rural carente de qualquer escolaridade, o caipira” (BUENO, 1999, p. 15). Porém, este caipira “é delicado, inocente e nobre, muito distante do *Jeca Tatu* (TOLENTINO, 2001, p. 120). Este homem simplório, da roça, é expulso da fazenda onde foi criado, migrando, primeiramente, para um vilarejo chamado Piracema onde se mete em confusão e vai parar na cadeia. Segue então uma cena que denuncia o analfabetismo de *Candinho*. O delegado pergunta a *Candinho* se ele sabia escrever e ele responde que sim. O delegado, então, pede que ele escreva.

*Candinho*: \_ *Escrever o que?*

*Delegado*: \_ *Qualquer coisa.*

O caipira começa a riscar o papel com um lápis como se estivesse fazendo um desenho por toda a folha de papel. O delegado, irritado, bate na mesa e grita.

*Delegado*: \_ *Chega! E ordena que ele leia.*

*Candinho*: \_ *Eu não falei que sabia ler, falei que sabia escrever.*

De Piracema, *Candinho* segue para São Paulo, onde tenta sobreviver realizando diversas atividades informais que nunca dão certo. Em uma das cenas finais, *Candinho* confirma o seu analfabetismo, quando, após a celebração de seu casamento, o cartorário pede a sua assinatura e ele diz que não garante.

*Candinho*: \_ *Eu princípio aí, onde é que eu vou parar eu não sei.*

Se em *Candinho* a participação de Mazzaropi foi apenas como ator, em *Jeca Tatu* ele escreveu o argumento e produziu o filme, deixando a direção a cargo de Milton Amaral. O personagem *Jeca Tatu* do cinema, baseado no *Jeca Tatuzinho* do Almanaque Fontoura, é também preguiçoso, simplório e analfabeto, símbolo do “atraso” mental, econômico e político que se opunha ao modelo ideal de trabalhador eficaz, produtivo e integrado ao mercado, preconizado anteriormente por Lobato (1924) e reafirmado no processo de urbanização e industrialização do Brasil, especialmente a partir dos anos de 1950. Contudo, o *Jeca* de Mazzaropi não apresenta as enfermidades do *Jeca* de Lobato. O caboclo analfabeto e adoentado lobatiano transformou-se num caipira também analfabeto, mas divertido e espertalhão, tipicamente mazzaropiano.

O filme *Jeca Tatu* começa com uma longa sequência de créditos iniciada com o nome de Mazzaropi em destaque, seguido pelo título: *Jeca Tatu*, e de um subtítulo: “uma sincera homenagem ao saudoso Monteiro Lobato”. No final da apresentação da ficha técnica, entra uma tela com o seguinte texto: “Esta história é baseada no conto ‘Jeca Tatuzinho’, cujos direitos autorais foram cedidos graciosamente pelo ‘Instituto de Medicamentos Fontoura S/A’. Expresso aqui, meu agradecimento. Mazzaropi”. Segue outra tela: “Este filme foi realizado em Pindamonhangaba nas fazendas ‘Sapucaia’ e ‘Coruputuba’, gentilmente cedidas pelo meu grande amigo Dr. Cícero da Silva Prado. Pela sua valiosa colaboração e de seus dignos auxiliares meu muito obrigado. Mazzaropi.”

Sequência 1: Abertura gradual para uma placa indicando a entrada da Fazenda São Giovanni de propriedade do italiano *seo Giovanni* (Nicolau Guzzardi), que é mostrado abrindo a porteira e em seguida cavalgando por suas terras onde, em plano fechado, aparecem cortadores de cana e, numa panorâmica, dezenas de outros trabalhadores rurais, além de quatro tratores rodando perfilados, representando uma fazenda moderna e produtiva. Sequência 2: Plano geral de outra área de terras mostrando ao fundo uma casinha de sapé, uma pequena área coberta, um carro de boi descansando e, ainda, dois bois e um cavalo ao lado. Entra em cena *Jerônima* (Geny Prado), mulher do *Jeca*, saindo do casebre para cortar lenha. Ao voltar, encontra sua filha *Marina* (Marlene França) saindo para buscar água. No interior, *Jeca* dorme ao lado de seu inseparável vira-lata *Brinquinho*. Após acender o fogão à lenha, *Jerônima*, o acorda e ele inicia uma longa sessão de espreguiçamento. Ela reclama que está fazendo o serviço dele e diz: \_ *Ô bicho preguiça! Ainda deitado*. *Jeca* espreguiça-se, coça um dos pés com o outro que também é usado para mover a taramela que abre as portinholas de madeira da janela. Pega um arranjo de flores pendurado em uma das portinholas e o deposita sobre uma mesinha ao lado da cama. Senta-se à beira da cama e acende o seu cachimbo, olha para a santinha posta sobre a mesinha, faz o sinal da cruz, dá longas baforadas, cospe no chão e, finalmente, levanta-se. Ao sair do casebre, volta a se espreguiçar desajeitadamente.

Nesta longa cena, Mazzaropi evidencia, com riqueza de interpretação, a preguiça característica do *Jeca* lobatiano. Porém, o *Jeca* mazzaropiano é mais preguiçoso ainda, pois o é, também, junto aos seus próprios familiares. Este *Jeca*,

como diz Tolentino (2001, p. 104) “é um sujeito ladino e, em certo sentido, imbuído de uma ética da malandragem, já que os seus familiares acabam trabalhando para ele”. O caboclo de Monteiro Lobato, era preguiçoso por ser considerado doente e por produzir apenas para a sua subsistência. Ele plantava e colhia, porém o seu trabalho não era reconhecido pelo escritor, que tinha como referência de modelo de produção aquele voltado para o mercado e praticado de forma racional, em especial, pelos imigrantes italianos. Por sua vez, o *Jeca* de Mazzaropi, como diz Tolentino (2001, p. 104) “é avesso a qualquer tipo de atividade, como o protótipo da preguiça consciente que, por várias vezes, para forçar a nota cômica, argumenta mentirosamente ter trabalhado das seis as seis.”

Na sequência seguinte, *Jerônima* tenta inutilmente tirar leite da vaca *Oposição*. *Jeca* manda ela se afastar e a empurra. Em seguida, do seu jeito, consegue ordenhar *Oposição*. *Jerônima* pede para ele ir socar o arroz. De uma forma grosseira ele diz que vai “socar é a cara dela” e joga leite em *Jerônima*, que cai. Nesta cena, Mazzaropi apresenta o *Jeca* como um indivíduo machista e agressivo. Como mostra Tolentino (2001, p. 102) “*Jeca* se compõe deste homem preguiçoso, indelicado, que é capaz de desperdiçar o leite para fazer valer sua opinião ou supremacia em relação à mulher”.

Além de *Jerônima* e *Marina*, a família de *Jeca* é constituída por mais dois meninos (Humberto e Cláudio Barbosa). O enredo do filme se desenvolve em torno da relação conflituosa entre o *Jeca*, símbolo do atraso, sob a ótica do capital, e o seu vizinho, o italiano *Giovani*, que representa a modernidade. Durante todo o filme, *Giovani* tenta se apossar das terras de *Jeca* para expandir a sua propriedade, conseguindo, mais tarde, tal intento com a ajuda do português da venda, para quem o caipira é devedor crônico. Outra trama do filme se passa em torno da relação estabelecida entre *Marina*, filha do *Jeca*, e *Vaca Brava* (Roberto Duval), que, como diz Tolentino (2001, p. 114), “mais parece um caubói desembarcado de algum filme hollywoodiano em pleno Vale do Paraíba”. Ele quer se casar com *Marina* que, por sua vez, gosta de *Marcos* (Francisco de Souza), filho de *Giovani*. Num dos momentos românticos, o casal apaixonado, *Marina* e *Marcos*, aparece sentado na cerca de um curral cheio de bois, onde também entra em cena Agnaldo Rayol, ainda muito jovem, cantando *Estrada do Sol*, justificando, assim, ser o filme uma “comédia musical”, como indicado na sua

ficha técnica original. *Vaca Brava*, enciumado, quer vingar-se de Jeca por ele o ter refutado como pretendente a genro. O malfeitor rouba ovos e galinhas de *Giovani* e os joga no quintal do caipira. O italiano chama o delegado que localiza as 'provas'. *Jeca* é preso. Após oito dias de prisão e depois de muita insistência de *Jerônima* e dos dois filhos pequenos de *Jeca*, o delegado resolve soltá-lo e pede que ele assine um documento. *Jeca* pega a caneta tinteiro e a balança, jogando tinta no delegado. Então diz:

*Jeca: \_ Eu vou assinar com uma cruz, porque eu não sei escrever.*

O delegado borra o dedão de *Jeca* numa almofada tinteiro. Ele pergunta:

*Jeca: \_ Onde é que eu vou botar o dedo agora?*

O delegado aperta o dedão de *Jeca* no documento e o manda embora.

Esta cena do filme, em que o personagem *Jeca* manifesta claramente o seu analfabetismo, é hilária. Mas, cabe perguntar o que provocava o riso da platéia, se grande parte dela, era composta por analfabetos? Estariam eles rindo de si mesmos? Concordando com Bueno (1999, p. xi), é possível ponderar que os filmes de Mazzaropi, "são um espaço crítico para que os caipiras possam ou se envolver num exercício de saudade do passado ou se distanciar daquele passado para rirem das artimanhas de seus personagens". Nesta perspectiva, e apenas conjecturando, na medida em que este trabalho não trata da recepção cinematográfica, ao rir desta cena, o espectador analfabeto poderia estar dissimulando a sua própria condição, afinal, como explicam Galvão e Di Pierro (2007, p. 20), "os constrangimentos e a vergonha fazem com que as pessoas com pouca familiaridade com as letras ocultem a condição de analfabetos e recorram a estratégias de dissimulação", como o riso, por exemplo. Vale também ressaltar que no contexto urbano letrado,

[...] a impressão digital se torna marca evidente do estigma de inferioridade atribuído ao analfabeto e as situações de identificação pública passam a ser vividas como humilhação. Por esse motivo, a assinatura – o desenho do nome – é a primeira aprendizagem aspirada por qualquer adulto em processo de alfabetização. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 21)

A cena em que *Jeca* enfatiza o seu analfabetismo se passa na delegacia de polícia. Em *Candinho* (1953), por duas vezes o personagem revela que é analfabeto, sendo uma delas também na delegacia. Em ambas as produções,

apenas a força policial aparece simbolizando a presença do poder público. Não há referência à existência de escolas nos dois filmes. Os filhos de *Jeca*, por exemplo, tantos os pequenos quanto a mais velha, Marina, não encenam situações que pudessem remeter a idéia de que estivessem envolvidos em algum processo de escolarização. Já um garoto, filho de *Giovani*, aparece lendo uma revista em uma única cena, na qual também o italiano folheia um caderno.

É oportuno aqui recuperar que enquanto Monteiro Lobato concebia o seu personagem *Jeca* nas primeiras décadas do século XX, a educação no Brasil passava por um processo de reformulação, como explica Rossi:

A Primeira República [1889-1930] é assinalada, também, pela propagação do pensamento renovador da educação. Desde a segunda metade do século XIX, mais especificamente 1870, as finalidades educativas do ensino primário foram renovadas e se revelavam por meio de diferentes correntes pedagógicas. Os novos propósitos traçados para a (e pela) escola primária alteravam significativamente sua função. Transformando-se a escola de instruir em escola de educar, repensava-se com profundidade a formação dada ao aluno. (ROSSI, 2009, p. 103)

Naquele momento, a escolarização primária era ofertada por “diferentes instituições de ensino público: os grupos escolares, as escolas isoladas, as escolas reunidas, as escolas particulares, subvencionadas ou não, escolas estrangeiras, além de outras”. (ROSSI 2009, p. 104). Nas décadas seguintes, especialmente, a partir da regulamentação do FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário<sup>32</sup>, em agosto de 1945, ocorreu uma expansão da rede elementar em todo o país e a construção de novos prédios escolares. De acordo com Paiva (1987, p. 146), “o FNEP propiciou o efetivo crescimento do número de unidades escolares e criou condições para que as matrículas primárias crescessem em maior proporção que nos períodos anteriores.” Em 1946, havia 28 mil e 300 prédios construídos; em 1958, quando Mazzaropi protagonizou *Chico Fumaça*, o número de escolas chegou a 77 mil e, em 1962, dois anos após a produção do *Jeca Tatu* (1959), eram contadas 98 mil unidades, com predominância de escolas rurais “embora o número de salas fosse maior na zona urbana, onde eram construídos grupos escolares ao invés de escolas isoladas”. (PAIVA, 1987, p.

<sup>32</sup> O FNEP foi criado em 1942 com o objetivo de manter e desenvolver os serviços do ensino primário. Sobre o assunto, ver *Educação Popular e Educação de Adultos*, de Vanilda Pereira Paiva (1987).

149). Esta opção pode ser justificada pelo fato de que o grupo escolar, conforme explica Rossi (2009, p. 104), “era a representação e a materialização do que poderia se entender por modernização no campo educacional”.

Mas, este crescimento quantitativo de prédios escolares não se traduzia, necessariamente, em aumento de número de matrículas. Segundo Paiva (1987):

Realmente, a aplicação dos recursos do FNEP a partir de 1946 parece ter contribuído para a diminuição do déficit de escolas, embora não se tenha observado uma diminuição proporcional do déficit de matrículas. Para tanto, concorreu não apenas o crescimento demográfico, mas também a localização inadequada dos prédios escolares como consequência da interferência do poder político local na sua distribuição. Em muitos lugares, o desperdício dos recursos chegou a ser total, com escolas construídas em regiões de população rarefeita onde era impossível o seu funcionamento por falta de professores e de alunos, servindo a construção – algumas vezes – como estábulo. (PAIVA, 1987, p. 149)

Tais fatores ajudam a entender também a histórica falta ou inadequada oferta de escolarização, principalmente no meio rural, que até hoje, em certa medida, ainda persiste, dificultando o acesso dos homens e das mulheres do campo à educação. Talvez, esta contradição entre o proposto, a ampliação da rede escolar, e o não executado, pelos motivos, entre outros, os expostos por Paiva (1987), possa ter influenciado, de alguma forma, Mazzaropi a apenas afirmar o analfabetismo de seus personagens no filme *Jeca Tatu* (1959) sem apontar a possibilidade de sua superação por meio da escolarização. Em contrapartida, um ano antes, a produtora cinematográfica Cinedistri havia lançado *Chico Fumaça* (1958), com roteiro e direção de Victor Lima e com Mazzaropi representando um caipira analfabeto que sonha em ser maquinista de trem e é noivo de uma professora de escola primária. Nas sequências iniciais do filme, *Chico Fumaça* aparece em uma sala de aula repleta de crianças aprendendo literalmente o “bê-á-bá”. O desenrolar do enredo não revela se *Chico* aprendeu a ler e a escrever, mas a presença da escola e o processo de alfabetização das crianças ficaram evidenciados na produção. Cabe destacar que, neste filme, Mazzaropi apenas participou como ator, enquanto que em *Jeca Tatu* ele escreveu o argumento, ou seja, teve liberdade de criação, mesmo sendo o enredo baseado na história do *Jeca* lobatiano. Enfim, num intervalo de um ano, Mazzaropi

protagonizou duas produções nas quais os personagens principais são caipiras analfabetos. Mas, apenas na primeira obra a alfabetização aparece, enquanto na segunda, somente o analfabetismo é realçado e, ainda, de forma a alimentar o preconceito contra o analfabeto, como na cena em que *Jeca*, ao discutir com *Jerônima*, a chama de “analfabeta burra”.

O cinema, como um meio de comunicação de massa, atinge amplas camadas da população. Por meio dos filmes, são veiculadas idéias, valores, concepções que são apropriadas pelos espectadores de formas diferenciadas, pois, de acordo com a noção de apropriação de Chartier (1990),

[...] ler, olhar ou escutar são, efectivamente, uma série de atitudes intelectuais que – longe de submeterem o consumidor à toda e poderosa mensagem ideológica e/ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência. (CHARTIER, 1990, p. 59).

Nesta perspectiva, o espectador não é um mero consumidor passivo. Ele articula as informações veiculadas com os seus próprios saberes e vivências, compreendendo-as de acordo com o seu universo cultural. Contudo, não se deve menosprezar o grande poder de influência na mídia, ou no caso aqui, do cinema, neste processo de apropriação por parte do espectador. Assim, o uso recorrente de metáforas, como a utilizada por *Jeca* – “analfabeta burra” – se referindo à *Jerônima*, contribui sobremaneira para a construção do preconceito social contra o analfabeto, que é visto como alguém desprovido de inteligência, ignorante, estúpido, a quem falta algo, ou seja, “o analfabeto é alguém que *não* sabe ler e escrever, é alguém que *não* é capaz, *não* é informado, *não* é humanizado, *não* tem conhecimentos”. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 10). Desse modo, pode-se afirmar que Mazzaropi, com o seu *Jeca Tatu* e também com outras obras, produziu, com competência, uma representação preconceituosa do sujeito analfabeto que foi amplamente disseminada por meio de seus filmes, principalmente nas décadas de 1950 e 1960 e, até mesmo, nos dias atuais.

Mas, voltando à descrição do filme, a saga de *Jeca* não acabou com a sua soltura da cadeia pública. Sem alimentos em casa, ele troca o restante de sua propriedade por mantimentos e pela quitação de sua dívida com o português da venda, que está a serviço do fazendeiro *Giovani*. Na negociação, o intermediário

diz que ele poderia ficar morando no seu casebre. O italiano, imediatamente ocupa as terras do caipira preguiçoso. Na sequência, *Vaca Brava*, inconformado por não ter *Marina*, agride *Marcos* disfarçado de *Jeca*. Acreditando que o vizinho é culpado pela agressão ao seu filho, *Giovani* põe fogo na casinha de sapé de *Jeca* que fica sem ter mais onde morar. Ele resolve, então, ir embora com a família para Brasília. No caminho, canta *Fogo no Rancho*, que relata sua tragédia. A fala de *Jeca* sobre o seu destino revela a temporalidade da narrativa fílmica, ou seja, o enredo se desenrola no período de construção da capital do Brasil, tema em evidência quando Mazzaropi realiza *Jeca Tatu* (1959).

Entretanto, a viagem de *Jeca* é interrompida por outros caipiras que aparecem no filme como figurantes ou atuando em papéis secundários. Vestem roupas remendadas, calças curtas, muitos com camisas xadrez, lenços nos pescoços e com chapéus de palha, típicos caipiras de festa junina. Contudo, em cena, são eles que trabalham: plantando, cortando cana, conduzindo tratores, construindo cercas. São mostrados também reunidos no armazém do português conversando sobre as injustiças cometidas contra o *Jeca*, ajudando, com seus diálogos, a narrar o filme. Estes caipiras tomam cachaça, o que *Jeca* não faz. O *Jeca mazzaropiano* não bebe. São solidários, pois deixam o trabalho na fazenda do italiano para ajudar *Jeca* e sua família. Falam com simplicidade, usando uma linguagem distante da oficial, daquela aprendida na escola, demonstrando, assim, distanciamento dela. Mesmo que, ainda, de certa forma, estejam folclorizados no filme pelos seus trajes, a representação destes caipiras aproxima-os dos reais trabalhadores rurais, muitos dos quais, no mesmo período do filme “ocupam no cenário nacional espaços políticos importantes, produzindo uma nova forma de reflexão sobre a questão agrária e camponesa no Brasil.” (TOLENTINO, 2001, p. 112). Eles aparecem como amigos do *Jeca*, mas são diferentes dele. *Jeca* é a exceção. *Jeca* é o estereótipo do caipira. Criado pela imaginação de Monteiro Lobato, transformado e popularizado por Mazzaropi, o *Jeca* passou a ser tomado como o verdadeiro caipira, cristalizando-se na memória social com as características de um roceiro analfabeto, de maus modos, preguiçoso e espertalhão. No filme, os amigos de *Jeca* fazem o contraponto ao caipira estereotipado, revelando-se como os caipiras que se aproximam da realidade,

daqueles que efetivamente migraram para as cidades e nelas buscaram a alfabetização em escolas como as da Educação de Jovens e Adultos.

Um destes caipiras propõe pedir terras para o *Jeca* e sua família a um deputado, o *Dr. Felisberto* (Pirulito). Alguns deles vão com *Jeca* à casa do coronel *Florêncio*, o chefe político local, para pedir que ele negocie com o deputado, que mora em São Paulo, a troca de dois mil votos por terras para o *Jeca*. O coronel se compromete a ir com *Jeca* para São Paulo conversar com o *Dr. Felisberto*, mas fica doente e somente o caipira com o seu fiel cão *Brinquinho*, seguem viagem. A visita à capital paulista é mostrada em duas sequências. Na primeira, *Jeca* sai da Estação Júlio Prestes e, todo atrapalhado, tenta atravessar a rua de tráfego intenso, o que só consegue com a ajuda de um guarda, demonstrando que ele é um estranho naquela movimentada urbe. Começa a chover e *Jeca* fica todo molhado. Sua roupa e seu guarda-chuva encolhem, o deixando mais ridículo. A outra sequência tem como cenário a casa do *Dr. Felisberto*. *Jeca* chega de táxi e não paga o motorista, dizendo que na sua terra, quem convida é quem paga. Em seguida, o caipira avista vários jovens em trajes de banho em torno de uma piscina. Neste momento, Cely e Tony Campello cantam *Tempo para Amar*. Algumas mulheres acham engraçada a figura do *Jeca* e o perseguem. Ele sobe em uma árvore e usa uma atiradeira para espantá-las. Logo após, ele é pego novamente e quando ameaçado de ser jogado na piscina, ocorre a intervenção do *Dr. Felisberto*, salvando-o de um banho. *Jeca* entrega a lista com os nomes dos eleitores que votarão nele e uma carta do coronel *Florêncio* explicando a negociação da troca dos votos por terras. A compra de votos e outras fraudes ocorriam com frequência nos processos eleitorais da Primeira República (1889-1930). Mazzaropi, nos anos finais da década de 1950, por meio de seu filme, aponta que tais práticas coronealistas ainda estavam presentes na sua época, tanto no campo quanto na cidade.

O *Dr. Felisberto* é interpretado pelo artista de circo Pirulito (Antonio Malhone) que desenvolveu um personagem caricato, representando o político populista, discursivo e gesticulador. Seu porte físico, magérrimo e baixinho, contribuiu para tornar o deputado uma figura engraçada. Como diz Tolentino (2001, p. 109) “[...] rir-se do político arcaico pode parecer que rimos do já superado. Entretanto, essa insistência na presença de tal figura denota que este

sobrevive e é marca forte na política brasileira”. Mas, Mazzaropi não caracterizou os outros caipiras do filme como pessoas ingênuas, como “pobres coitados” que poderiam ser facilmente ludibriadas pelo político. São eles que propõem a troca de votos, mostrando conhecimento acerca da corrupção do sistema eleitoral, que historicamente excluiu a participação da maioria da população brasileira, e resolvem utilizá-lo a favor do grupo, ou mais precisamente, em benefício da família de um deles, do Jeca. Este, por sua vez, demonstra não ser também ingênuo, pois diz ao deputado que as terras devem ser dadas antes da eleição.

Na sequência, o deputado já está no povoado rural, discursando em praça pública ao lado de *Jeca* em meio a gritos de “já ganhou”. Em nova sequência de cenas aparecem os amigos caipiras realizando um mutirão para construir a casa de *Jeca*, enquanto ele, satisfeito, apenas observa a todos, sem fazer absolutamente nada. Neste momento, mais um número musical é inserido, desta vez com a interpretação de Lana Bittencourt que canta *Ave Maria*. *Marina* e *Marcos* se reencontram e *Vaca-Brava*, com raiva, arma outra tentativa de prejudicar o pai da moça. À noite, ele incendeia um paiol do fazendeiro *Giovani* visando incriminar *Jeca*, mas é visto por *Marcos* e por *Baratinha* (Nena Viana), uma nordestina que só anda saltitando e é apaixonada por *Jeca*. Ao longo do filme, ela insistentemente coloca flores na janela do casebre do caipira, o persegue, mas é sempre ignorada por ele. *Baratinha* sabia de todas as armações de *Vaca Brava*, mas ninguém a escutava. Porém, *Marcos* também testemunhou o ato criminoso do malfeitor e ele é preso.

Na sequência final, *Jeca* aparece bem vestido, de terno de linho, lenço no pescoço, barba feita, charuto na mão, representando que não é mais *Jeca Tatu*, agora é um coronel, como enfatizado na letra da música *Pra Mim o Azar é Festa*, que ele canta: “Deixei de ser um qualquer. Já não como mais angu. Hoje sou um coroné. Não sou mais *Jeca Tatu*.” No decorrer da música, são mostrados os seus dois filhos pequenos dançando, ambos de terninho; *Brinquinho* em sua nova casinha, de dois andares; a vaca *Oposição*, ao lado de um bezerro, e uma galinha com calça e botinas. *Jerônima* surge ao lado de *Jeca*, muito feliz, portando também um charuto. Por fim, *Marcos* e *Marina* chegam de charrete, com uma cesta de vime, onde estão três bebês, para a alegria de todos.

No final da estória do *Jeca Tatuzinho*, do Almanaque Fontoura (1924), o caipira preguiçoso após seguir a orientação médica, que incluía tomar o Biotônico Fontoura, transformou-se radicalmente.

Começou a ficar forte e passando a mão em um machado, cortava lenha em abundância. Depois quando ia ao mato buscar lenha, trazia um belo feixe na cabeça. Começou a tomar gosto pela coisa e a sua plantação de milho, feijão e mandioca começou a produzir. [...] Ficou gordo e bonitão. Fez uma casa maior e bem feita, com varanda e tudo mais. Andava de chapelão e botas. Teve filhos que ele também não deixava que andassem descalços. Pois sabia agora quanto vale a saúde. Tão compenetrado era, com respeito a isso, que até seus porcos e galinhas, tinham botinas. Criava porcos em pocilgas bem construídas e duas vezes por ano, levava-os em seu caminhão. Para vendê-los no mercado da cidade. Comprou mais terras e formou uma pequena fazenda a quem deu o nome de Fazenda Feliz. (LOBATO, 1924).

Por sua vez, o *Jeca Tatu* de Mazzaropi, transformou-se num coronel e não em um próspero fazendeiro como o da *Fazenda Feliz* ou como o seu vizinho italiano. Tolentino (200, p. 116) argumenta que o *Jeca mazzaropiano* “recusa a disciplina do trabalho moderno, mas não as possibilidades de consumo que ele lhe traz”. Se *Jeca* tinha aspiração de ascensão social, esta revelou-se no final do filme tendo como modelo o proprietário rural de velho estilo. Bueno (1999, p. 21) considera a postura do *Jeca mazzaropiano* “como um forma de resistência à aceleração no sistema produtivo, representado por *Giovani*.” Enfim, não é objetivo aqui discutir a opção de Mazzaropi por este final, o que demandaria um estudo mais aprofundado, pois seria necessário levar em consideração as ambigüidades de suas produções. Porém, vale destacar que, em entrevista à revista *Veja*, citada anteriormente, Mazzaropi queria ser lembrado como “um cara que pensa em fazer cinema apenas para divertir o público, por acreditar que cinema é diversão e que seus filmes nunca pretenderam mais do que isso”. (MAZZAROPI, 1970).

## 2.3 OS NARRADORES: ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA

Sequência 1: Um rapaz, com uma grande bolsa a tiracolo, corre com dificuldade por uma estrada. Sequência 2: rapaz chega correndo na beira do rio onde avista uma pequena embarcação que se distancia. Ele agita os braços e grita na esperança inútil de ainda embarcar. Inconformado, o rapaz caminha em direção a um bar próximo. Sequência 3: no bar, em uma mesa, dois jovens jogam baralho, noutra um homem bebe cachaça e logo atrás, em outra mesa, um casal conversa. *Zaqueu* (Nelson Xavier), sentado num banco, escarafuncha a unha do pé com uma faca enquanto conversa com *Sousa* (Matheus Nachtergaele) e é observado por uma mulher ao seu lado. O rapaz, agora sentado, ouve música no seu walkman. Atrás do balcão, uma senhora idosa sentada, balbucia baixinho ao ler as páginas de um velho e o grosso livro já com as páginas soltas da costura. O rapaz se levanta e caminha em direção ao balcão.

Rapaz: \_ *A senhora me vê uma água de coco, por favor?*

Sousa se antecipa à senhora, que não desvia sua atenção do livro.

Sousa: \_ *Que você quer moço?*

Rapaz: \_ *Um água de coco.*

Sousa: \_ *Ô, mãe, uma água-de-coco pro moço.*

A senhora continua a prestar atenção somente ao livro.

Sousa: \_ *Fecha esse livro, mãe.*

Sousa pega o livro e o fecha. Sua mãe reabre o livro e retoma a leitura.

O rapaz aproxima-se de Zaqueu que percebe a sua angustia.

Zaqueu: \_ *Não se abespinhe, não, moço! Às 5 horas tem outro barco.*

Rapaz: \_ *Tô sabendo, só às 5 tem outro barco, não é?*

Zaqueu: \_ *Em ponto, no relógio!*

Sousa se aproxima e participa da conversa.

Sousa: \_ *Em ponto também não, né, Zaqueu. Que às vezes chega às 6, 7.*

Às vezes não chega.

Senta-se à mesa onde um homem bebe cachaça e continua a falar.

Sousa: \_ *Mas não se avexe que o povo dorme num quarto que eu tenho ali no fundo, quando a barca some. [...]*

Sousa olha para o rapaz e lembra que ele havia pedido uma água-de-coco. Vira-se para a sua mãe, que continua a ler.

Sousa: \_ Ô, ô, mãe! O coco do moço, mãe!

Ela não interrompe a leitura e balbucia mais algumas palavras.

Sousa: *Fecha esse livro mãe!*

Irritado, olha para o rapaz e diz, ironicamente.

Sousa: *Depois de velha, resolveu aprender a ler!*

Estas são as sequências e diálogos<sup>33</sup> iniciais do filme *Narradores de Javé* (2003), dirigido por Eliane Caffé e ganhador de mais vinte prêmios, entre os quais o de Melhor Filme, em mostras e festivais de cinema realizados no Brasil e no exterior. Bem recebido pela crítica cinematográfica, o filme tem sido objeto de estudos por parte de pesquisadores de diferentes campos disciplinares por se constituir numa obra rica em diversidade temática. Segundo Caffé (2004, p. 5) “Narradores de Javé nasceu do desejo de expedicionar pelo interior mais distante e conhecer melhor nossa gente, seus modos de vida e como se expressam”. Além de dirigir o filme, Caffé redigiu o roteiro em parceria com Luís Alberto de Abreu, com quem viajou por três vezes pelo interior de Minas e da Bahia para colher histórias reais ou fabulosas contadas por pessoas comuns.

O humor era o que mais ressaltava em todos os relatos que ouvíamos e mesmo presente nos lugares mais miseráveis que visitávamos. A partir daí, trabalhamos com essa matéria prima – os fragmentos de histórias ouvidas – no desenho das situações e do roteiro como um todo. No filme, a idéia de termos no mesmo contexto, os relatos épicos, pessoais, cômicos e escatológicos foi algo inspirado no que apareceu naturalmente neste convívio com a cultura dos ‘contadores de histórias’ – e porque afinal a nossa vida contém um pouco de cada coisa e tudo junto. (ABREU; CAFFÉ, 2004, p. 6).

A diretora do filme relata que o seu objetivo era mostrar o choque de versões entre contadores de histórias e trabalhar em cima da riqueza da narração oral. Mas, reconhece que a obra cinematográfica pronta extrapola as intenções de seu autor e abre-se a variadas interpretações. *Narradores de Javé* (2003),

---

<sup>33</sup> A descrição das sequências e os dos diálogos foram extraídos da decupagem do filme e do roteiro publicado pelos seus autores Eliane Caffé e Luís Alberto de Abreu em 2004. Constataram-se diferenças em algumas cenas e diálogos entre o roteirizado e o efetivamente produzido.

portanto, como qualquer outro artefato cultural, resulta de uma prática cultural determinada e sua apropriação, na perspectiva de Chartier (1995), configura-se como uma prática social de seus espectadores que o interpretarão de acordo com os universos simbólicos em que se inserem, contribuindo com as suas análises para a construção de uma história social de interpretações da referida obra.

Para Bergamaschi (2006), por exemplo, “o filme presta uma homenagem aos contadores de histórias, sejam as ocorridas ou inventadas, o que não importa, pois todos os ‘causos’ seduzem os ouvintes”. Por sua vez, Kanashiro (2004) afirma que *Narradores de Javé* (2003) reúne muitos temas relacionados com a História: “a história oral, a oficial, sua cientificidade, o limiar com a literatura, o vídeo e o próprio cinema, diferentes suportes para a História, diferentes olhares e intercâmbios.” Já Werneck (2004) diz que este é um filme “sobre muita coisa. Sobre ser sobre muita coisa. Sobre o muito e sobre a multiplicidade de seres. É quase uma taxonomia de verdades, das possibilidades de real de uma mesma história.” Teixeira e Prado (2006) afirmam que *Narradores de Javé* (2003) mostra “diretamente ou através de simbolismos e metáforas, por vezes em tonalidade trágico-cômica, problemas de pequenos povoados onde vivem grupos historicamente desconsiderados.”

Este último enfoque assume papel significativo em todo o filme que, por meio do humor e da ironia, denuncia a situação de abandono das populações pobres do Brasil. Como relatam Teixeira e Prado (2006), em *Narradores de Javé* (2003) “estão brasileiros e brasileiras destratados, ou melhor, mal tratados no presente e no passado da história social e política do país.” Neste aspecto, há uma grande proximidade entre a ficção e realidade em torno da produção de *Narradores de Javé* (2003), filmado na maior parte do tempo em Gameleira da Lapa, um povoado pobre, com cerca de dois mil habitantes, situado do interior da Bahia, às margens do Rio São Francisco. O roteirista Luís Aberto de Abreu (2004) explica que “muitas falas e expressões e elementos e características incorporadas aos personagens foram colhidas no próprio território de pesquisa” (ABREU; CAFFÉ, p. 8). Algumas destas falas aparecem de forma destacada no filme e se referem a fatos reais vivenciados pelos moradores de Gameleira da Lapa, como é o caso da inundação de parte das terras do lugarejo em razão da construção de uma usina hidrelétrica nas proximidades, assim como ocorre no filme, na fictícia

Javé. Além disso, seus habitantes, assim como os de Bom Jesus da Lapa e de Lençóis, ambos os locais situados na Bahia, onde também foram rodadas cenas, participaram ativamente das filmagens, seja como figurantes ou mesmo como atores coadjuvantes. De acordo com Caffé (2004), “havia uma preocupação com as questões locais e eles se apropriaram do filme. Às vezes, as pessoas entravam tanto nos papéis, com tanta verdade, que o Zé Dumont<sup>34</sup> tinha que puxar de novo o controle.”

Além desta integração entre o ficcional e o real, fatores externos contribuíram para aproximar a equipe de produção e os moradores de Gameleira da Lapa, entre os quais a questão da limpeza pública. Como relata Caffé (2004), “quando chegamos, vimos que as casas eram limpíssimas, mas as ruas, imundas. Não havia coleta, eles não tinham nem saco de lixo.” Por iniciativa da diretora de arte do filme, Carla Caffé, irmã da diretora, foi realizado um mutirão envolvendo principalmente as mulheres do local. Algumas delas já vinham discutindo a possibilidade de se trabalhar com a reciclagem do lixo. A produção do filme distribuiu sacos de lixo e galões que foram instalados na cidade. Caffé (2004) explica que “por três semanas a cidade inteira ficou limpa. E a gente ia amontoando naqueles galões, só que não havia coleta. Aí a gente já falou que cobrar isso era uma questão política.” Outra interferência no cotidiano da cidade ocorreu por conta da escolha das casas que serviram para as filmagens de algumas cenas. Muitas tinham fossas abertas que tiveram que ser fechadas pela equipe de produção. A substituição de plásticos por telhas e outras pequenas benfeitorias também foram feitas nas casas selecionadas, o que provocou uma grande procura por parte dos moradores do povoado para que as suas moradias fossem escolhidas. Caffé (2004), conta que “foi um trabalhão mostrar que nós éramos artistas, que estávamos fazendo um filme e que eles tinham que encaminhar essas questões aos representantes deles.” A relação entre ficção e realidade estreita-se ainda mais em *Narradores de Javé* (2003) com a constatação de que a criação do personagem principal do filme, *Antonio Biá* (José

---

<sup>34</sup>José Dumont nasceu em Bananeiras, na Paraíba, em 1º de julho de 1950. De família pobre, aprendeu a ler sozinho em livretos de Cordel. Um erro no registro de seu nascimento afrancesou o nome, pois seu pai se chamava Severino do Monte. Trabalhou em mais de 30 filmes, recebendo vários prêmios em sua carreira. É dele expressões cômicas usadas em *Narradores de Javé* como “pokémon de Jesus”, “manicure de lacraia”, “Iemanjá de açude” entre outras. (MEUCINEMABRASILEIRO, 2009).

Dumont) foi inspirada na história real de Pedro Cordeiro Braga, ex-funcionário do Correio de um povoado conhecido como Vau, distrito de Diamantina, em Minas Gerais, que mantinha seu emprego escrevendo cartas em nome de outras pessoas para garantir o fluxo de correspondência da agência. No filme, *Biá* é o único alfabetizado capaz de escrever um “dossiê” que reconstrua os grandes acontecimentos de Javé, como forma de tentar evitar a inundação do vilarejo. A ação do personagem *Biá* conduz a narrativa fílmica, que abre um leque temático amplo, especialmente por revelar o lugar simbólico ocupado pela escrita em uma comunidade onde predomina a oralidade.

A inter-relação entre a oralidade e a escrita já se apresenta no filme desde o seu início, quando *Sousa* não se conforma com o fato de sua mãe, depois de velha, querer aprender a ler. A personagem *mãe de Sousa* representa o sujeito analfabeto. Entretanto, é o analfabeto que sempre viveu no mundo da oralidade, mas que não desistiu de aprender a ler e que, no filme, demonstra não se intimidar, mesmo quando o seu desejo de dominar a leitura é tratado com ironia por seu filho. A crítica indireta de *Sousa* à sua mãe foi o mote que ensejou *Zaqueu* a narrar os acontecimentos do vale de Javé. *Zaqueu* é ao mesmo tempo narrador e morador do povoado e, durante todo o transcorrer do filme, ele não estava presente em Javé, pois saía para mascatear. Supõe-se, então, que a sua narração é uma versão de outras narrações. Ao comentar a fala de *Sousa*, *Zaqueu* introduz o enredo do filme.

*Zaqueu: \_ Às vezes é bom [aprender a ler]!*

*Sousa: \_ Bom prá que?*

*Zaqueu: \_ A gente nunca sabe... Eu mesmo, que também não sei ler e escrever, posso até contar o reboiço que uma escritura foi capaz de fazer! Ó, é o caso mais incrível que eu.... mas acho que ocês não vão querer ouvir...*

*Homem: \_ A gente pode querer, sim, Zaqueu!*

*Zaqueu: \_ É história grande, engenhosa... Mas qualquer dia eu conto.*

*Sousa: \_ Dia pode ser hoje.*

O contador do causo fica silencioso, valorizando a sua história. Apanha uma laranja e começa a descascá-la calmamente. Todos o observam e ele espera mais um pouco, quer mais um pedido.

*Homem: \_ Vai! Desembucha logo, homem!*

Satisfeito, Zaqueu sorri e devora um gomo da laranja.

Zaqueu: \_ *Então, vão escutando, pois o acontecido foi no Vale do Javé, no povoado onde nasci e me criei. Foi quando caiu sobre ele a maior desgraça que um povo pode viver pra ver...*

A partir daí, entram em cena os narradores de Javé que contam a história do acontecido em seu povoado. Tudo começou quando chegou a informação de que uma hidrelétrica seria construída nas proximidades e que as águas do rio represado inundariam o Vale do Javé. A notícia caiu como uma “bomba” na cabeça de seus pacatos cidadãos, provocando a revolta de todos. Na busca de uma solução para evitar esta tragédia, os moradores se reúnem na Igreja do vilarejo. *Vado* (Rui Rezende) detalha a conversa que ele e *Zaqueu*, agora na condição de habitante, tiveram com os engenheiros da construtora da barragem. Em meio à discussão, *Zaqueu* lembra que no encontro com os engenheiros foi dito que a única possibilidade de evitar a inundação do vilarejo seria provar que Javé era um patrimônio histórico. Assim, tornava-se necessário preparar um dossiê para comprovar a importância histórica do povoado. Era preciso, portanto, escrever a gloriosa história do Vale do Javé. Mas, a escrita desta história deveria ser científica ou, como explicou *Zaqueu*: \_ *Com “sustança” de ciência!* Porém, todos se calaram, pois nenhum dos presentes seria capaz deste feito. *Firmino* (Gero Camilo) propõe, então, chamar *Antônio Biá*. Sua idéia é imediatamente rechaçada por todos, mas, após alguma discussão, acaba sendo aceita, pois, somente *Biá* tinha condições de assumir a missão de produzir a tal “história científica”. *Biá* era o carteiro de Javé de onde havia sido expulso depois da descoberta de que ele escrevia cartas em nome dos moradores do lugar, sem conhecimento deles e, ainda por cima, com conteúdos que os difamavam. Assim, *Biá* movimentava a correspondência no posto dos Correios e mantinha o seu emprego. Neste novo momento, diante da ameaça do povoado ficar submerso, a solução foi apelar para o único que dominava, e muito bem, a leitura e a escrita.

Dessa forma, a escrita impõe-se aos moradores de Javé. Até então, a escrita não fazia parte das necessidades da sossegada e rotineira vida de seus moradores. A oralidade, predominante, passou a confrontar-se e, ao mesmo tempo, encontrar-se, com as práticas da leitura e da escrita. O confronto se traduz no fato de que a história apenas contada não servia para provar a importância de

Javé. Para ter validade, a história do povoado deveria estar escrita e, para escrevê-la, seria preciso recorrer às memórias de seus moradores. Assim o filme se desenvolve tendo como fio condutor a relação entre a escrita e a oralidade, ou mais precisamente, entre o escriba oficial, *Antonio Biá*, e os narradores de Javé.

Diante da ameaça concreta de inundação de suas terras e sem nenhuma documentação formal que comprove que elas lhes pertencem, surge a necessidade de usar a escrita – até então rechaçada (rechaço evidenciado no filme pelo desprezo ao morador que escrevia), a escrita, a ferramenta do Outro – revelador de uma outra cultura é requisitada como última chance de manter suas as terras que foram ocupadas através de outras migrações, em tempos ancestrais. (BERGAMASCHI, 2006).

Embora a narrativa fílmica evidencie que os habitantes de Javé são analfabetos, três personagens encenam práticas da leitura no decorrer do filme: além da mãe de Souza, um adulto que lê uma das cartas escritas por Biá quando este ainda era funcionário do Correio e um garoto que faz a leitura de um bilhete nas cenas finais. Desse modo, é possível afirmar que Javé não é formada apenas por analfabetos absolutos, considerando como tais, segundo critérios estabelecidos pelo IBGE (BRASIL, 2007c) “aqueles que declaram não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecem ou as que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram ou as que apenas assinam o próprio nome.” Pelo menos três moradores de Javé são alfabetizados, mesmo apresentando dificuldades em suas leituras. De qualquer forma, o filme enfatiza que somente *Antonio Biá* domina plenamente a leitura e a escrita. Além de analfabetos, os habitantes da fictícia Javé são representados como pessoas simples, que vivem em casas humildes espalhadas por ruas empoeiradas. Estes cenários, salvo algumas poucas modificações, são as próprias casas, ruas e praças do povoado de Gameleira, cujos moradores participaram ativamente das filmagens. De fato, eles se representam no filme. Assim, mais uma vez, esta produção cinematográfica realizou uma simbiose entre a ficção e a realidade. Os figurantes analfabetos de Gameleira representam os personagens analfabetos de Javé. E, em ambos os casos, estes sujeitos situam-se socialmente como pertencentes às camadas populares, que se configuram como “uma das categorizações existentes ao nos referirmos à população pobre, aquela que vivencia o não-atendimento às

questões básicas de sobrevivência (saúde, trabalho, alimentação, educação)” (GIOVANETTI, 2005, p. 244). Tanto os figurantes quanto os personagens estão situados à margem das esferas socioeconômicas e educacionais. Galvão e Di Pierro (2007, p. 16) afirmam que “a ampla maioria dos analfabetos é constituída por pessoas oriundas do campo, de municípios de pequeno porte, nascidas em famílias numerosas e muito pobres”. As autoras confirmam que, embora exista uma rica diversidade cultural na sociedade brasileira, as trajetórias de vida entre os analfabetos são relativamente homogêneas. No meio urbano, onde as habilidades da leitura, escrita e cálculo passam a ser requeridas, estes sujeitos que chegam do campo com nenhuma ou pouca escolarização se sentem, como explicam Galvão e Di Pierro (2007, p. 20), “especialmente constrangidos com os rótulos pejorativos e a desqualificação simbólica que a sociedade lhes impõe”. Em ambientes onde predomina a cultura letrada, muitos introjetam sentimentos de inferioridade e passam a viver com baixa auto-estima.

[Para muitos deles] o analfabetismo não é percebido como expressão de processos de exclusão social ou como violação de direitos coletivos, e sim como uma experiência individual de desvio ou fracasso, que provoca repetidas situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento e, por vezes, acompanhadas de culpa e de vergonha. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 15).

Os preconceitos difundidos por meio de diferentes discursos veiculados de diversos modos, incluindo pelos meios de comunicação social e até mesmo encontrados em ambientes escolares, relacionam “o analfabetismo à ‘escuridão’ da ‘cegueira, o analfabeto ao ‘cego’, e a alfabetização à redentora ‘retirada da venda dos olhos’ e saída das ‘trevas da ignorância’”. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 24). Mas, nem todos os analfabetos internalizam preconceitos. No filme, a *mãe de Sousa*, por exemplo, ignora a ironia do filho. Os demais personagens, embora humilhados em algumas passagens pelo “escriva” *Antonio Biá*, aparentemente não se sentem diminuídos e alguns até o enfrentam verbalmente.

No decorrer do filme, cinco depoimentos são ouvidos por *Biá*. O primeiro narrador, *Vicentino* (Nelson Dantas), introduz o mito fundador do povoado: a história de *Indalécio*, o herói que conduziu seu povo ao Vale do Javé. Ele conta que primeiros habitantes do local vieram de uma região onde havia ouro e de lá

foram expulsos pela Coroa portuguesa. Depois de muito caminharem sob a corajosa liderança de *Indalécio*, encontraram as terras onde fundaram Javé. Para *Deodora* (Luci Pereira) a grande heroína é *Maria Dina*, que assumiu o comando da retirada, pois Indalécio havia morrido no caminho. Durante a sua narração, em meio às várias interferências dos presentes, *Vado* toma a palavra explica a todos que eles saíram em retirada, olhando o inimigo de frente, e não como fugitivos derrotados. Já na versão de *Pai Cariá* (Benê Silva), líder de uma comunidade quilombola, o herói principal é negro, chama-se *Indaléu* e guiou seu povo até o Vale do Javé, que ele entende ser uma porção da África. Nesta narração, feita em iorubá, dialeto do povo Nagô, e que é traduzida para *Biá* por *Samuel* (Maurício Tizumba) fica evidente, como explica Kanashiro (2004), “a oralidade da memória, pois Pai Cariá canta a história em seu dialeto africano, quase num êxtase profético, que nos remete tanto aos gregos como aos xamãs.”

Outro exemplo desta oralidade é forma como a posse da terra é legitimada, ou seja, é pelo canto que se estabelecem as fronteiras do território ocupado. São as “divisas cantadas” como fez *Maria Dina*, segundo o relato de *Deodora*: apontando para o sul a heroína diz: \_ *Do rumo do cruzeiro do céu até onde a vista alcança, há de ser terra nossa*. Voltando-se para o lado oposto canta: \_ *Neste contrário de rumo, até onde um homem possa andar um dia inteiro de marcha, há de ser terra nossa*. Tomando a direção leste, afirma: \_ *Lá onde o sol nasce, a terra vai ser defendida como nossa*. E dirigindo-se para a direção contrária conclui: \_ *Nesse rumo onde acaba o vale. Isso é Javé. Aqui fazemos parada, aqui curamos nossos feridos. Aqui enterraremos nossos mortos!* O canto, e não um documento escrito, é que garante o direito da posse da terra.

Direito ancestral dos povos americanos, direito que é continuamente usurpado por outra forma de relação com a terra introduzida nesse continente pelos europeus desde os primórdios da colonização. Desde então ocorrem contínuas migrações como a mostrada pelo filme e forjam uma legião infinita de sem-terras. A terra, cujos limites eram cantados, porque, como organismo vivo escuta e sente, respondendo aos anseios da vida das pessoas que a cultivam e que nela habitam com reverência. Transformada em propriedade porque entra em cena outra concepção de mundo e outra forma de ocupação: a exploração da terra, o lucro, o bem da maioria em detrimento dos “tantos” que perdem a terra e pedaços de vida. (BERGAMASCHI, 2006).

O direito de permanecer em suas terras, cujas divisas foram cantadas pelos seus antepassados, dependia da elaboração de um dossiê que fosse capaz de convencer as autoridades de que aquele lugarejo é um patrimônio. E para os seus habitantes, em sua maioria, analfabetos, o patrimônio de Javé é a sua história. Ao “historiador” *Antonio Biá* foi delegado o poder de escrever cientificamente a “verdadeira” história de Javé. E como afirma Le Goff (1984, p. 13) “tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos ou dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas.” *Biá* tem o poder de decidir sobre quais fatos narrados pelos moradores devem ser lembrados ou esquecidos. Neste processo, ao recorrer às suas fontes históricas, revela-se a *Biá* a complexa construção da memória coletiva, que o confunde. *Biá* ouve as histórias, mas não as transcreve. Frente aos relatos ri, faz chacota, fica sério, pensa, reinterpreta, mas nada faz. Quando questionado, já pelo primeiro narrador, do por que não escreve, *Biá* justifica-se dizendo: \_ *Uma coisa é o fato acontecido, outra é o fato escrito.*

A memória, matéria prima da história é, como esta, produzida num campo de poder, evidenciados no filme por uma disputa para registrar lembranças de pessoas e famílias de maior prestígio. [...] História e memória são construções e ocorrem num campo de disputas como bem mostra o filme, em que cada família, cada morador tem a sua versão, constrói um passado para Javé, a partir de seus interesses pessoais e familiares. Vemos também os jogos de sedução de *Biá*, encarregado dos registros e que usa o poder da escrita para “tirar vantagem” em relação as pessoas que escolhe para registrar as narrativas. (BERGAMASCHI, 2006).

A missão atribuída a *Biá* o remete à historiografia que se autoneeia científica, de caráter positivista. Mas, a sua prática contraria esta concepção e o filme segundo Teixeira e Prado (2007), acaba por fazer “uma crítica fina e sutil à ilusão cientificista de uma ciência livre de interesses, exata e verdadeira”.

A sua abordagem historiográfica reconhece que os relatos tanto do passado quanto do presente, tanto lembram quanto esquecem, tanto desvelam e apuram, quanto velam e (re)inventam, interpretam e reinterpreta. Um relato de um morador poderia, portanto, coincidir com o de outro, descrevendo os mesmos fatos, sendo-lhes fiel, como é dito geralmente, mas poderia, também, não coincidir, sendo recriado, reinventado ou mesmo floreado, como *Biá* dizia. [...] A construção da escrita da história de Javé vai

assim, interrogando e desmistificando a forma como são construídas algumas ditas verdades históricas. (TEIXEIRA; PRADO, 2007).

No filme, a memória se apresenta “não como algo guardado em uma ‘caixa secreta’, em um baú, como costumamos dizer e que, em algum momento, é resgatada” (BERGAMASCHI, 2006). Ela é um trabalho de criação realizado socialmente no presente, de forma dinâmica. Segundo Halbwachs (1990, p. 85) “a memória social é fundamental para a construção da identidade do grupo, mesmo porque parte de experiências comuns, em um processo definido como adesão afetiva”. Para este autor, existem três tipos de memória: a individual, mas em estreita relação com o outro; a coletiva, construída por determinados grupos, e a social, pertencente a toda sociedade e que sofre influência dos grupos. A memória é um elemento essencial, de acordo com Le Goff (1984, p. 46) do que se “costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. A disputa entre os narradores de Javé pela memória demonstra que:

[...] a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita, que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 1984, p. 46).

Na busca das origens de Javé, aparecem múltiplos elementos da memória individual e coletiva, como por exemplo, a história dos gêmeos, presente nos mitos de origem dos povos indígenas brasileiros. Como explica Bergamaschi (2006, p. 1), “no mito de origem do povo Guarani existem gêmeos, que são gerados cada um com um pai,” assim como os gêmeos do filme. *Gêmeo* (Orlando Vieira) e *O Outro* (Roger Avanzi) não se entendem e a razão da discórdia começou no dia do casamento de seus pais. A mãe de ambos, *Margarida*, havia se casado com *Cosme*, que tinha um irmão gêmeo, *Damião*. Na festa de casamento, todos beberam muito e, na manhã seguinte à noite de núpcias, Margarida acordou em meio à *Cosme* e *Damião*. Ela nunca soube de fato quem era o pai de seus filhos. *Gêmeo* acredita que *O Outro* não é filho de *Cosme* e sim de *Damião* e, sendo assim, não tem não tem direito à herança de *Cosme*, que

permaneceu casado com *Margarida*. O *Outro* refuta ser filho de *Damião* e reivindica o direito às terras. Neste momento, em que está em pauta a elaboração de dossiê, a disputa entre os gêmeos fica mais acirrada, pois, segundo eles, são nas terras da família que estão enterrados os restos mortais de Indalécio.

O único narrador que não faz referência ao mito fundador de Javé, ou seja, à *Indalécio*, é *Daniel* (Alessandro Azevedo). Ele prefere que no dossiê sejam escritas algumas linhas sobre seu pai, homem corajoso e respeitado no vilarejo, mas que ficou ruim da cabeça quando *Santinha*, sua mulher, o abandonou. *Daniel* mostra a *Biá* o quarto do pai, mantido intacto desde a sua morte. E como a proteger este lugar da memória, seu pequeno museu, *Daniel* diz a *Biá* que só sai dali morto. E é ele quem enfrenta de revólver em punho *Galdério* (Altair Lima) o “segurança” da equipe de agrimensores que chega ao povoado para iniciar as medições do local. Durante à noite, na praça da cidade, os moradores, em rodinhas de conversas, reclamam da situação por eles vivida. Um dos membros da equipe da construtora começa a gravar com sua câmera digital algumas falas que vão se avolumando, tomando corpo de protesto. Em meio às gravações ouve-se um tiro, disparado por *Daniel* que, imediatamente, é enfrentado por *Galdério*, também armado. Alguns presentes intervêm e acalmam os ânimos de ambos. Neste episódio, observa-se que *Daniel* optou pela via do enfrentamento direto e violento para evitar a construção da represa, desacreditando, assim, da escrita da história de Javé como caminho para salvar o povoado. *Galdério* já havia desdenhado do dossiê em encontro anterior, no armazém, quando, ao exaltar a presença dos engenheiros como gente a serviço do progresso, disse à *Biá* que prezava muito o seu trabalho, porque era para escrever a história de um lugar que não iria existir mais.

No dia seguinte, o badalar dos sinos da igreja chama a atenção de todos, que para lá correm e se deparam com *Cirilo* (Henrique Lisboa) manejando a corda que movimentava os sinos. *Firmino* conta que *Cirilo* vivia com as pedras na gruta da onça e é considerado louco. Ele se agita frente aos que o cercam e tenta dizer algo, mas a voz não lhe sai. *Biá* o acalma e, mais uma vez, balbucia algumas palavras até que, profeticamente, anuncia que as águas vão chegar e inundar tudo, como um rio, como um mar. Os moradores ficam assustados, fazem sinal da cruz e o chamam de herege. Em meio ao burburinho, *Zaqueu* aparece e tenta por

ordem no ambiente. Com a situação controlada, ele exige de *Biá* o livro da salvação. Este pede para entregar o dossiê pronto mais tarde, no armazém. Passado o tempo, um garoto, a pedido de *Biá*, entrega a *Zaqueu* o livro que, para espanto de todos, estava em branco. Junto, havia um bilhete para *Zaqueu* que é lido pelo garoto e pelo qual *Biá* justifica-se dizendo: \_ Quanto às histórias tais, melhor ficar na boca do povo, porque no papel não há mão que lhe razão... *Biá* não conseguiu escrever a “grandiosa” história de Javé.

Halbwachs (1990, p. 80) afirma que geralmente a história somente começa quando se apaga ou se decompõe a memória social.

Quando a memória de uma sequência de acontecimentos não tem mais por suporte um grupo, aquele mesmo em que esteve engajada ou que dela suportou as consequências, que lhe assistiu ou dela recebeu um relato vivo dos primeiros atores e espectadores, quando ela se dispersa sobre alguns espíritos individuais, perdidos em novas sociedades para as quais estes fatos não interessam mais porque lhes são decididamente exteriores, então o único meio de salvar tais lembranças, é fixá-las por escrito em uma narrativa seguida uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem. (HALBWACHS, 1990, p. 80)

*Biá*, confuso, em meio a relatos tão diversos e conflituosos, não produziu a escrita da história que poderia eternizar as lembranças sobre as origens de Javé extraídas da memória individual e coletiva de seus narradores. Diante do fracasso, ele foge. É encontrado, insultado e, mais uma vez, condenado ao ostracismo pela comunidade. *Biá* sai de costas, não como um fugitivo, mas como um retirante, aquele que, segundo *Vado*: \_ *Vai saindo de marcha ré, devagarinho, mas com a cara voltada de frente pro inimigo*. Kanashiro (2004) relaciona a atitude de *Biá* ao “anjo da história” de Walter Benjamin<sup>35</sup> (1892-1940).

Existe um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se do local em que se mantém imóvel. Os seus olhos estão escancarados, a boca está aberta, as asas desfraldadas. Tal é o aspecto que necessariamente deve ter o anjo da história. O seu rosto está voltado para o passado. Ali onde para nós parece haver uma cadeia de acontecimentos, ele vê apenas uma única e só catástrofe, que não

<sup>35</sup> Crítico literário, filósofo e sociólogo, o judeu alemão Walter Benjamim escreveu, entre outras obras “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica” (1936) e *Teses Sobre o Conceito de História* (1940).

para de amontoar ruínas sobre ruínas e as lança sobre seus pés. Ele quereria ficar, despertar os mortos e reunir os vencidos. Mas, do Paraíso sopra uma tempestade que se apodera de suas asas, e é tão forte que o anjo não é capaz de voltar a fechá-las. Esta tempestade impele-o incessantemente para o futuro ao qual volta as costas, enquanto diante dele e até ao céu se acumulam ruínas. Esta tempestade é aquilo a que nós chamamos o progresso. (BENJAMIN, 1992, p. 162).

*Biá*, como um retirante, caminha para o futuro de costas, olhando para o passado que será “destruído irremediavelmente pelo futuro, pelo progresso, pela hidrelétrica. E esta, ‘responsável’ pela transformação do sertão em mar, afogará a memória, a cultura local e os antepassados. (KANASHIRO, 2004). E as águas chegaram! Como conta *Zaqueu* aos ouvintes do bar: \_ *As águas subiram ligeiro. Mas teve gente que teimou até o fim. Espremidos no pé da represa, olhavam sem crer no que os olhos iam vendo.* Quando todos começavam a se preparar para a nova retirada, sem esquecer o sino da Igreja, símbolo sempre presente nos relatos das aventuras de *Indalécio*, eis que emerge a figura solitária de *Antonio Biá* que, alheio a todos, chora. Enquanto o grupo começa a seguir viagem. *Biá* senta-se em um bote ancorado, retira o livro em branco que a ele havia sido devolvido e começa a escrever. *Vado* e *Firmino* se aproximam e questionam *Biá*, que diz: \_ *Não esqueci de vocês, não. Vou escrever um ‘pouquinho’ de vocês, mas só na primeira parte, pois agora vocês não estão fazendo nada!* *Vado* fica indignado e diz que ele, sozinho, pegou o sino da Igreja. *Firmino* contesta a versão de *Vado*. Deodora e outros se aproximam e recomeçam as discussões. Mais uma vez, tem início as disputas pela memória de Javé.

No processo de reformulações historiográficas promovido pela História Cultural, nas décadas de 1960-70, o conceito de sujeito histórico foi ampliado. Se antes eram considerados como sujeitos que faziam a História apenas os grandes líderes políticos e estadistas heroicizados, neste novo contexto, a História passou a ser construída também por anônimos homens e mulheres com suas atividades, pensamentos e sentimentos cotidianos. Assim, todos agentes sociais, incluindo os analfabetos, foram considerados como sujeitos da História. *Biá* demonstrou ao longo do filme que escrever a história heróica de *Indalécio* não fazia sentido para ele, tanto que não conseguiu produzir o dossiê. Porém, ao testemunhar o envolvimento dos habitantes de Javé num movimento coletivo para salvar o

povoado, *Biá* começou a escrever. O movimento social realizado em torno da elaboração do dossiê teve a participação ativa dos humildes moradores, os sujeitos da História da resistência de Javé. Nesta perspectiva, a escrita da história passou a ter sentido para *Biá*.

Como observado, *Narradores de Javé* (2003) abre um amplo leque de possibilidades de interpretações e debates temáticos. Por isso, retomando o filme no seu começo e dialogando mais uma vez com a personagem *mãe de Sousa*, ainda é possível ponderar que esta senhora, além de representar a pessoa analfabeta, é também representativa dos milhares de idosos que formam o contingente de alfabetizandos das salas de aulas das escolas da EJA que ofertam o ensino Fundamental, fase I, equivalente à educação básica de 1ª à 4ª séries do ensino regular. Afinal, por estar praticando a leitura supõe-se que algum processo de alfabetização esteja em curso e a tenha envolvido. Nesta mesma linha de raciocínio e estabelecendo um paralelo comparativo entre os demais personagens que não são analfabetos absolutos e os educandos da EJA, é factível afirmar que os personagens da fictícia Javé, interpretados, em grande parte, por pessoas reais de Gameleira da Lapa, representam, com muita propriedade, os sujeitos sociais e culturais matriculados nas escolas de educação de jovens, adultos e idosos, particularmente no nível de ensino Fundamental, fase II, correspondente ao período de 5ª à 8ª séries, e também no ensino Médio, especialmente no que se refere ao pertencimento social e trajetórias de vida. Ao observar os personagens do filme e os sujeitos da EJA verificam-se semelhanças entre eles.

Se observarmos os tipos humanos que neles estão, no vilarejo de Javé e nos tempos e espaços da EJA, vê-se que eles se assemelham. Uns e outros, jovens e adultos, alunos da EJA e moradores e moradoras de Javé são brasileiros e brasileiras, em sua maior parte, de origem popular. Entre os moradores de Javé e os educandos de EJA, não vamos encontrar as elites. A condição social destes dois grupos é próxima ou semelhante. Neles estão mulheres e homens, donas de casa, trabalhadoras e trabalhadores, que não puderam freqüentar escolas quando garotos e garotas por várias razões. Entre as quais, porque ainda crianças foram obrigadas a trabalhar, assumindo responsabilidades de adultos. Foram excluídos da escola, dos livros, das letras. (TEIXEIRA PRADO, 2007).

Os resultados obtidos por meio de uma pesquisa<sup>36</sup> realizada em uma escola da EJA, no CEEBJA/UEL – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos da Universidade Estadual de Londrina, que teve como objeto de estudo textos produzidos por educandos jovens e adultos sobre as suas histórias de vida, tanto do ensino Fundamental II quanto do Médio, revelou significativas semelhanças em suas vivências. Os relatos mostraram que a imensa maioria destes educandos foi inserida no mundo do trabalho desde criança e em alguma atividade no campo, onde seus pais ou avós trabalhavam como assalariados ou parceiros em sítios e fazendas ou ainda como pequenos proprietários. Mais tarde, quando adolescentes, jovens e ou já como adultos, migraram com suas famílias para as periferias das cidades, onde passaram a viver com dificuldade. Assim, as narrativas expuseram experiências parecidas destes educandos no processo de exclusão social, expressados pela ausência de acesso à moradia, às oportunidades de trabalho, à educação e a outros bens culturais e sociais.

Estas falas são corroboradas em documentos oficiais produzidos no campo das políticas públicas para a área educacional, como o Parecer CNE/CEB 11/2000 que, ao tratar do perfil dos educandos da EJA, afirma serem estes “adultos ou jovens adultos, via de regra, mais pobres e com vida escolar mais acidentada.” (BRASIL, 2000, p. 47). Assim também, o texto das Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná aponta que para compreender o perfil do educando da EJA é preciso conhecer a sua história, cultura e costumes, “entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais.” (PARANÁ, 2006b, p. 29).

Enfim, *Narradores de Javé* (2003), de forma criativa, engraçada e com simplicidade apresenta uma considerável gama de questões que podem ser analisadas de vários planos, incluindo, o que interessa neste trabalho, as representações nele expressadas sobre o analfabeto. Neste ponto, o filme aproxima-se das concepções mais atualizadas sobre o analfabeto encontradas nos debates de movimentos educacionais, em documentos oficiais que definem

---

<sup>36</sup> A pesquisa intitulada *Sujeitos da EJA – análise de histórias de vida de educandos de uma escola da educação de jovens e adultos* (2008) foi realizada pelo autor desta dissertação para obtenção de aprovação parcial ao curso de especialização em EJA – Educação de Jovens e Adultos da UEL – Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Prof<sup>ra</sup>. Ms. Maria das Graças Ferreira.

políticas públicas e nas falas de educadores da EJA. Mas que concepções são estas que fundamentam tais discursos? Como elas foram construídas historicamente? Para responder a estas questões é indispensável compreender o debate historiográfico, pelo menos em parte, das concepções acerca do analfabeto e de seu oposto, o alfabetizado, construídas historicamente, passando pela compreensão da relação analfabetismo/alfabetismo, e ainda, pelo estudo da trajetória histórica dos processos de escolarização de jovens e adultos no Brasil.

### 3. O CINEMA E A EDUCAÇÃO

Como foi possível observar na análise dos filmes *Jeca Tatu* (1959) e *Narradores de Javé* (2003), a educação e o cinema podem manter estreitas relações. Em várias partes do mundo, o cinema tem falado da educação por meio de filmes que trazem para as telas problemas e dilemas escolares e educacionais. Por sua vez, a educação utiliza-se de filmes em diferentes contextos escolares e práticas pedagógicas. Variados aspectos da interface educação e cinema têm se constituído em objetos de estudo de pesquisadores tanto da educação quanto da comunicação em todo o mundo. Em muitos destes estudos, como se pretendeu aqui, o cinema ganha densidade como fonte de pesquisa, pois, “por estar relacionado à vida das pessoas e por retratar a vida nos seus múltiplos aspectos, é que o cinema se tornou fonte de inesgotáveis pesquisas e indicação para todas as áreas de conhecimento, inclusive a educacional”. (NEVES, 1997, p. 224).

Nesta perspectiva, desenvolvem-se estudos que visam investigar o papel social do cinema e que reconhecem os filmes como bens fundamentais para a educação, equiparando-os aos livros no processo ensino/aprendizagem. Ver filmes, como explica Duarte (2002, p. 17), “é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”. O cinema, assim como a educação, difunde padrões éticos e valores morais, produz conhecimentos e constitui-se também em espaço de sociabilidade entre os espectadores. E aqui podemos entender a socialização como um processo pelo qual o sujeito tem participação ativa, interfere nas condições em que ela acontece e modifica o mundo social, contrapondo-se à concepção positivista que entende socialização como a aceitação pelo indivíduo de normas, valores e regras sempre preexistentes a ele próprio. Em sociedades nas quais os audiovisuais estão cada vez mais presentes, ir ao cinema, dominar a linguagem cinematográfica, tem se tornado um requisito fundamental para a socialização enquanto processo em que as pessoas são, ao mesmo tempo, sujeitos e produtos da interação social.

Contudo, apenas ver filmes não basta para que esta socialização seja efetivada, pois como explica Duarte (2002):

[...] de acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1979), 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 contada em linguagem cinematográfica. Entretanto, o autor assinala que essa “competência” não é adquirida apenas vendo filmes; a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas - que inclui, além da experiência escolar, o grau de afinidade que elas mantêm com as artes e a mídia - é o que lhes permite desenvolver determinadas maneiras de lidar com os produtos culturais, incluindo o cinema. (DUARTE, 2002, p.13).

Assistir filmes, portanto, desenvolve a competência para ver, mas a atmosfera cultural em que as pessoas estão imersas influencia diferentes perspectivas de olhares e interações com o cinema. Ao assistir um filme, o espectador articula informações e saberes de sua experiência de vida, de sua visão de mundo, com as informações e saberes contidos na obra cinematográfica. E esta interação cultural contribui para a formação das mentalidades em sociedades nas quais se produz e consome cinema.

Muito da percepção que temos da história da humanidade talvez esteja irremediavelmente marcada pelo contato que temos/tivemos com as imagens cinematográficas. [...] Se isso é verdadeiro no que diz respeito à História, mais ainda no que se refere aos aspectos mais subjetivos da vida social, esses muito mais permeáveis ao contato com as diferentes formas de expressão artística. Certamente muitas das concepções veiculadas em nossa cultura acerca do amor romântico, da fidelidade conjugal, da sexualidade ou do ideal de família têm como referência significações que emergem das relações construídas entre espectadores e filmes. (DUARTE, 2002, p. 19).

O cinema participa da história não só como técnica, mas também como arte e ideologia. “Ele cria ficção e realidades históricas e produz memória.” (TEIXEIRA; LOPES, 2003, p. 10). Nesta perspectiva, o objetivo deste capítulo é analisar o cinema como uma prática cultural de representação da vida, capaz de recriar simbolicamente experiências de vida, como é o caso de *Narradores de Javé* (2003), ou de contribuir, mesmo que não intencionalmente, para dissimular realidades e consolidar na memória social estereótipos e preconceitos, como faz *Jeca Tatu* (1959).

### 3.1 O CINEMA COMO PRÁTICA CULTURAL DE REPRESENTAÇÃO DA VIDA

Em muitos estudos sobre o cinema, é recorrente encontrar o registro do dia 28 de dezembro de 1895 como a data de nascimento<sup>37</sup> da arte cinematográfica. Neste dia, os irmãos Auguste Lumière (1862-1954) e Louis Lumière (1864-1948) projetaram no Salon Indien do Grand Café de Paris, uma coleção de filmes de curtíssima duração, sem som, filmados com a câmera fixa e em preto e branco. Um deles assustou o público: a chegada de um trem na estação. Na cena, a locomotiva vinha de longe e enchia a tela, como se fosse projetar sobre a platéia.

O público levou um susto, de tão real que locomotiva parecia. Todas essas pessoas já tinham, com certeza, viajado ou visto um trem, a novidade não consistia em ver um trem em movimento. [...] A imagem na tela era em preto e branco e não fazia ruídos, portanto não podia haver dúvida, não se tratava de um trem de verdade. Só podia ser uma ilusão. É aí que residia a novidade: na ilusão. Ver o trem na tela como se fosse verdadeiro. Parece tão verdadeiro – embora a gente saiba que é de mentira – que dá para fazer de conta, enquanto dura o filme, que é de verdade. Um pouco como no sonho: o que a gente vê e faz num sonho não é real, mas isso só sabemos depois, quando acordamos. Enquanto dura o sonho pensamos que é verdade. Essa ilusão de verdade, que se chama impressão de realidade, foi provavelmente a base do grande sucesso do cinema. (BERNARDET, 1980, p. 12).

No final da exibição, um homem de teatro que trabalhava com mágicas, Georges Méliès (1861-1938), quis adquirir um aparelho como o usado na projeção dos filmes, mas foi desencorajado pelos irmãos Lumière sob o argumento de que, como relata Bernardet (1980, p. 11), “cinématographe não tinha o menor futuro como espetáculo, era um instrumento científico para produzir o movimento e só poderia servir para a pesquisa”. Para ele, mesmo que o público se divertisse no início, logo se cansaria da invenção. A história do cinema não corroborou com este pensamento e a “estranha máquina de austeros cientistas virou uma máquina de contar histórias para enormes platéias, de geração em geração” (BERNARDET, 1980, p. 11).

---

<sup>37</sup> Esta data deve ser considerada como simbólica, pois estudiosos do cinema revelam a existência de experiências anteriores à sessão dos Lumière, como é o caso das projeções públicas realizadas pelos irmãos Max e Emile Skladanowsky na Alemanha e por Jean Acme Le Roy nos Estados Unidos, conforme afirma Arlindo Machado na apresentação do livro *O Primeiro Cinema* de Flávia Cesarino Costa (1995).

Nos seus primórdios, o cinema conquistou público em meio a outras formas de diversão populares como o circo, os espetáculos de magia e de aberrações.

De 1895 a 1906-8 temos um cinema estruturado em um ou mais planos autônomos, arranjados como números de variedades, consumido em performances onde os exibidores têm grande participação na ordenação dos filmes e no acompanhamento sonoro, um cinema cujos eventuais atores utilizam uma gestualidade afetada e exagerada (proveniente do melodrama), muitas vezes se dirigindo ao espectador. É um cinema dominado por uma forte tendência ao espetáculo e uma fraca tendência à narração. O nosso primeiro cinema (COSTA, 1995, p. 67).

Embora a periodização deste “primeiro cinema” seja também objeto de discussão, em geral, como explica Costa (1995, p. 66), três fases são apontadas como marcos na formação do modo de representação fílmica. A primeira refere-se ao tempo no qual o filme era realizado num único plano, era apenas filmagem. A segunda foi quando a filmagem passou a ser feita em vários planos não contínuos para depois ser montado, embora não fosse realizada pensando na montagem. Por fim, a terceira fase, caracterizada pela realização da filmagem em função da montagem.

A partir desta última fase do “primeiro cinema”, os filmes passaram a ser estruturados para contar histórias e inserir o espectador num mundo imaginário, utilizando, para tanto, encadeamentos de planos diferentes e variados recursos de filmagens como panorâmicas, *travelings*, *closes up* e outros. O filme narrativo passou a ser construído com tempos e espaços homogêneos, tornando invisível o processo de sua própria produção, atendendo assim as exigências de um mercado que começava a se formar em torno da atividade cinematográfica.

[Nesta fase,] há uma pressão pela narrativização, provocada por vários fatores, entre eles o aumento da lucratividade do cinema, a organização da atividade cinematográfica (tanto de produção quanto de exibição) em moldes industriais, a inclusão de novas faixas de público, a tendência à moralização tanto dos temas tratados pelos filmes quanto dos ambientes de exibição, e a tentativa de adaptação de obras da cultura burguesa clássica e respeitável à linguagem do cinema (COSTA, 1995, p.68).

O cinema narrativo, consolidado por volta de 1913, uniu a máquina, a técnica e a arte para realizar o sonho de representar a realidade de uma forma objetiva, aparentemente sem interferência humana.

Um poema, sabe-se que foi escrito por alguém, uma música, composta, tocada por alguém. Até uma paisagem ou um retrato, por mais “fiel” que seja ao modelo, há a mão do pintor que coloca seus gostos, sua preferência por certas cores, sua simpatia ou antipatia pela pessoa que ele pinta. Agora, o “olho mecânico”, como alguns chamaram o cinema, ele não. Ele não sofre a intervenção da mão do pintor ou da palavra do poeta. A mecânica elimina a intervenção e assegura a objetividade. Portanto, sem intervenção, sem deformações, o cinema coloca na tela pedaços de realidade, coloca na tela a própria realidade. É, pelo menos, a interpretação do cinema que se tenta impor (BERNARDET, 1980, p. 16).

Embora o cinema, ou mais especificamente, o filme, procure reproduzir o movimento da vida, trata-se apenas de uma ilusão, uma impressão da realidade. Afirmar que o cinema é a própria realidade na tela é dizer que a realidade se expressa sozinha.

A história do cinema é em grande parte a luta constante para manter ocultos os aspectos artificiais do cinema e para sustentar a impressão da realidade. O cinema como toda área cultural, é um campo de luta, e a história do cinema é também esforço constante para denunciar este ocultamento e fazer aparecer quem fala. (BERNARDET, 1980, p. 20).

Discussões sobre o cinema como expressão da realidade ocorrem desde os momentos iniciais de sua história. Segundo Kornis (1992, p. 240), um precursor desta idéia foi Boleslas Matuszewski que trabalhou com os irmãos Lumière e para quem “o cinematógrafo não dá talvez a história integral, mas pelo menos o que fornece é incontestável e de uma verdade absoluta”. Cabe ponderar que o cinema nasceu no final do século XIX, quando muitos pensadores postulavam a verdade histórica sob influência do positivismo e da História metódica caracterizada, em linhas gerais, por uma racionalidade histórica orientada pela linearidade dos fatos e pelo uso restrito dos documentos oficiais como fonte. Embora o uso do filme como fonte de pesquisa histórica não fosse sequer cogitado, é possível pensar que, neste contexto, a fala de Matuszewski e outras cooperaram para atribuir valor de verdade às imagens cinematográficas.

Ao longo do século XX, com o advento das imagens televisivas, a valorização da imagem como expressão do real ganhou força e está presente com vigor, ainda hoje, na era das mídias digitais.

Entretanto, a partir das décadas de 1960-70, com o processo de renovação historiográfica, já iniciado em 1929 quando Lucien Febvre (1878-1956) e Marc Bloch (1886-1944) fundaram na França a revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*, foram reformulados conceitos e métodos da História e o ofício do historiador passou a ser repensado diante de novos objetos, novas metodologias e novas fontes à luz da Nova História Cultural ou, simplesmente, História Cultural. Neste processo, o debate sobre a dimensão de realidade do filme ganhou novos contornos e outros temas foram incorporados à discussão, entre os quais o valor do filme como documento histórico.

As concepções sustentadas pela idéias que atribuíam valor de realidade ao filme foram dando lugar às que passaram a denotar a consciência da existência de intencionalidades na criação e produção de obras cinematográficas. Nesta perspectiva, o filme passou a ser valorizado para o conhecimento da sociedade quando suas imagens são analisadas para além de sua intencionalidade. Marc Ferro, um dos teóricos referenciais desta nova visão historiográfica e responsável pela elevação do cinema à categoria de “novo objeto”, afirmava que “deve-se partir da imagem, das imagens. Não buscar nelas somente ilustração, confirmação ou desmentido do outro saber que é o da tradição escrita” (FERRO, 1992, p. 86). Assim, é possível identificar nos filmes elementos que ajudam a compreender a sociedade para além das representações operadas por aqueles que os produziram. Neste debate historiográfico,

[...] os historiadores já recolocaram em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, primeiro as escritas, depois as não-escritas, o folclore, as artes e as tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual é a hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e porque não aquilo que aconteceu?), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História. (FERRO, 1992, p. 86).

Segundo o autor, o filme não deve ser considerado em seu ponto de vista sociológico, estético ou como obra de arte, “mas sim como um produto, uma

imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas” (FERRO, 1992, p.87). Um filme pode ser estudado tanto em sua totalidade quanto em trechos, planos, temas, mas a sua análise deve abranger o mundo que rodeia a sua produção e que com ela se comunica.

Nestas condições, não seria suficiente empreender a análise de filmes, de trechos de filmes, de planos, de temas, levando em conta, segundo a necessidade, o saber e a abordagem das diferentes ciências humanas. É preciso aplicar esses métodos a cada um dos substratos; analisar no filme tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção o público, a crítica, o regime de governo. Só assim se pode chegar à compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa. (FERRO, 1992, p. 87).

Marc Ferro (1992) discute o cinema e sua relação com a História, procurando demonstrar que todo filme tem sua própria história e que todo o filme com temática histórica é uma representação simbólica da História. Suas idéias vão ao encontro das concepções de representação da História Cultural, especificamente as formuladas por Roger Chartier, que propôs uma nova forma interrogar a realidade, evidenciando o papel das representações, tomando por base temas do domínio da cultura. Chartier se contrapôs aos historiadores que buscavam uma forma de saber controlado, apoiado somente sobre técnicas de investigação, medidas estatísticas, conceitos teóricos, entre outras. A História Cultural passou a buscar novos objetos de estudo em práticas culturais que não se organizam apenas segundo divisões de classes, mas em outros recortes também sociais como os de gênero, de etnias, de idade e outros.

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa desse tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. (CHARTIER, 1990, p. 16-17)

A pesquisa na perspectiva da História Cultural deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido, uma vez que as representações podem ser pensadas como “esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17). Dessa forma, a compreensão do passado é possível por meio das suas representações, visando entender quais eram as intenções daqueles que construíram as significações por meio das quais expressavam a si próprios e o mundo.

Contribuíram para a elaboração da concepção de representação proposta por Chartier vários teóricos da História Cultural e de outros campos de conhecimento, entre os quais Pierre Bordieu (1989), cujos estudos sobre as relações de poder e de dominação foram importantes para a fundamentação da noção de que as representações do mundo social, “embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que os forjam” (CHARTIER, 1990, p. 17). Portanto, as representações não se constituem em discursos neutros, pois estão situadas em campos de conflitos, de lutas, que têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender “os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 1990, p. 17).

O autor entende a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. A cultura é uma construção social que dá sentido à realidade de determinados grupos sociais localizados no espaço e no tempo na História. A investigação das práticas culturais destes grupamentos humanos leva à compreensão da suas realidades por meio do entendimento das formas simbólicas que dão sentido às suas palavras, coisas e ações. As representações, nas suas mais variadas formas, sejam elas literárias, musicais, imagéticas e outras constituem os objetos de estudo da História Cultural. Desse modo, a atenção do pesquisador volta-se às condições e aos processos que determinam as operações de construção de sentido destas representações. Assim, também, a apropriação destas representações, materializadas em artefatos culturais, como o filme, por exemplo, também objeto de investigação que “tem por objectivo uma história social das interpretações,

remetidas às suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. (CHARTIER, 1990, p. 27).

Nesta perspectiva, o estudo de qualquer produção cinematográfica, independente de ter conteúdo histórico ou ficcional ou, ainda, ser de caráter documental, pede uma análise histórica e social mais criteriosa que passa pelo exame de vários elementos presentes na obra, como os seus significados e significantes, o veículo e mensagem, assim como a produção da mensagem e a sua apropriação. Portanto, o estudo de uma obra cinematográfica implica em desvelar o processo de sua construção fílmica, por meio da análise de dados que vão desde a sua produção industrial até a compreensão de como a enredo é construído no interior da narrativa fílmica, buscando ressaltar o caráter da criação e da construção de significados pelos sujeitos que o produziram.

Conforme esquema de investigação proposto por Nova (1996, p. 5), e que aqui se buscou utilizar na análise dos filmes *Jeca Tatu* (1959) e *Narradores de Javé* (2003), primeiramente é preciso realizar a crítica externa do filme, ou seja, identificar a cronologia da obra (período de produção e de lançamento); verificar se a obra foi baseada diretamente na literatura, histórias em quadrinhos, teatro ou outra expressão artística; descrever a biografia dos produtores, diretores e roteiristas; analisar os elementos estéticos, entre outros. Numa segunda etapa, faz-se a crítica interna do filme analisando inicialmente o seu conteúdo objetivo, ou seja, o sentido mais geral ou o que é percebido de forma mais direta: diálogos, indumentária, gestos, enredo, estrutura arquitetônica e de cenários. Segundo a autora, a análise do roteiro original pode ser um excelente documento, além das críticas cinematográficas. Em seguida, examina-se o conteúdo implícito: o que está presente de maneira implícita ou seja “tudo aquilo que os produtores queriam que chegasse ao espectador, mas não o fizeram, por algum motivo particular, direta e claramente.” (NOVA, 1996, p. 5). A terceira etapa da análise diz respeito à descoberta dos elementos inconscientes existentes no filme, ou seja, a tudo o que existe na película que escapou à atenção ou ultrapassou as intenções de quem a produziu. Por fim, deve-se partir para a comparação do conteúdo apreendido do filme com os conhecimentos histórico-sociológicos acerca da

sociedade que produziu o filme e com outros tipos de produções cinematográficas.

Este roteiro de pesquisa contribui para o desvelamento do filme enquanto objeto de estudo, considerando que ele pode ser analisado “fracionando-se suas diferentes estruturas de significação e reorganizando-as novamente segundo critérios previamente delimitados, de acordo com os objetivos que se quer atingir.” (DUARTE, 2002, p. 99). Assim também, o roteiro auxilia a análise do filme enquanto fonte de pesquisa utilizada para a compreensão de determinadas representações que se quer examinar como objeto de estudo e que estão presentes na estrutura de significação do texto fílmico. Seja como objeto específico de estudo ou como fonte de pesquisa de outro objeto, o filme é um documento ou, como diz Nova (1996, p. 3) fundamentada em Ferro (1992), “todo filme é passível de ser utilizado enquanto documento. [...] O valor documental de cada filme está relacionado diretamente com o olhar e a perspectiva do ‘analista’.”

Neste trabalho, os filmes *Jeca Tatu* (1959) e *Narradores de Javé* (2003), foram tomados como fontes de pesquisa visando à compreensão de como o analfabeto, objeto de estudo, estão neles representados. E, conforme já exposto, não basta apenas analisar as fontes em si, é preciso conhecer os contextos históricos nos quais estas fontes estão inseridas, além de compreender como o objeto, no caso desta pesquisa: o analfabeto; vem sendo concebido ao longo da história, em particular, a da EJA, como será visto nos próximos capítulos.

#### 4. ANALFABETISMO/ALFABETISMO E A EJA NO BRASIL

Em várias passagens do filme *Narradores de Javé* (2003), além dos três personagens citados como leitores: a *mãe de Sousa*, o homem que lê a carta de *Biá* e o garoto leitor de bilhete, outros personagens demonstraram ter noção da escrita, o que pode ser explicado por Soares (2001) da seguinte forma:

um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2001, p. 24)

Quando a escrita se impôs aos moradores de Javé, os narradores das histórias contadas à *Bia* mostraram, de certo modo, ter conhecimento de como se faz a escrita, pois com ela se envolveram. Esta é uma dimensão do letramento, que focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita e que, entre outros casos, segundo Tfouni (2005, p. 9-10), “procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada”. Mas, afinal, quais as diferenças entre alfabetização e letramento? E, antes, ainda, o que é ser alfabetizado?

Pode-se dizer que a diferença entre o analfabeto e o alfabetizado reside no fato de que o primeiro não sabe ler e escrever enquanto o segundo sabe. Ou seja, diferentemente do analfabeto, o alfabetizado domina “uma técnica de decodificação oral (para escrever) e de uma decodificação escrita (para ler)” (MOURA, 1999, p. 33). Esta concepção permeou as metodologias de ensino durante muito tempo em todo o mundo. Mas, ao aprofundar o estudo sobre a relação analfabetismo/alfabetismo passamos a compreender que é uma tarefa complexa definir uma concepção clara sobre o que é ser analfabeto e mais ainda sobre o que é ser alfabetizado.

Esta dificuldade de definição conceitual está presente também nos métodos desenvolvidos ao longo da história de mensuração do analfabetismo e de seu contrário, o alfabetismo. No Brasil, o interesse por medir as condições de analfabetismo/alfabetismo da população já havia despontado no final do século XIX, quando durante o reinado de D. Pedro II (1825-1891), no ano de 1872, foi realizado o primeiro censo oficial estimando haver no Brasil uma população de “quase 10 milhões de habitantes, sendo 8,4 livres e 1,5 escravos.” (BRASIL, 2007). Neste contexto, “ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Com a promulgação da primeira Constituição republicana, em 1891, ocorreu a extinção do voto censitário e oficialização da proibição do voto do analfabeto. Assim, o eleitor era o alfabetizado e por alfabetizado entendia-se a pessoa que sabia assinar o nome.

A Constituição Republicana eliminou a seleção pela renda; mas manteve a seleção pela instrução: ampliou a consulta eleitoral favorecendo aqueles setores médios, pois contávamos então com cerca de 80% de analfabetos distribuídos principalmente entre as classes populares. (PAIVA, 1987, p. 83)

Até os anos de 1940, os questionários do censo no Brasil apenas perguntavam se a pessoa sabia ler e escrever. Desde que a Comissão da População das Nações Unidas, em 1948, passou a considerar como alfabetizado, como explica Fernandes (2002, p. 37), “aquele que tem capacidade de ler e escrever um texto em alguma língua,” os critérios adotados para a realização de recenseamentos no Brasil sofreram modificações, influenciando, por sua vez, a organização das diversas campanhas de alfabetização de massa realizadas pelo Estado brasileiro entre os anos de 1940 ao início da década de 1960.

Atualmente, o IBGE apura o índice de analfabetismo/alfabetismo por meio do procedimento da auto-avaliação, ou seja, o recenseado declara se ele sabe ler e escrever um bilhete simples ou se aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, ou se apenas assina o próprio nome. Este mesmo critério é adotado para a realização da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, efetivada também pelo IBGE, que, em 2007, indicou haver “14 milhões de analfabetos no Brasil, o que corresponde a 10% (dez por cento) da população com mais de 15 anos de idade. (BRASIL, 2007c). Porém, na medida em que novas teorias são

debatidas sobre os processos de aquisição e de uso efetivo da leitura e da escrita nas diversas esferas sociais, este método de mensuração do analfabetismo/alfabetismo vem sendo questionado. Como afirma Ribeiro (2007):

Cada vez mais, é preciso compreender a leitura e a escrita como práticas culturais e como competências multidimensionais, que abarcam diversos tipos e níveis de habilidades. Entre conhecer algumas letras, assinar o próprio nome, reconhecer palavras, retirar uma informação num pequeno aviso, copiar uma receita, ler uma passagem em voz alta com pouquíssima ou com razoável fluência, analisar o editorial de um jornal ou redigir uma carta comercial, onde caberia a linha divisória que divide os alfabetizados dos analfabetos? (RIBEIRO, 2007)

A única pesquisa realizada no Brasil com medição direta de habilidades por meio de testes, além de coleta de informações detalhadas sobre práticas de leitura, escrita e cálculo matemático na vida diária da população é a do INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, órgão mantido por duas organizações não governamentais brasileiras: a Ação Educativa<sup>38</sup> e o Instituto Paulo Montenegro<sup>39</sup>. O objetivo destas organizações é oferecer à sociedade, segundo Ribeiro (2007) “informações sobre as condições de alfabetismo da população adulta brasileira, de modo a fomentar o debate público sobre o tema e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura.”

O INAF Brasil realiza pesquisas anuais, por amostragem, envolvendo um universo de duas mil pessoas representativas da população brasileira com idades entre 15 e 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. Em 2001, 2003 e 2004, o levantamento abordou a leitura e escrita, em 2002 e 2005, as habilidades matemáticas. Todos os instrumentos de coleta de dados das pesquisas do INAF visam medir os níveis de alfabetismo funcionais – ou seja, úteis para enfrentar pelo menos algumas das demandas do cotidiano. O termo analfabeto funcional, segundo Ribeiro (2007), não foi usado nestes instrumentos.

---

<sup>38</sup> A Ação Educativa tem como missão a defesa de direitos educacionais, atua na área de pesquisa e informação, desenvolvimento de programas de educação de adultos, mobilização social e *advocacy*. (RIBEIRO, 2007).

<sup>39</sup> O Instituto Paulo Montenegro é ligado a uma grande empresa de pesquisa que atua em toda a América Latina – o IBOPE – e tem como objetivo canalizar recursos financeiros e técnicos da empresa e de terceiros para iniciativas de interesse social sem finalidade lucrativa. (RIBEIRO, 2007).

O termo analfabeto funcional – ainda que de uso corrente na mídia – não foi utilizado, pois, a rigor, mesmo habilidades muito limitadas têm funcionalidade em certos contextos. A manutenção do termo analfabeto, por outro lado, visou chamar a atenção para uma situação que ainda é significativa em países como o Brasil, nos quais significativas parcelas da população têm baixa renda e baixa escolaridade, e nos quais a problemática do analfabetismo é pauta das políticas sociais e educacionais (RIBEIRO, 2007)

De acordo com Ribeiro (2007), os parâmetros da pesquisa são os seguintes: é considerado Analfabeto o entrevistado que não domina as habilidades medidas para a leitura, assim como não domina as habilidades matemáticas medidas. Se o entrevistado localiza uma informação simples em enunciados muito curtos, um anúncio ou chamada de capa de revista e ainda lê e anota números de uso freqüente (preços, horários, número de telefones), consegue medir um comprimento de fita métrica, localizar uma data num calendário, então esta pessoa enquadra-se no Nível Rudimentar de Alfabetização. Aquele que consegue localizar uma informação em textos curtos ou médios (notícia ou manual de instrução, por exemplo), mesmo que seja necessário realizar inferências simples. Ler números naturais, independente da ordem de grandeza; ler e comparar números decimais que se referem a preços; contar dinheiro e fazer troco; resolver situações envolvendo operações usuais de adição e subtração ou mesmo multiplicação, quando não conjugada a outras operações está classificado no Nível Básico de Alfabetismo. Por fim, o entrevistado que tem êxito em localizar mais de um item de informação em textos mais longos, comparar informação contida em diferentes textos, estabelecer relações entre as informações (causa/efeito, regra geral/caso, opinião/fonte), ater-se à informação textual quando contrária ao senso comum. Adotar e controlar uma estratégia na resolução de problemas que demandam a execução de uma série de operações, por exemplo, tarefas envolvendo cálculo proporcional e porcentagens; interpretar gráficos e mapas, então este entrevistado é um Alfabetizado em Nível Pleno.

Os resultados das pesquisas realizadas pelo INAF, de 2001 a 2005, mostraram pequenos avanços no Brasil no que se refere à ampliação das capacidades de leitura, escrita e cálculo da população. Ribeiro (2007) explica que:

Na faixa etária investigada, o INAF identificou, em 2005, 7% de pessoas na condição de analfabetismo absoluto. No terreno das

habilidades matemáticas, esse percentual é menor – apenas 2% em 2004. Em ambos os domínios, entretanto, há aproximadamente 30% de pessoas que demonstram um domínio muito rudimentar das habilidades, só sabem ler os números e realizar operações muito simples, ler textos muito breves e localizar informações muito evidentes. Só 26% para a leitura e 23% para a matemática mostram que têm domínio pleno das habilidades (RIBEIRO, 2007).

Estas pesquisas revelam que o Brasil é um país onde a cultura letrada está amplamente disseminada, mas de forma muito desigual e demonstra “como os déficits educacionais se traduzem em desigualdades quanto ao acesso a vários bens culturais, oportunidades de trabalho e desenvolvimento pessoal que caracterizam as sociedades letradas” (RIBEIRO, 2007).

Mas, afinal, que concepções de alfabetização subsidiaram a definição dos critérios adotados pelos institutos de pesquisa referenciados? Que outras concepções sobre o tema vêm sendo elaboradas ao longo a história? O objetivo deste capítulo é conhecer, pelo menos em parte, o debate historiográfico de concepções sobre a relação alfabetização/alfabetismo, o que leva à necessária compreensão da trajetória histórica de processos de alfabetização e de escolarização voltadas para educação de jovens e adultos.

#### 4.1 ALFABETIZAÇÃO: UM DEBATE HISTORIOGRÁFICO

Entre os filmes *Jeca Tatu* (1959) e *Narradores de Javé* (2003), há um intervalo de tempo de 44 anos entre um e outro, ou seja, as duas produções estão situadas em contextos históricos diferentes, nos quais predominavam determinadas concepções sobre a alfabetização próprias de seus tempos. Como explica Fernandes (2002, p. 35), o debate conceitual sobre alfabetização, “muda de enfoque e abrangência de acordo com as funções que lhe são atribuídas por seus promotores e pensadores, dentro de uma determinada abordagem sobre educação e sociedade”. Na história das concepções sobre alfabetização, particularmente, a de adultos, quatro tipos de abordagens podem ser elencadas, conforme resume Fernandes (2002).

Na abordagem da “modernização-capital humano”, segundo Torres (1992) a alfabetização de adultos contribui para o desenvolvimento econômico, enquanto mecanismo privilegiado para aumentar os contatos com as sociedades modernas, “desorganizar as culturas tradicionais consideradas elementos de atraso, e permitir o desenvolvimento da heterogeneidade social com a adoção de inovações”. [...] Na abordagem do “idealismo pragmático”, tomando a alfabetização como parte da educação permanente, esta se propõe a explorar o potencial humano em benefício do indivíduo e da sociedade, e é considerada basicamente “educação moral na criação de uma sociedade futura alicerçada no desenvolvimento individual dentro do quadro de uma democracia liberal”. Já na abordagem “engenharia social” (corporativismo), elaborada numa perspectiva de sociedade pós-industrial, a alfabetização [...] “seria um instrumento de qualificações médias aos que irão constituir a base da mão-de-obra” (FERNANDES, 2002, p.36-41).

Outra abordagem é a da educação popular e da pedagogia do oprimido, de Paulo Freire (1921-1997), que concebe a alfabetização como ação cultural para o desenvolvimento da consciência crítica dos setores populares subalternos. Os programas de alfabetização de adultos desenvolvidos pelos movimentos de educação popular, apoiados principalmente nos postulados de Freire (1982, 1996, 2000, 2005), entendem a alfabetização como instrumento de conscientização política do povo para a transformação social. A alfabetização passa a ser considerada como um processo que não se restringe ao aprendizado das

habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas que deve contribuir para a liberação do ser humano e seu pleno desenvolvimento.

A alfabetização deve proporcionar ao analfabeto o acesso ao mundo da leitura e da escrita por meio da utilização das técnicas de aprendizado que envolve letras, números, sons, desenvolvimento de coordenação motora e outros. Pretende-se que, ao aprender a ler e escrever, o alfabetizando passe a dominar signos, simples ou complexos, organizados de tal forma que possibilitem a ele a construção e transmissão de mensagens. Mas, de acordo com esta concepção, não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. A técnica precisa estar associada ao seu uso na prática social.

A alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas desgarradas de universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação (FREIRE, 2000, p. 18-19).

Este educador entende a alfabetização como um processo fundamental para que homens e mulheres possam emancipar-se da opressão da sociedade capitalista, acrescentando ao conceito de alfabetização o seu conteúdo político. A sua obra mostra que há uma relação indissociável entre educação e política e que a ação educativa é sempre um ato político. Desse modo, a alfabetização não se restringe ao ensino da leitura e escrita de letras e números, independente das técnicas utilizadas. A alfabetização deve estar voltada à emancipação humana, levando homens e mulheres ao pleno domínio da linguagem necessária ao exercício da prática social transformadora. Como afirma Moura (1999, p. 44), é por meio das formulações de Freire “que as reflexões e práticas na área passam a dispor de um referencial próprio, contrapondo-se à concepção ‘ingênua’ e ‘astuta’ de alfabetização e às práticas mecanicistas e alienantes.”

Quanto ao analfabeto, Freire (1982), o caracteriza como o sujeito que domina o repertório da oralidade com o qual transita dentro de seu mundo e o apreende em suas significações. Agindo como ser cultural, o ressignifica, na medida em que não dispõe do instrumento da palavra escrita, considerado este

saber cristalizado na sociedade como elemento que dissemina a cultura. E é neste elo rompido entre a palavra escrita e a palavra falada que está situado o analfabeto. Perspectivado pelo olhar de Freire (1982), o filme *Narradores de Javé* (2003), apresenta os analfabetos do povoado como sujeitos que, não dispondo do domínio da escrita deram novo significado a ela naquele momento em que era preciso produzir o dossiê salvador, passando, então, por necessidade, a valorizá-la. Para resolver o problema de forma imediata, recorreram ao único letrado da cidade que poderia realizar tal tarefa, porém o fizeram não de uma forma passiva, pois sabiam, conscientemente ou não, que a escrita da história de Javé dependia da leitura que pudessem fazer de suas próprias memórias e da forma como poderiam transmiti-la por meio da oralidade. Por sua vez, o filme *Jeca Tatu* (1959) contribui para que o analfabeto seja visto de maneira preconceituosa, como um homem perdido “a quem é necessário ‘salvar’ e a sua ‘salvação’ está em que consinta em ir sendo ‘enchido’ por estas palavras, meros sons milagrosos, que lhe são apresentadas ou impostas pelo alfabetizador” (FREIRE, 1982, p. 14). Dessa forma, revela-se a idéia pré-concebida de que o analfabeto é um não ser, enquanto homem inserido nas instâncias do oral. Para que o analfabeto seja integrado à sociedade, faz-se imprescindível dominar escrita, mesmo que ela não represente sua realidade, seu espaço existencial. Assim, a alfabetização transfere a palavra escrita ao sujeito vinculado ao âmbito da oralidade, nos termos de um aparente bom propósito, mas que oculta uma prática de dominação, pois os valores do mundo da palavra escrita tendem a obscurecer as supostas concretizações que o sujeito alfabetizado conquistaria dominando a escrita. Ou seja, nesse processo, não há ingenuidade ou neutralidade, nem tampouco é possível crer que o analfabetismo resume-se a um problema de ordem lingüística, em que a palavra é negada ao analfabeto. Esta negação da palavra “implica em negar o direito de ‘pronunciar o mundo’”. Por isso, ‘dizer a palavra’ não é repetir uma palavra qualquer. Nisto consiste um dos sofismas da prática reacionária da alfabetização”. (FREIRE, 1982, p. 16).

Consciente de que, muitas vezes, o educador está impregnado por um ponto de vista sociocultural tradicional, mesmo assim, é possível posicionar-se criticamente e ter consciência de que ninguém, como argumenta Freire (1982, p. 19), “é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas

em que se encontra. Em certas circunstâncias, ‘o analfabeto é o homem que não necessita ler’, em outras, é aquela ou aquela a quem foi negado o direito de ler.” Em ambos os casos, existe a idéia da existência de uma cultura letrada cuja acessibilidade faz-se necessária ou não ou então é de acesso restrito.

O primeiro vive numa cultura cuja comunicação e cuja memória são auditivas, se não em termos totais, em termos preponderantes. Neste caso, a palavra escrita não tem significação. Para que se introduzisse a palavra escrita e, com ela, a alfabetização, em uma realidade como esta, com êxito, seria necessário que, concomitantemente, se operasse uma transformação capaz de mudar qualitativamente a situação. Muitos casos de analfabetismo regressivo terão aí sua explicação. São o resultado de campanhas de alfabetização messiânica ou ingenuamente concebidas para áreas cuja memória é preponderantemente ou totalmente oral (FREIRE, 1982, p. 19).

Paulo Freire contribuiu de modo expressivo para a educação brasileira e, em particular, para a alfabetização de adultos, influenciando de forma contundente a ação educativa de movimentos sociais e a elaboração de políticas públicas levadas a efeito por governos democráticos. Segundo Altran (2004, p. 1) “seu pensamento, que ganhou o mundo, foi tomado e continua sendo retomado com o objetivo de buscar caminhos para os problemas educacionais encontrados”. Por sua vez, Moura (1999, p. 44) reafirma que “a importância atribuída, universalmente, às formulações de Freire torna qualquer tentativa de síntese de suas idéias e contribuições seja para a alfabetização de adultos ou para outra área de estudo, uma tarefa árdua e difícil”.

Na segunda metade dos anos de 1980, um novo termo: “letramento”, foi adicionado ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. Conceitualmente, o termo letramento também se opõe ao analfabetismo, assim como alfabetismo que, por sua vez, é um termo muito pouco utilizado. “É um fenômeno interessante: usamos, há séculos, o substantivo que nega [analfabetismo] [...] e não sentíamos necessidade do substantivo que afirmasse: *alfabetismo* ou *letramento*” (SOARES, 2001, p. 45). A explicação mais comum apresentada por especialistas da educação que defendem o uso do termo letramento, como Soares (2001), é a de que palavras novas aparecem quando novas idéias ou novos fenômenos surgem. Na sociedade contemporânea,

convivem lado a lado pessoas que não sabem ler e escrever com um número crescente de alfabetizados. Quanto mais a sociedade centra-se na escrita, um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever, é preciso praticar a leitura e a escrita, envolvendo-se com práticas sociais da escrita como ler livros, jornais e revistas, redigir formulários, requerimentos, declarações e cartas, encontrar informações em um catálogo telefônico, contrato de trabalho, conta de luz. Para Soares (2001):

Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que o novo fenômeno surgiu e teve que ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra *letramento* (SOARES, 2001, p. 46, grifo da autora).

Nesta linha de raciocínio, por alfabetização entende-se o processo de ensinar/aprender a ler e escrever. Por letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Para Soares (2001, p. 47):

[...] precisaríamos de um verbo 'letrar' para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado*. (grifos da autora).

Outra questão levantada refere-se ao fato de que letramento envolve dois processos diferentes: ler e escrever, geralmente vistos como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenômeno: a comunicação através da língua escrita. No entanto, existem diferenças entre ambos os processos.

A *leitura*, [...] é um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidade

de som e *é também* o processo de construir uma interpretação de textos escritos. [...] Assim como a leitura, a *escrita*, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita como uma “tecnologia”), é também um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura. Enquanto as habilidades de leitura estendem-se das habilidades de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial (SOARES, 2001, p. 68-70, grifos da autora).

Quanto à dimensão social de letramento, suas práticas sociais, diferentes interpretações podem ser encontradas. Numa visão liberal das relações entre letramento e sociedade, as habilidades de leitura e de escrita são vinculadas aos seus usos na vida social. O letramento é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social, “vem daí o termo letramento funcional (ou alfabetização funcional)” (SOARES, 2001, p. 72). Por outro lado, afirma-se também que o letramento não é um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido.

É, essencialmente, um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2001, p. 74-75).

Aqui, ao termo letramento é acrescido o conteúdo político e, neste aspecto, as concepções sobre “letramento” são criticadas por estudiosos freireanos e também de tendências marxistas, defensores de que o conceito de alfabetização de Freire (1982, 1996, 2000, 2005) tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva possibilita uma leitura crítica da realidade.

Ele [Paulo Freire] defendia a idéia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia: o ser humano, muito antes de inventar códigos lingüísticos, já lia o seu mundo. [...] Os defensores do termo ‘letramento’ insistem que ele é mais amplo do que a alfabetização ou que eles são equivalentes. Emília Ferreiro nega-se a aceitar esse ‘retrocesso conceitual’. Em vez de se curvar a esse novo anglicismo, ela traduz *literacy* por ‘cultura escrita’, e não por letramento. Mas não

se trata só de um retrocesso conceitual. Trata-se, lamentavelmente, de uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização, uma armadilha na qual muitos educadores e educadoras hoje estão caindo, atraídos e atraídas por uma argumentação que, à primeira vista, parece consistente. (GADOTTI, 2005, grifo do autor).

Assim, em meio a este embate, em muitos debates, como os travados no II ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em 2000, na Paraíba, alfabetismo e letramento passaram a ser conceituados de uma mesma forma, tanto em sua dimensão individual, compreendendo os aspectos relativos ao processo de apropriação da base alfabética da língua escrita, quanto na sua dimensão sociocultural, referindo-se às possibilidades e variedades de uso da leitura e da escrita na vida social. Os estudos discutidos no Encontro mostraram ainda a necessidade de um tempo relativamente longo, de aproximadamente quatro anos de escolaridade, para que os sujeitos se apropriem efetivamente da leitura e da escrita e delas façam uso social. Pesquisas realizadas que procuraram avaliar o nível de letramento de jovens e adultos, segundo Soares (2001, p. 57), confirmam a tendência em considerar como alfabetizado, o indivíduo que tenha pelo menos completado a 4ª série do ensino fundamental, com base no pressuposto de que são necessários no mínimo quatro anos de escolaridade para a apropriação da leitura e da escrita e de seus usos sociais. Se relacionada esta discussão com o filme *Narradores de Javé* (2003), é possível pensar que os seus criadores e/ou produtores pudessem ter noções, ou mesmo conhecimento mais aprofundado, sobre a ocorrência deste debate conceitual na medida em que os habitantes da fictícia *Javé* se assemelham muito aos sujeitos focados nestas discussões, além do que, os poucos personagens alfabetizados da obra demarcam bem os seus níveis de alfabetização: *Antonio Biá* representa o alfabetizado em nível pleno, o letrado; enquanto *a mãe de Sousa*, o homem que lê a carta de *Biá* e o garoto leitor de bilhete, apresentam estar em processo de alfabetização. Cabe ressaltar, ainda, que o filme começou a ser rodado no interior do Nordeste, em 2001.

Pesquisas como as do INAF, apontam também a importância da valorização do papel do educador na promoção do letramento dos seus

educandos e alerta que a leitura e a escrita não podem ser objeto de atenção apenas dos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa.

Como ferramenta essencial para se aprender grande parte dos conteúdos escolares e para continuar aprendendo ao longo da vida, a linguagem escrita pode ser tomada como um eixo articulador de todo o currículo da educação básica. As leituras de professores e estudantes não devem se limitar ao livro didático. Uma infinidade de suportes de escrita, como jornais, revistas ou computadores, e ainda uma variedade enorme de tipos de fazem parte da cultura letrada na qual os estudantes precisarão participar com autonomia e flexibilidade (RIBEIRO, 2007).

A alfabetização é parte constituinte da educação de jovens e adultos, que por sua vez, tem suas problemáticas específicas, “complexificando ainda mais seu campo de conceituação, pois a educação de adultos trata-se, também, de um objeto com carência de definição conceitual precisa” (FERNANDES, 2002, p. 32). Dessa forma, é importante conhecer um pouco da construção histórica da EJA, que se deu em meio a muitos embates políticos e ideológicos, buscando compreender, neste processo, algumas das concepções historicamente construídas que fundamentam esta modalidade de ensino, hoje entendida,

[...] não mais como uma parte complementar, *extraordinária* do esforço que a sociedade aplica em educação (supondo-se que o dever próprio da sociedade é educar a infância). É parte integrante desse esforço, parte essencial, que tem obrigatoriamente que ser executada paralelamente com a outra, pois do contrário, esta última não terá o rendimento que dela se espera. (PINTO, 2000, p. 81).

Assim, a EJA não deve ser entendida como um esforço secundário, marginal da educação, mas um setor necessário do desempenho pedagógico da educação em geral.

## 4.2 BREVE HISTÓRICO DA EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Enquanto o ator, produtor e diretor cinematográfico Amácio Mazzaropi (1912-1981) percorria o interior paulista com a *Troupe Mazzaropi*, divertindo platéias com seus personagens cômicos, incluindo os que representavam caipiras analfabetos, o Estado brasileiro, sob o comando de Getúlio Vargas (1882-1954), desde a década de 1930, incrementava algumas políticas voltadas à educação de adultos no contexto, como explicam Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) “da expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida”, servindo ainda como um mecanismo para aliviar as tensões sociais. O investimento em educação atendia a necessidade de qualificação dos trabalhadores para garantir a concretização dos projetos nacionalistas de Vargas e a educação de adultos passou a vista como condição necessária para o desenvolvimento do Brasil.

No decorrer da década de 1940, quando Mazzaropi passou a contar piadas e cantar em programas de rádio ao lado de outros artistas famosos, pela primeira vez, discutiu-se uma política nacional de educação de adultos com financiamento público para atuação em todo o território brasileiro. Em 1942, foi criado o FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário, três anos depois, em 1945, o Fundo foi regulamentado destinando 25% dos recursos à educação de adolescentes e adultos. No ano seguinte, decretou-se a Lei Orgânica do Ensino Primário que previu a oferta do Curso Primário Supletivo. Estavam constituídas as bases para a criação, em 1947, do SEA – Serviço de Educação de Adulto do DNE - Departamento Nacional de Educação, com o objetivo de desenvolver o ensino supletivo para adolescentes e adultos. Neste mesmo ano, Mazzaropi fez sua estréia no show *Brigada da Alegria*, nas Emissoras Associadas.

A movimentação na área educacional brasileira acompanhava as discussões internacionais impulsionadas pela criação da UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, em novembro de 1945, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial. Já neste momento, a UNESCO denunciava ao mundo, como explica Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) “as

profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria ter a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como atrasadas”. Cabe ressaltar que os termos educação de adultos, educação popular, educação não-formal e educação comunitária são usados muitas vezes como sinônimos, mas não devem ser entendidos dessa forma.

Os termos “educação de adultos” e “educação não-formal” referem-se à mesma área disciplinar, teórica e prática da educação. No entanto, o termo educação de adultos tem sido popularizado especialmente por organizações internacionais como a UNESCO, para referir-se a uma área especializada da educação. A educação não-formal tem sido utilizada, especialmente nos Estados Unidos, para referir-se à educação de adultos que se desenvolve nos países do Terceiro Mundo, geralmente vinculada a projetos de educação comunitária. Nos Estados Unidos, no entanto, internamente, reserva-se o termo “educação de adultos” para a educação não-formal aplicada ou administrada ao nível local no seu país. (GADOTTI, 1998).

A partir da intervenção da UNESCO, as muitas concepções sobre educação de adultos passaram a ser debatidas com mais profundidade e, em particular, a questão da alfabetização começou a fazer parte da agenda de preocupações de educadores e gestores educacionais, organizações não governamentais e governos de vários países, como visto no capítulo anterior.

No Brasil, desde então e até os anos finais da década de 1950, foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de cruzadas, que pretendiam “erradicar o analfabetismo, entendido como uma ‘chaga’, uma doença como a malária. Por isso se falava em ‘zonas negras de analfabetismo’” (GADOTTI, 1998). A educação de adultos, portanto, não era entendida como parte integrante da estrutura de ensino, mas sim como objeto de ações paralelas por parte do Estado. A primeira grande “cruzada”, denominada CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, desenvolvida entre os anos de 1947 e 1963, foi lançada no I Congresso de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, em fevereiro de 1947.

As manifestações dos participantes do Congresso apontavam o analfabeto como marginal e o analfabetismo como um obstáculo ao desenvolvimento do país. O termo erradicação adequava-se à concepção de que o analfabetismo

poderia ser comparado a uma erva daninha que precisava ser extirpada, retirando “a responsabilidade do processo seletivo e discriminatório da sociedade burguesa que se consolidava no país, debitando, pelo contrário, na conta dos próprios analfabetos, o atraso brasileiro” (ROMÃO, 2006, p. 36). Tais discursos estavam em consonância com o que pensava Monteiro Lobato (1882-1948) ao criar e recriar o seu personagem *Jeca Tatu* em décadas anteriores. Vale observar que, no ano seguinte à realização do Congresso, em 1948, foi lançada uma coleção com 30 obras de Monteiro Lobato, entre as quais o livro “Urupês”, contendo o artigo de mesmo nome, publicado pela primeira vez em 1914, no qual o escritor apresentou o seu personagem “Jeca”, um habitante do interior preguiçoso, ignorante e culpado pelo atraso do país. Dessa forma, passados mais de trinta anos entre a publicação do artigo e a realização do Congresso, muitas das características imputadas àquele habitante “ignorante”, termo este obviamente relacionado por Lobato ao analfabeto, continuava presente dos discursos dos envolvidos com a CEAA, como mostra Paiva (1987) ao comentar a fala da professora Noemy Rudolfer (1902-1988), durante um curso de formação de quadros da campanha.

Segundo a professora, o analfabeto se “sentia rejeitado por um grupo que é socialmente superior – o dos que lêem”, pois ele conhece sua situação de marginalismo e sabe que “socialmente conta pouco”, que é uma espécie de zero cujo valor só se revela à direita dos que sabem ler”. Para esta professora, nenhum grupo social deseja analfabetos, “mas tem que suportá-los se eles existem”: a arma de defesa contra os párias será, então, o desprestígio daqueles que se é obrigado a tolerar e que se submetem dependentes [...]” A campanha seria um meio de oferecer oportunidade aos analfabetos para saírem do marginalismo, seria também um meio de livrar os alfabetizados de terem que suportar esses “párias” dependentes. É a sociedade alfabetizada que, valorizando a educação em si mesma e envergonhando-se de seus índices de analfabetismo, quer livrar-se de seus analfabetos. (PAIVA, 1987, p. 185).

Neste contexto, no qual se constata a presença em discursos oficiais de visões, perspectivadas no presente, claramente preconceituosas contra o analfabeto, é possível ponderar que tais concepções estivessem arraigadas na memória social dos brasileiros, ou de parte deles, incluindo Mazzaropi.

Em nível internacional, a UNESCO assumiu a coordenação dos debates sobre a educação de adultos e, para tanto, organizou a I CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Elsinore, na Dinamarca, em 1949. A cada dez ou doze anos foram convocadas novas conferências, sendo que a II CONFITEA ocorreu em 1960, na cidade de Montreal, no Canadá; a III, no ano de 1972, em Tóquio, no Japão; a IV em 1985, em Paris, na França; e a V, em 1997, em Hamburgo, na Alemanha. A realização da VI CONFITEA estava prevista para acontecer no Brasil, em 2009.

Na I CONFITEA, de 1949, participaram 79 representantes de 33 países, em sua imensa maioria, da Europa. Dessa forma, as discussões giraram em torno dos problemas da educação de adultos nos países desenvolvidos e revelaram “o pessimismo que o pós-guerra gerou nesses países” (ROMÃO, 2006, p. 31). Neste contexto, a educação de adultos passou a ser concebida como uma educação paralela, “fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e a construção de uma paz duradoura, uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola”. (GADOTTI, 1998, p. 4).

O Brasil insere-se nas discussões sobre educação de adultos em âmbito internacional com a realização, também em 1949, do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, sediado em Petrópolis, do qual participaram representantes da UNESCO e da OEA – Organização dos Estados Americanos. As discussões do evento caminharam no sentido de incorporar o homem do campo ao processo de educação de base, afim de que ele pudesse participar do desenvolvimento da nação. Desta preocupação, surgiu a CNER – Campanha Nacional de Educação Rural, entre os anos de 1952 e 1963. Caminhava-se em direção ao que preconizava as resoluções da I CONFITEA fortalecendo a concepção de que os trabalhadores adultos deveriam estar minimamente capacitados para fazer parte do processo de desenvolvimento econômico e social de seus países e de suas comunidades.

Em 1958, durante o governo de Juscelino Kubitscheck (1902-1976), foi lançada a CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que procurou descentralizar as ações contando com a participação mais efetiva de estados e municípios. Esta campanha reconhecia as causas econômicas e sociais que geravam o analfabetismo e apoiou-se em dados mais realistas e

procedimentos mais científicos para o desenvolvimento das ações. É oportuno salientar que neste mesmo ano de 1958, foi lançado o filme *Chico Fumaça* no qual Mazzaropi representa um caipira que, nas cenas iniciais, vivencia um processo de alfabetização em uma sala de aula repleta de crianças.

Ainda no ano de 1958, o Rio de Janeiro sediou o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, do qual participou Paulo Freire (1921-1997), que fomentou o debate acerca da necessidade da elaboração de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização. As discussões resultaram no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Este II Congresso representou um bom momento para a discussão sobre a EJA, confrontando novos e velhos conceitos. Como mostra Paiva (1987, p. 213), “à imagem do adulto de ‘cultura deficiente’ que ‘se sabe inculto’ já se opunham os novos conceitos antropológicos [...] e se fala em educação permanente.” O Congresso marcou o início de um período da educação de adultos no Brasil que, segundo Paiva (1987),

[...] se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1987, p. 213).

A educação de adultos começou a romper seus limites, indo além das preocupações existentes com a prática pedagógica, elevando-se, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), “à condição de educação política”, passando a ser entendida como educação de base e articulada a diversas propostas ideológicas, como as do pensamento renovador cristão e do Partido Comunista, além das ações oficiais estabelecidas no apogeu do nacional-desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek.

O filme *Jeca Tatu*, foi produzido no final de 1959, mas estreou nos cinemas somente em janeiro de 1960, no mesmo ano que o Brasil enviou representantes para participar da II CONFINTEA, realizada no Canadá, que teve como tema principal a “educação de adultos em um mundo em mudança”. No total estiveram presentes 112 representantes de 51 países. Nos debates, segundo Gadotti (1998), surgiram dois enfoques distintos: a educação de adultos concebida como

uma continuação da educação formal e como educação permanente e, de outro lado, a educação de base ou comunitária. A Carta de Montreal, aprovada no encontro, enfatizou a educação de adultos concebida como educação permanente. O evento serviu também para cobrar contribuições dos países ricos, por meio de financiamentos, para a alfabetização nos países pobres.

Neste período, várias campanhas e programas de educação de adultos foram desenvolvidos no Brasil, destacando-se o MEB – Movimento de Educação de Base, organizado pela CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, com patrocínio do governo federal; os CPC – Centros Populares de Cultura da UNE – União Nacional de Estudantes; o Movimento de Cultura Popular do Recife, entre outros, além do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, dirigido por Paulo Freire. Começaram, assim, a ser reconhecidas as características próprias da educação de adultos, passando a exigir tratamento específico nos planos pedagógico e didático.

À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de movimento amplo de valorização da cultura popular (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.113).

Durante o curto mandato de Jânio Quadros (1917-1992), em 1961, teve início uma nova ação governamental, denominada Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, envolvendo instâncias do governo e da sociedade civil organizada que utilizaram a radiodifusão para promover mobilizações em torno do tema. Tanto esta Mobilização, assim como a CNEA – Campanha Nacional pela Erradicação do Analfabetismo, criada em 1958, e outros movimentos existentes de alfabetização desenvolvidos pelo Estado foram extintos em março de 1963, no governo de João Goulart (1919-1976), sob o argumento de que a descentralização das ações voltadas a erradicar o analfabetismo estava consolidada, não se justificando mais investimentos em atividades concorrentes.

Todas estas mobilizações e campanhas em torno do tema da educação de adultos, promovidas por ações governamentais ou pela sociedade civil organizada, revelavam que, tradicionalmente,

a educação de jovens e adultos – às vezes denominada simplesmente de “educação de adultos” e, o que é pior, quase sempre reduzida à expressão “alfabetização de adultos” – desde a conquista de sua identidade no espaço do Sistema Educacional Brasileiro, tem sido tratada como campanha ou movimento, com conotações amadorísticas e voluntaristas, ainda que sua formulação e implementação tenha sido oficial e tenha se voltado para objetivos populistas (ROMÃO, 2006, p. 38).

Estes debates e a intensa mobilização em torno da educação de adultos que ocorriam no início da década de 1960 e que, muito provavelmente, não exerceram influência sobre Mazzaropi, pois ele continuou a desenvolver personagens com características de seu Jeca em novas produções, foram bruscamente interrompidos pelo golpe militar de 1964. A partir de então, os governos militares reprimiram os movimentos de educação e cultura populares e perseguiram seus dirigentes. O Estado autoritário pretendeu “normalizar” as relações sociais e assumiu o controle sobre a escolarização de jovens e adultos.

Em nível internacional, na cidade de Teerã, no Irã, ocorreu a realização, em 1965, do Congresso Mundial de Ministros de Educação, voltado para discutir a erradicação do analfabetismo no mundo. Esta reunião teve como inovação o reconhecimento do princípio de que a educação de jovens e adultos deveria ser considerada como parte integrante do sistema de ensino e incluída nos planos de desenvolvimento dos Estados.

Dois anos após, em 1967, o governo brasileiro criou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que

[...] chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como ‘vergonha nacional’ nas palavras do presidente militar Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha na mídia (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Outra medida dos militares no campo da educação de adultos foi a criação do Ensino Supletivo no contexto da elaboração da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 5692, de 11 de agosto de 1971. O Ensino Supletivo foi elaborado para funcionar como um sistema paralelo ao ensino regular com funções de suplência, qualificação, aprendizagem e suprimento. A suplência foi concebida como escolarização compensatória para os ensinos de 1º e 2º graus, realizada através de cursos e exames; a qualificação consistiu na preparação de mão-de-obra para o trabalho; a aprendizagem voltou-se à formação no trabalho ofertada basicamente pelo SENAI – Serviço Nacional da Indústria, e pelo SENAC – Serviço Nacional do Comércio; e o suprimento correspondia à oferta de estudos de aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos. Destes quatro componentes do Ensino Supletivo, a suplência predominou, “regularizando” a vida escolar dos que, por motivos diferentes, deixaram de freqüentar o ensino regular em tempos passados. Portanto, o Ensino Supletivo tinha por objetivos “recuperar o atraso”, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.

Por sua vez, a III CONFINTEA, realizada em Tóquio, em 1972, que reuniu 85 países com mais de 300 representantes, teve como tema: a educação de adultos no contexto da aprendizagem contínua. Neste encontro, “a educação de adultos (popular) voltou a ser entendida como suplência da educação fundamental (escola formal)” (GADOTTI, 1998). Assim, o objetivo da educação de adultos era o de reintroduzir jovens e adultos, especialmente os analfabetos, no sistema formal de educação. Também, nesta conferência, consolidou-se a concepção de educação permanente, não como paralela à educação de crianças e jovens, mas como complemento para toda a vida.

A IV CONFINTEA, de 1985, realizada em Paris, foi caracterizada pela pluralidade de temas ligados à educação de adultos, tais como: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional e educação técnica. Os conferencistas destacaram como preocupações centrais o combate ao analfabetismo sob novas alianças entre instituições governamentais e organizações não-governamentais; a prioridade à

educação da mulher; o estabelecimento de vínculos entre a educação formal e a não formal, na perspectiva da aprendizagem; o impacto decisivo da *mass media* na aprendizagem; a necessidade de criatividade e inovação na aprendizagem de adultos e, finalmente, o analfabetismo funcional nos países industrializados.

No Brasil, no ano de 1985, instalava-se a Nova República representando um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras. No campo da educação, uma das medidas adotadas pelo novo governo, de José Sarney, foi extinguir o MOBRAL, cujos programas, como explica Rodrigues (2009, p. 148) “apresentavam-se insuficientes e inadequados para reduzir os altos índices de analfabetismo registrados no país”. Os conteúdos dos programas eram padronizados e utilizados em larga escala, provocando questionamentos “porque eles não correspondiam à necessidade pedagógica e ao direito social de participação no processo educativo.” (RODRIGUES, 2009, p. 148). O MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar, que assumiu a responsabilidade de “articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhes fomentar as séries iniciais do ensino do 1º grau.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120).

Também em 1985, a UNESCO realizou a sua 23ª Conferência Geral, abordando como um dos temas centrais o analfabetismo mundial e, em 1987, na 42ª sessão da ONU – Organização das Nações Unidas, foi proclamado 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, gerando no Brasil a constituição, em fins de 1988, da CNAIA – Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização, composta por representantes de instituições governamentais e não governamentais, coordenada inicialmente por Paulo Freire, com o objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização a longo prazo.

O ano de 1990 chegou com um o número de analfabetos no mundo na ordem de 962,6 milhões de pessoas (um em cada três adultos).

Mantidas as tendências chegaríamos ao ano 2000 com 942 milhões de analfabetos maiores de 15 anos de idade (cerca de 22% da população mundial). Para este contingente, a América Latina contribuía com 43,5 milhões de analfabetos (17,6% do total de analfabetos no mundo). (ROMÃO, 2006, p. 31).

Os dados indicavam um índice ainda elevado de analfabetismo, afinal, aproximadamente, um quinto da população mundial era formada por analfabetos absolutos, o que exigia uma intensificação de esforços para mudar este quadro. Neste sentido, no Ano Internacional da Alfabetização, em 1990, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, onde ficou definido que a alfabetização de jovens e adultos deveria ser uma primeira etapa da educação básica. De acordo com Gadotti (1998, p. 4), consagrou-se a idéia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada das necessidades básicas de aprendizagem.

Como preparação para esta Conferência, em 1989, ocorreu uma reunião com representantes de países da América Latina e do Caribe, em Quito, no Equador, na qual os delegados brasileiros apresentaram uma proposição, a ser levada à Jomtien, de reconversão da dívida externa em recursos para a educação de jovens e adultos, que foi aprovada por todos os presentes, mesmo com a oposição dos representantes do Banco Mundial. Porém, no ano seguinte, a delegação brasileira indicada para participar da Conferência Mundial recebeu orientações de membros do governo de Fernando Collor de Melo para não abordar a questão da dívida externa. Mesmo assim, o Brasil tornou signatário do documento final aprovado na Conferência, a Declaração Mundial de Educação para Todos. Para dar conta dos compromissos assumidos em Jomtien, o governo Collor criou o PNAC – Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, apresentado “com grande pompa publicitária em 1990 e extinta no ano seguinte, sem qualquer explicação para a Sociedade Civil que o havia apoiado”. (GADOTTI, 1998).

Já com Itamar Franco no poder, em 1993, após o *impeachment* de Collor, representantes brasileiros participaram das reuniões entre os nove países mais populosos e com maior número de analfabetos, assinando compromissos, junto a órgãos e agências de financiamento internacionais, de universalização da Educação Básica de Jovens e Adultos. No mesmo ano, o governo promoveu consulta a diversos segmentos ligados à educação, resultando na elaboração do Plano Decenal, que “fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121),

Em setembro de 1994, Brasília sediou a Conferência Nacional de Educação para Todos. Deste encontro, foram aprovados o Acordo Nacional e o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação Básica. Estes documentos tornaram-se referência para a formulação de programas ou projetos de educação básica governamentais.

Com Fernando Henrique Cardoso no poder, eleito em 1994, o Plano Decenal foi abandonado e, em 1996, ocorreu a criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério.

[...] através da criação do FUNDEF, deu um duro golpe na educação de jovens e de adultos, vetando o inciso II do artigo 2º que permitia a Estados e Municípios a inclusão dos alunos matriculados no ensino supletivo como alunos regulares do ensino fundamental para efeito da distribuição dos recursos do referido Fundo. Estados e Municípios foram assim desestimulados a abrirem vagas para a educação de jovens e de adultos. (GADOTTI, 1998).

A criação do FUNDEF e outras medidas do governo de Cardoso, ocorriam simultaneamente aos debates que envolveram a elaboração da nova LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada pelo Congresso Nacional no final de 1996. Embora estes debates tenham ganhado impulso no Brasil, nos primeiros anos da década de 1990, seus resultados foram pouco considerados no processo de elaboração da LDBEN, de nº 9.394, relatada pelo senador Darcy Ribeiro (1922-1997) que não “tomou por base o projeto que fora objeto de negociações ao longo dos oito anos de tramitação da matéria e, portanto, desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121). Apenas dois artigos na LDBEN foram dedicados à educação de jovens e adultos, com a seguinte redação:

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.  
§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 – Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996)

Ainda que a Lei tenha dedicado pouca atenção à EJA, ela incorporou uma mudança conceitual de ensino supletivo para EJA, como explica Soares (2002):

[...] a mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2002, p. 12),

No ano seguinte à aprovação a LDBEN 9394/96, em 1997, Hamburgo, na Alemanha, sediou a V CONFINTEA com a participação de mais de 1500 representantes de 170 países. Pela primeira vez, o evento contou com presença destacada de organizações não-governamentais que, mesmo não tendo direito a voto, exerceram grande influência nos debates e na preparação nos documentos finais aprovados na conferência, entre os quais a Agenda para o Futuro, que incluiu a Década da Alfabetização Paulo Freire, e a Declaração de Hamburgo.

A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos estabelece a educação de adultos como um direito de todos, destacando a necessidade de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários. A Declaração realçou a importância da diversidade cultural e da equidade e dos temas da cultura da paz e da educação para a cidadania e para a democracia, o desenvolvimento sustentável e a transformação da economia. Discutiu-se muito: educação de gênero, indígena, das minorias, a incorporação da temática dos jovens (principalmente em situação de risco) e a terceira idade, a educação para o trabalho e para a

cidadania, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estado e Sociedade Civil (GADOTTI, 1998).

A V CONFINTEA revelou as muitas concepções diferenciadas que ainda existem sobre educação de adultos, porém a concepção aprovada está explicitada no item III da Declaração de Hamburgo que diz:

A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 1999, p. 17)

Nesta V CONFINTEA, os participantes assumiram o compromisso de garantir o direito aos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo da vida, concebida para além da educação e da escolarização formal, incluindo as “situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e comunicação” (DI PIERRO, 2005, p. 16).

O Brasil ratificou os acordos estabelecidos na V CONFINTEA e assumiu novos compromissos com a educação de jovens e adultos. Afinal, embora o país figurasse entre os dez maiores PIB – Produto Interno Bruto, do mundo apresentava desconfortáveis índices de analfabetismo e de pessoas com baixa escolaridade. A participação na Conferência de Hamburgo foi importante por impulsionar a articulação dos diversos segmentos ligados à EJA no Brasil. Já no ano anterior à sua realização, em 1996, foram realizadas várias reuniões regionais e estaduais visando mapear e debater ações governamentais ou de iniciativa de entidades não governamentais, que estavam sendo desenvolvidas pelo país no campo da educação de jovens e adultos, culminando na realização de um grande Encontro Nacional, em Natal, no Rio Grande do Norte. No evento, foi produzido um documento que retratou a realidade desta modalidade de ensino

no que diz respeito ao atendimento aos educandos, dos segmentos envolvidos e das metas a serem alcançadas.

Em meio ao debate nacional, quando também se discutiu a participação brasileira na V CONFINTEA, surgiram propostas no sentido de que os encontros estaduais fossem mantidos com regularidade. Nesta perspectiva, no Rio de Janeiro foi organizado o primeiro Fórum de Educação de Jovens e Adultos, exemplo que passou a ser seguido por outros estados da federação, incluindo o Paraná. Os fóruns constituem-se de espaços plurais de debates sobre o que acontece na educação de jovens e adultos em níveis estaduais e suas resoluções são levadas para discussão nos encontros nacionais. Em 1999, o Rio de Janeiro tornou-se sede do I ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Outros encontros nacionais vêm ocorrendo, sempre organizados no mês de setembro, tendo como referência o dia 8, quando se comemora o Dia Internacional da Alfabetização. No II ENEJA, realizado em 2000, na cidade de Campina Grande, na Paraíba, o debate girou em torno da definição conceitual de alfabetização, conforme visto anteriormente.

Também em 2000, ocorreu a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA pelo Parecer da CEB – Câmara de Educação Básica do CNE – Conselho Nacional de Educação. Entre os vários temas tratados pelo Parecer, de número 11, constam a três as funções estabelecidas para a EJA.

A **função reparadora**, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; a **função equalizadora**, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola aos que até então foram mais desfavorecidos; por último, a função, por excelência da EJA, permanente, descrita no documento como **função qualificadora**. É a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagem contínuas, própria da era em que nos encontramos. Diz respeito ao processo permanente de “educação ao longo da vida” para citar o Relatório da Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) para o século XXI (SOARES, 2002, p. 13, grifos do autor).

O Parecer da CEB 11/2000, definiu que valem para a EJA as mesmas diretrizes do ensino regular. De acordo com o relator do Parecer, Carlos Roberto Jamil Cury:

Ora, sendo a EJA uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, é lógico que se deve pautar pelos mesmos princípios postos na LDB. E no que se refere aos componentes curriculares de seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CBE/CNE. Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade (apud BRASIL, 2000, p. 98).

Contudo, esta sujeição não significa uma reprodução descontextualizada, como consta no item IX do Parecer, relatado por Cury:

Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos de EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes. A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa. [...] Diante dos ditames dos pareceres considerados a regra metodológica é: descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, aprendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA (apud BRASIL, 2000, p. 99)

Para conseguir atender a essas necessidades e interesses, torna-se necessário implantar e desenvolver projetos pedagógicos que levem em conta a flexibilidade curricular, com a oferta de ensino em horários e tempos que possam contemplar as diversas realidades dos educandos. No tratamento dos conteúdos escolares, o trabalho deve ter tratamento especial, pois, os educandos jovens e adultos vivem no mundo do trabalho e é através dele que se busca a melhoria das condições de vida. Segundo Cury “esta premissa é o contexto no qual se deve pensar e repensar o liame entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares” (apud BRASIL, 2000, p. 99). Outra premissa básica é a necessária capacitação docente da EJA, que deve contemplar, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.

O Parecer da CEB e o Plano Nacional de Educação foram temas de debates o III ENEJA, realizado em Campinas, no Estado de São Paulo, em 2001. Já no IV ENEJA, que ocorreu em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 2002, as discussões tiveram como foco principal a construção de diretrizes e bases da EJA e a sua inserção nos planos estaduais e municipais de educação. O V ENEJA, viabilizado em Cuiabá, no Mato Grosso, em 2003, posicionou-se frente à política do governo Lula referente à alfabetização de jovens e adultos no país. Como observado, amplos debates foram ocorrendo nos finais do século XX e nos anos inauguradores do presente século. Muitos do temas discutidos também foram tratados pela mídia e extrapolaram os círculos especificamente educacionais. E foi neste contexto, que o filme *Narradores de Javé*, lançado em 2003, foi sendo construído. Há de se pensar que os produtores da obra cinematográfica tiveram conhecimento, pelo menos em parte, de tais discussões envolvendo a alfabetização e a educação de jovens e adultos no Brasil e no exterior, na medida em que os fatos ocorridos em torno da produção do filme, relatados anteriormente, bem como o próprio enredo, revelaram significativas semelhanças entre a ficção e a realidade.

Assim, as práticas desenvolvidas nos fóruns estaduais e encontros nacionais, movimentos sociais e organizações não-governamentais foram dando novos significados à Educação de Jovens e Adultos. Das concepções e ações delas derivadas com características preconceituosas das décadas de 1940 e 1950, da época de Mazzaropi e do seu *Jeca*, às atuais, que buscam garantir aos homens e às mulheres analfabetas, como os moradores de Javé, o direito subjetivo que eles têm à educação pública de qualidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a educação e o cinema dialoguem há muito tempo e a discussão desta interface tenha conquistado espaço nos meios acadêmicos nos últimos anos, particularmente no Brasil a educação sempre falou mais do cinema do que o cinema tratou da educação. O cinema norte-americano, de *Hollywood*, por exemplo, desde o final da Segunda Guerra Mundial aborda temas relacionados à educação, produzindo, em particular, ‘filmes de escola’ que, como explica Duarte (2002, p. 85), “trazem para as telas problemas e dilemas escolares e tentam fazer valer sua versão do que acontece do lado de dentro dos muros da escola”. Já no Brasil, poucas obras cinematográficas tematizam a escola e quando o fazem, os assuntos escolares não são centrais no enredo, como por exemplo: *Das Tripas Coração* (1982), produzido pela Crystal Cinematográfica e Embrafilme, com roteiro e direção de Ana Carolina<sup>40</sup>, cuja história se desenvolve em torno de um sonho que teve um interventor escolar designado para encerrar as atividades de um internato feminino com as alunas, professoras e funcionárias da instituição; e *Anjos do Arrabalde: as Professoras* (1987), produzido por Cinematográficas Galante e Transvídeo, com roteiro e direção de Carlos Reichenbach<sup>41</sup>, que conta os dramas pessoais vividos por três professoras que atuam na periferia de São Paulo, convivendo com a pobreza e a violência do local. Por outro lado, podem ser encontradas muitas produções realizadas em diferentes épocas que apresentam, em segundo plano, situações relacionadas a processos de escolarização ou que, de forma superficial, denotam a ausência da educação para as camadas mais pobres da população ou, ainda, as que, em algum momento, no transcorrer do enredo, fazem referência ao analfabetismo e/ou ao analfabeto, como é o caso de alguns filmes de Amácio Mazzaropi (1912-1981). Seu personagem mais bem sucedido, o caipira Jeca é declaradamente analfabeto. Em tempos mais recentes, com a chamada Retomada do Cinema Nacional, novos

---

<sup>40</sup> Ana Carolina Teixeira Soares nasceu em São Paulo, em 1949. Realizou, entre outros filmes, *Mar de Rosas* (1977) e os curtas *Nelson Pereira dos Santos* (1970) e *Guerra do Paraguai* (1970). (MEUCINEMABRASILEIRO, 2009).

<sup>41</sup> Carlos Reichenbach nasceu em Porto Alegre, em 1945. Realizou, entre outros filmes, *Falsa Loura* (2007), *Bens confiscados* (2005) e *Garotas do ABC* (2004). (MEUCINEMABRASILEIRO, 2009).

filmes vêm discutindo importantes temas sociais, entre os quais os que perpassam por questões educacionais. Nesta linha, situa-se *Narradores de Javé* (2003), cujos personagens, em sua imensa maioria, são analfabetos e pertencentes às camadas menos favorecidas da população.

Selecionar como fontes de pesquisa estes dois filmes: *Jeca Tatu* (1959) e *Narradores de Javé* (2003) e reunir documentos da legislação da educação básica e da EJA, constituíram a primeira tarefa deste estudo. Em seguida, procedeu-se a descrição e análise de ambas as produções, o que exigiu examinar obras de historiadores do cinema, de críticos cinematográficos e de educadores que trabalham com a interface cinema e educação. Para se compreender como os analfabetos são representados em ambos os filmes, buscou-se subsídios em teóricos que tratam de temas como noções de representação, apropriação e de práticas culturais, situados no campo da Nova História Cultural, assim como foi indispensável pesquisar obras de autores que produzem conhecimento na área da alfabetização e da educação de jovens e adultos. Da mesma forma, investigou-se na historiografia da educação a trajetória histórica de processos de escolarização voltados à educação de jovens e adultos no Brasil, estabelecendo relação com fatos correlatos no exterior.

Todo este percurso objetivou encontrar respostas para as indagações formuladas no início desta dissertação, entre as quais, a que busca entender como os analfabetos estão sendo representados nos filmes selecionados, que concepções de analfabetismo e do seu contrário, o alfabetismo, fundamentam as representações de analfabetos encenadas nestes filmes e se tais concepções podem ter subsidiado discursos de movimentos sociais e/ou de órgãos públicos ligados a processos educacionais, como os da EJA.

No que se refere ao filme *Jeca Tatu* (1959), observou-se que o personagem central *Jeca* diferencia-se, em vários aspectos, do personagem original criado por Monteiro Lobato (1882-1948) na literatura. O *Jeca* lobatiano é apresentado como um caboclo feio e grotesco, desprovido de força de vontade e de senso estético, bêbado, ignorante e preguiçoso, que vive do que a natureza dá, sem gastar energia para alcançar qualquer objetivo na vida, um urupê, ou seja, um fungo que se desenvolve sobre troncos caídos e apodrecidos. Para Lobato (1948, p. 235) o *Jeca* é “um funesto parasita da terra, [...] espécie de

homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças.” O escritor responsabiliza *Jeca* pelo que ele entende como atraso do país e contrapõe ao caipira o imigrante italiano como símbolo do progresso que chega ao Brasil junto com a via férrea, o arado e a valorização da propriedade. Passados alguns anos, o criador do *Jeca* pede desculpas à sua criação, pois ele não sabia que a indolência do caboclo era fruto de doenças como, por exemplo, do amarelão. Monteiro Lobato, ao criar o personagem *Jeca Tatu*, tinha como referência o trabalhador do campo brasileiro que, de acordo com a sua visão, era incapaz de trabalhar racionalmente por estar doente biologicamente e, em decorrência, moralmente. O escritor falava de um lugar, do Vale da Ribeira, no estado do São Paulo, onde ele morava e onde se localizava, como explica Cândido (1982, p. 79) “um lençol de cultura caipira. Cultura ligada a formas de sociabilidade e de subsistência que se apoiavam em soluções mínimas, apenas o suficiente para manter a vida dos indivíduos.” Com variações locais, esta população caipira espalhava-se por regiões que abrangia parte de Minas Gerais, Goiás e até mesmo Mato Grosso. Um grande contingente destes caipiras, analfabetos em sua imensa maioria, migrou para as cidades, passando a interagir social e culturalmente com a população urbana. Uma das formas desta interação ocorreu por meio das artes, como a música, a moda de viola, apresentada e veiculada em programas de rádio e de auditórios e em outros espaços, como o circo, por exemplo. Nestes meios, apareceram também os contadores de causos, os comediantes, como Mazzaropi (1981), que, por sua vez, concebia o caipira como “um homem comum, inteligente, sem preparo. Alguém muito vivo, bom chefe de família. A única coisa diferente é que ele não teve escola, mas, no fundo, ele pode dar muita lição a muita gente da cidade”.

A visão do caipira em Mazzaropi difere, em muitos aspectos, à de Lobato, especialmente no que se refere à sua vivacidade e à inteligência preconizada pelo comediante e negada pelo escritor. Contudo, ambos afirmavam o seu desprezível, em outras palavras, à falta de escolarização do caipira, o que faz dele alguém ignorante, “bronco”, que situa-se à margem da sociedade. Esta visão coincide com os discursos de educadores e gestores da educação como os responsáveis pela organização da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, lançada em 1947 e levada a efeito ao longo de toda a década de 1950, que concebiam o

seu público alvo, o analfabeto, em grande parte, o migrante alocado na periferia das médias e grandes cidades, como alguém que, sem preparo adequado para “as atividades convenientes à vida adulta e, incapaz de integrar-se nos padrões culturais, é colocado à margem como elemento sem significação nos empreendimentos comuns”. (PAIVA, 1987, p. 186). Tais discursos revelam concepções sobre a alfabetização que a entendem como ação educacional imprescindível para a integração do indivíduo à sociedade, visando o desenvolvimento e a modernização do país, o que exige “desorganizar as culturas tradicionais consideradas elementos de atraso” (FERNANDES, 2002, p. 36).

Este conflito entre o “moderno” e o “atrasado” está evidente no filme *Jeca Tatu*, que mostra o convívio nada harmonioso entre dois vizinhos de cerca: de um lado, o imigrante italiano *Giovani*, que vive com sua família letrada em uma mecanizada e produtiva fazenda, e de outro, o analfabeto *Jeca* e seus familiares que sobrevivem em terras inadequadamente aproveitadas. No final do filme, *Jeca* supera a sua condição miserável e se torna um rico fazendeiro, porém ao estilo dos coronéis. Neste aspecto, permanece a relação dicotômica entre a modernidade, representada pelo italiano, e o atraso, simbolizado pelo *Jeca* travestido de coronel que, ao não se espelhar no imigrante, recusa-se ao trabalho disciplinado e mantém a sua condição de preguiçoso e vivaldino.

Contudo, a superação da condição social do personagem *Jeca* ocorreu por conta da ação dos caipiras do povoado, os trabalhadores do campo, que o ajudaram a obter terras e que, em mutirão, construíram a sua nova moradia. Mas, o personagem *Jeca* não é um deles. *Jeca* é incomum. Tendo que aproximar o personagem do cinema ao da literatura, Mazzaropi criou um estereótipo do caipira misturando vários elementos, tanto do personagem de Lobato quanto da sua própria idéia de caipira e, também, é de se supor, das concepções sobre o analfabeto presentes nos debates educacionais e que permeavam a memória social no período em Mazzaropi foi concebendo o seu personagem cinematográfico. O *Jeca* mazzaropiano é desajeitado, grotesco, machista e preguiçoso, porém, inteligente, esperto e bom pai de família. Um caipira criado para divertir platéias e que é substancialmente diferente daqueles que aparecem em segundo plano no filme, definidos pelo próprio Mazzaropi (1981) como homens comuns, analfabetos, mas capazes de dar lição de vida a muita gente.

São estes caipiras coadjuvantes que, de fato, representam, de uma forma muita próxima da realidade, os homens e as mulheres do campo daquela época e, até mesmo, os dos dias atuais. Contudo, é notório que a idéia de caipira presente com vigor na memória social dos brasileiros é aquela associada à figura do *Jeca*. Na prática cotidiana dos educadores da EJA, por exemplo, como é o caso deste mestrando, não é difícil presenciar, em momentos de descontração, educandos chamarem de *Jeca* os seus colegas de sala com histórico de origem rural. Dessa forma, Mazzaropi com o seu *Jeca*, embora seja plausível afirmar que não intencionalmente, contribuiu significativamente para a construção do preconceito social contra o analfabeto. Afinal, como mostram Galvão e Di Pierro (2007), a disseminação deste preconceito ocorre, em grande parte, pela mídia, o que inclui o cinema, como o de Mazzaropi, que ao longo do tempo ajudou a propagar concepções preconceituosas como as que associam o analfabeto ao ignorante, no sentido da ausência total de saber; ao grosseiro; ao homem rude, de maus modos. Segundo as autoras, ainda nos dias atuais a mídia veicula expressões que auxiliam a cristalizar certos sentidos atribuídos ao analfabetismo como, por exemplo, as que o associam à *cegueira*, ou então, as que o concebem como *praga*, *chaga*, *doença*, passível de *erradicação* ou as que o declaram como *inimigo* do desenvolvimento e que, como tal, deve ser *combatido*, *vencido*, *derrotado*. Tais expressões também podem ser facilmente encontradas em muitos discursos políticos e, não raro, nos meios educacionais.

Outra questão a observar é que nos debates sobre a educação ocorridos, principalmente, a partir da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, em 1958, antes mesmo da produção do filme *Jeca Tatu* (1959), começaram a despontar novas concepções sobre o sujeito analfabeto como as preconizadas por Paulo Freire (1982), que o entende como aquele que domina o repertório da oralidade com o qual transita dentro de seu mundo e o apreende em suas significações e que, agindo como ser cultural, o ressignifica, não necessitando, neste seu mundo, do instrumento da escrita. Porém, quando a escrita se impõe a este sujeito, como é o caso do caipira analfabeto que migra para a cidade, este passa a ser visto, dentre outras maneiras preconceituosas, como um homem perdido a quem é necessário salvar e a sua salvação está em que consinta em ser alfabetizado, ou seja, “ir sendo

‘enchido’ por estas palavras, meros sons milagrosos, que lhe são presenteadas ou impostas pelo alfabetizador” (FREIRE, 1982, p. 14). Ao longo do tempo, a partir do aprofundamento de estudos acadêmicos sobre a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos, do incremento de debates envolvendo educadores, gestores da educação, representantes de órgãos governamentais e de outros segmentos sociais em encontros, fóruns e em tantos outros eventos educacionais, conquistou cada vez mais espaço a compreensão de que ninguém, como ensina Freire (1982, p. 19), “é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra”. Ou seja, em certas circunstâncias, o analfabeto é o homem ou a mulher que não tinha necessidade da leitura, em outras, é aquela ou aquela a quem foi negado o direito de ler. No filme *Narradores de Javé* (2003), os habitantes do lugarejo, em sua maioria analfabetos, viviam o seu cotidiano tranquilamente até a chegada da notícia da construção da represa. A partir de então, a escrita se impôs a estas pessoas, pois passou a ser requerida para a redação do dossiê “salvador”, que acabou não sendo produzido. Quando o domínio da escrita se tornou imprescindível naquele lugarejo, onde predominava a oralidade, a solução foi recorrer ao seu único morador que fazia uso das práticas sociais da leitura e da escrita, *Antonio Biá*.

Diante deste quadro, constata-se, então, que entre os habitantes de Javé existia um único letrado ou, em outros termos, alfabetizado em nível pleno, o que leva à supor, para muito além das intenções dos realizadores do filme, que a quase totalidade dos demais moradores não tiveram acesso à processos de alfabetização, fato revelador da ausência da oferta de escolarização no local, implicando afirmar que a estes sujeitos sociais foi negado o direito à educação. Esta questão do direito à educação tem sido central nas discussões que fundamentam novas concepções acerca do analfabeto na contemporaneidade e que embasam a elaboração de políticas públicas voltadas à oferta de oportunidades educacionais para os jovens e adultos na atualidade, especialmente a partir da promulgação da Constituição de 1988. No capítulo referente à educação, o texto constitucional passou a garantir às pessoas de qualquer idade o direito público subjetivo ao ensino fundamental público e gratuito, extensivo ao ensino médio, direito este entendido como “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de

uma obrigação.” (SOARES, 2002). Além disso, os debates educacionais mais atualizados têm enfatizado o direito de todos à educação ao longo da vida. É neste contexto que o filme *Narradores de Javé* (2003) foi produzido e, independentemente das preocupações de seus produtores com temas educacionais, a produção finalizada constituiu-se em uma obra cinematográfica de grande valor para a educação, especialmente para este trabalho, que analisou as representações do analfabeto presentes no filme, constatando importantes semelhanças entre os personagens fictícios e os sujeitos sociais que frequentam as salas de aula da EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Enfim, *Jeca Tatu* (1959) e *Narradores de Javé* (2003) apresentam diferentes representações do analfabeto, tanto entre os dois filmes quanto neles mesmos, revelando diferenciadas concepções sobre o analfabetismo e a alfabetização que, por estarem presentes na memória social, na legislação educacional e em discursos políticos e educacionais nos tempos e contextos históricos em que as obras cinematográficas foram realizadas, subsidiaram, com grande possibilidade, o processo de criação e produção da ambos os filmes.

Concluindo, é pertinente destacar que a produção desta dissertação se constituiu em um grande desafio para o seu autor, que procurou transitar por dois amplos campos de conhecimento: a educação e o cinema, buscando estabelecer uma interface entre ambos a partir de uma relação específica que se traduziu na análise da representação do analfabeto nos filmes selecionados, fundamentando-se na legislação educacional e na historiografia do cinema, da educação e, especificamente, da EJA. O autor tem plena consciência do muito que poderia ter sido aprofundado tanto na análise dos filmes quanto no exame das relações possíveis de serem estabelecidas entre as fontes cinematográficas e legislativas. Desse modo, considera que esta pesquisa não está esgotada e que muito ainda pode ser feito. Contudo, espera que o aqui realizado, dentro das suas limitações, possa ter contribuído para a história e a historiografia da educação assim como para o estudo da modalidade da educação de jovens e adultos.

**FONTES:**

**JECA** Tatu. Direção: Milton Amaral. Produção: PAM Filmes. Comédia. São Paulo: 1959. 1 DVD (95 min), NTSC, son., pb., cod. 7892860032344.

**NARRADORES** de Javé. Direção: Eliane Caffé. Produção: Bananeira Filmes. Drama. São Paulo: 2003. 1 DVD (102 min), NTSC, son., color, cod. 7890552002866.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n<sup>os</sup> 1/1992 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n<sup>os</sup> 1 a 6/1994. 29. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>>. Acesso em: 12 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério do Orçamento, Planejamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tendências Demográficas**. Análise da População com Base nos Resultados dos Censos Demográficos de 1940 e 2000. Brasília, 2007a. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 22 set. 2008

\_\_\_\_\_. Ministério do Orçamento, Planejamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tendências demográficas 1950/2000**. Brasília, 2007b. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 15 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério do Orçamento, Planejamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional por amostra de domicílios. **Síntese de indicadores sociais 2006**. Brasília, 2007c. Disponível em <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 10 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Cultura. Cinemateca Brasileira. **Filmografia Brasileira**. São Paulo, 2009. Disponível em: <[www.cinemateca.org.br](http://www.cinemateca.org.br)>. Acesso em: mar. 2009.

PARANÁ. Of. Circ. n. 009/05. **Reorganização da educação de jovens e adultos no estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2005.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares de história para educação básica**. Curitiba: SEED, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares para educação de jovens e adultos**. Curitiba: SEED, 2006b.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Luís Alberto de; CAFFÉ, Eliane. **Narradores de Javé**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, Imprensa Oficial, 2004.

ALTRAN, Gilmar Aparecido. **Da concepção de educação como prática da liberdade à pedagogia do oprimido**: a constituição de uma teoria pedagógica. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2004.

AULETE, Caldas. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[www.auletedigital.com.br/download/html](http://www.auletedigital.com.br/download/html)>. Acesso em: 22 fev. 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Narradores de Javé**: a memória entre a tradição oral e a escrita. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <[www.museu.ufrgs.br](http://www.museu.ufrgs.br)>. Acesso em: 12 set. 2008.

BERNADET, Jean-Claude. **Brasil em tempo de cinema**: ensaio sobre o cinema brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. **Cinema Brasileiro**: propostas para uma história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BUENO, Eva Paulino. **O artista do povo: Mazzaropi e Jeca Tatu no cinema do Brasil**. Maringá: Eduem, 1999.

CAFFÉ, Eliane. **Eliane Caffé insere a naturalidade do documentário em Narradores de Javé**. São Paulo: Cineweb, 2004. Entrevista concedida para Neusa Barbosa. Disponível em: <[www.cineweb.com.br](http://www.cineweb.com.br)>. Acesso em: 12 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. **Narradores de Javé**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <[www.revistaepoca.globo.com/Epoca](http://www.revistaepoca.globo.com/Epoca)>. Acesso em: 13 out. 2008.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-182, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do rio Bonito**. 6. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1982.

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema**. São Paulo: Scritta, 1995.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: VÓLVIO, Claudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Construção Coletiva: contribuição à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO/MEC, 2005. p. 17-29.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FERREIRA, André Nóbrega Dias. Um Jeca para o cinema. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 11., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <[www.abralicorg.br/cong2008/AnaisOnline/simposios](http://www.abralicorg.br/cong2008/AnaisOnline/simposios)>. Acesso em: 28 nov. 2008.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992,

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação com prática de liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Para chegar lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Anais...** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em: <[www.educacaoonline.pro.br/](http://www.educacaoonline.pro.br/)>. Acesso em: 18 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**: como negar nossa história. São Paulo, 2005. Disponível em <[www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institucional)> Acesso em 27 jul. 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores da EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes

de; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005. P. 243-270.

GIRARDI, Eduardo Paulo. **Atlas da questão agrária brasileira**. Presidente Prudente: UNESP, 2008. Disponível em <[www4.fct.unesp.br/nera/atlas](http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas)>. Acesso em: 15 dez. 2008.

GOMES, Paulo Emílio Salles. **Cinema: trajetória no subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação da ANPED**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

ITAUCULTURAL. **Centro de Documentação e Referência**: MEDIATECA. Catálogo on line. São Paulo, Brasil. 2007. Disponível em: <[www.itaucultural.org.br](http://www.itaucultural.org.br)>. Acesso em: 12 mar. 2009.

KANASHIRO, Marta. **Narradores de Javé**: um filme sobre memória, história e exclusão. São Paulo, 2004. Disponível em: <[www.comciencia.br/resenha](http://www.comciencia.br/resenha)>. Acesso em: 15 set. 2008.

KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um debate metodológico. **Revista de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 237-250, 1992. Disponível em: [www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/106.pdf](http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/106.pdf). Acesso em: 13 nov. 2007.

LE GOFF, Jacques. **Memória-História**. Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

LEITE, Sidney Ferreira. **Cinema brasileiro: das origens à retomada**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

LOBATO, Monteiro. **Jeca Tatuzinho**. São Paulo: Fontoura & Serpe, 1924. Disponível em: <[www.lobato.globo.com/misc\\_jeca.asp](http://www.lobato.globo.com/misc_jeca.asp)>. Acesso em: 10 out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 1948

MAZZAROPPI, Amácio. **O Brasil é o meu público**. Entrevista concedida à Armando Salem. Revista Veja, São Paulo, 28 jan. 1970. Disponível em: <[www.museumazzaropi.com.br](http://www.museumazzaropi.com.br)>. Acesso em: 18 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. **O povo está preparadíssimo**. Entrevista concedida à José Wolf. Folha de São Paulo, São Paulo, 2 jul. 1978. Disponível em: <[www.museumazzaropi.com.br](http://www.museumazzaropi.com.br)>. Acesso em: 20 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Instituto. **Mazzaropi Quadro a Quadro**. Taubaté, 2008. Disponível em: [www.museumazzaropi.com.br](http://www.museumazzaropi.com.br). Acesso em: 22 out. 2008.

MEUCINEMABRASILEIRO. **Personalidades**. Diretores de cinema. Disponível em: <[www.adorocinemabrasileiro.com.br](http://www.adorocinemabrasileiro.com.br)>. Acesso em: mai. 2009.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Edufal, 1999.

NEVES, Fátima Maria. A história da educação no Brasil: a trajetória de um campo de ensino e de pesquisa. In: NEVES, Fátima Maria; ROSSI, Ednéia; RODRIGUES, Elaine. (Org.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2009. v. 4, p. 1-14.

NEVES, Fátima Maria. A utilização do cinema enquanto recurso pedagógico: algumas considerações. **Revista Unimar**, Marília, v. 19, n. 1, p. 215-225, mar. 1997.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. In: **O Olho da História**, Salvador, v. 2, n. 3. 1996. Disponível em: <[www.oolahistoria.ufba.br](http://www.oolahistoria.ufba.br)>. Acesso em: 20 jan. 2009.

NÓVOA, António. Inovação e história da educação. **Teoria & Educação**, Lisboa, n. 6, p. 210-220, 1992.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão. **As estatísticas da alfabetização**. São Paulo, 2007. Disponível em: <[www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@\\_0\\_VeraMasagao](http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_VeraMasagao)>. Acesso em: 10 jul. 2008.

RODRIGUES, Elaine. O projeto educacional e a (re)democratização da nação durante a década de 1980. In: NEVES, Fátima Maria; ROSSI, Ednéia; RODRIGUES, Elaine. (Org.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2009. v. 4, p. 1-14.

ROMÃO, José Eustáquio. A educação de adultos: perspectivas para o novo milênio. **Mente & Cérebro**, São Paulo, v. 6, p. 30-45, 2006. Coleção Memória da Pedagogia.

ROSSI, Ednéia Regina. **Insuladas Tribos**: a escola primária e a forma de socialização escolar: São Paulo (1912-1920). Tese (doutorado). Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Assis, 2003.

\_\_\_\_\_. O projeto de educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na primeira república (1889-1930). In: NEVES, Fátima Maria;

ROSSI, Ednéia; RODRIGUES, Elaine. (Org.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2009. v. 4, p. 95-109.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**: diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Carlos Roberto. **Nossa aventura na tela**: a trajetória fascinante do cinema brasileiro da primeira filmagem a Central do Brasil. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1998.

SOUZA, Olga Rodrigues Nunes de. **Mazzaropi quadro a quadro**. Taubaté, 2000. Disponível em: <[http://www.museumazzaropi.com.br/mn\\_crono.htm](http://www.museumazzaropi.com.br/mn_crono.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2008.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel (Org.). **A escola vai ao cinema**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_; PRADO, Brenda Franco M.. **Narradores em território da EJA**. São Paulo, 2007. Disponível em: <[www.reveja.com.br/revista/1/artigos](http://www.reveja.com.br/revista/1/artigos)>. Acesso em: 25 nov. 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TOLENTINO, Célia Aparecida Ferreira. **O rural no cinema brasileiro**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

WERNECK, Alexandre. **Narradores de Javé**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <[www.contracampo.com.br](http://www.contracampo.com.br)>. Acesso em: 8 nov. 2008.

## ANEXOS



## JECA TATU – FICHA TÉCNICA

---

### Categoria

Longa-metragem / Sonoro / Ficção

Material original: 35mm, BP, 90min, 2.550m, 24q, Eastman

Data e local de produção: Ano: 1959

País: BR

Cidade: São Paulo

Estado: SP

### Certificados

Certificado de Censura Federal n. 49.920, de 15.01.1960. Recensurado em 26.05.1965, 4 cópias, 100m, trailer.

### Sinopse

Jeca Tatu perde seus bens por conta de intrigas armadas pelo capataz de uma fazenda vizinha, cujo filho do proprietário namora a filha do caipira. Auxiliado por um político demagogo da cidade, o caipira recupera seus bens, desmascara o capataz e enriquece.

### Gênero: Comédia

Termos descritores: Literatura; Fazenda; Política

Descritores secundários: Adaptação para cinema; Lobato, Monteiro

Termos geográficos: Pindamonhangaba - SP

Produção: Direção de produção: Aidar, Felix

Argumento/roteiro: Argumento: Mazzaropi, Amacio

Roteiro: Amaral, Milton

Estória: Baseada no conto <Jeca Tatuzinho> de <Lobato, Monteiro>

Direção: Amaral, Milton

Continuidade: Soares, José

Direção de fotografia: Icsey, Rodolfo

Câmera: Pfister, George

Assistência de câmera: Alfonso, Marcial; Fermentia, Hector

Fotografia de cena: Amaral, José

Foco: Alfonso, Marcial

Som: Engenharia de som: Hack, Ernest; Varnowski, Constantino

Montagem

Edição: Alice, Mauro

Editor musical: Soares, José

Dados adicionais de direção de arte

Maquiagem: Viveiros, Maury

Música

Direção musical: Fietta, Hector Lagna

Canção

Título: Estrada do sol;

Autor da canção: Jobim, Antonio;

Intérprete: Rayol, Agnaldo;

Título: Tempo para amar;

Autor da canção: Jorge, Fred;

Intérprete: Campello, Tony;

Título: Ave Maria;

Autor da canção: Paiva, Vicente;

Intérprete: Bittencourt, Lana;

Título: Fogo no rancho;

Autor da canção: Santos, Elpidio dos;

Intérprete: Mazzaropi, Amacio;

Título: Pra mim o azar é festa

Autor da canção: Pereira, João Izidoro

Intérprete: Mazzaropi, Amacio

Locação: Sapucaia, Pindamonhangaba - SP; Coruputuba, Pindamonhangaba - SP

Identidades/elenco:

Mazzaropi, Amacio

Prado, Geny

Duval, Roberto

Guzzardi, Nicolau

Viana, Nena

França, Marlene

Souza, Francisco de

Rony, Miriam

Rocha, Marlene

Pirolito

Mathias, Marthus

Saraiva, Hamilton

Soares, José

Almeida, Hernani

Campos, Homero Souza

Wardi, Eliana

Marilú

Calampito

Ribeiro, Augusto Cezar

Ferrari, Argeu

Barboza, Claudio

Barboza, Humberto

Amadei, Newton Jaime S.

Conteúdo examinado: S

Fontes utilizadas:

CB/Transcrição de letreiros

Observações:

Os letreiros informam: "Uma sincera homenagem ao saudoso <Lobato, Monteiro>."

Fonte:

BRASIL. Ministério da Cultura. Cinemateca Brasileira. **Filmografia Brasileira**. São Paulo, 2009. Disponível em: <[www.cinemateca.org.br](http://www.cinemateca.org.br)>. Acesso em: mar. 2009.



## NARRADORES DE JAVÉ – FICHA TÉCNICA

---

Título Original: Narradores de Javé

Gênero: Drama

Tempo de Duração: 100 minutos

Ano de Lançamento (Brasil): 2003

Estúdio: Bananeira Filmes / Gullane Filmes / Laterit Productions

Distribuição: Riofilme

Direção: Eliane Caffé

Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé

Produção: Vânia Catani

Música: DJ Dolores e Orquestra Santa Massa

Fotografia: Hugo Kovensky

Direção de Arte: Carla Caffé

Edição: Daniel Rezende

### Elenco

José Dumont (Antônio Biá)

Matheus Nachtergaele

Gero Camilo

Nélson Dantas

Rui Resende

Nélson Xavier

Luci Pereira

Jorge Humberto e Santos

### Sinopse

Somente uma ameaça à própria existência pode mudar a rotina dos habitantes do pequeno vilarejo de Javé. É aí que eles se deparam com o anúncio de que a cidade pode desaparecer sob as águas de uma enorme usina hidrelétrica. Em resposta à notícia devastadora, a comunidade adota uma ousada estratégia: decide preparar um documento contando todos os grandes acontecimentos

heróicos de sua história, para que Javé possa escapar da destruição. Como a maioria dos moradores são analfabetos, a primeira tarefa é encontrar alguém que possa escrever as histórias.

#### Premiações

Ganhou 2 prêmios no Grande Prêmio Cinema Brasil, nas seguintes categorias: Melhor Ator Coadjuvante (Gero Camilo) e Melhor Roteiro Original. Recebeu ainda outras 9 indicações, nas seguintes categorias: Melhor Filme, Melhor Diretor, Melhor Ator (José Dumont), Melhor Ator Coadjuvante (Nélson Xavier), Melhor Figurino, Melhor Trilha Sonora, Melhor Direção de Arte, Melhor Edição e Melhor Fotografia.

Ganhou 3 prêmios no Festival do Rio, nas seguintes categorias: Melhor Filme - Júri Oficial, Melhor Filme - Júri Popular e Melhor Ator (José Dumont).

Recebeu o Prêmio da Crítica no Festival Internacional de Friburgo, realizado na Suíça.

Ganhou 7 Troféus Calunga e ainda recebeu o prêmio da crítica e o Prêmio Gilberto Freyre no Cine PE - Festival do Audiovisual 2003. Os troféus foram nas seguintes categorias: Melhor Filme, Melhor Direção, Melhor Edição, Melhor Ator (José Dumont), Melhor Ator Coadjuvante (Gero Camilo), Melhor Edição de Som e Melhor Atriz Coadjuvante (Luci Pereira).

#### Curiosidades

Recebeu financiamento do Hubert Bals Fund, fundo ligado ao Festival de Roterdã, para o desenvolvimento do roteiro do filme.

Foi rodado entre junho e setembro de 2001 em Gameleira da Lapa, cidade do interior da Bahia.

Teve sua première mundial no Tiger Competition do Festival Internacional de Cinema de Roterdã.

#### Fonte:

BRASIL. Ministério da Cultura. Cinemateca Brasileira. **Filmografia Brasileira**. São Paulo, 2009. Disponível em: <[www.cinemateca.org.br](http://www.cinemateca.org.br)>. Acesso em: mar. 2009.