

CENTRAL DO BRASIL

EVENTOS DE LEITURA E ESCRITA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Edvania Ferreira Bandeira

(PROFLETRAS/UFC – Mestrado)

Carolina de Abreu Peixoto

(PROFLETRAS/UFC – Mestrado)

INFORMAÇÕES SOBRE AS AUTORAS
Edvania Ferreira Bandeira é Mestranda em Linguística pelo programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal do Ceará - UFC. E-mail: edband21@hotmail.com
Carolina de Abreu Peixoto é Mestranda em Linguística pelo programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal do Ceará – UFC. E-mail: carollina_alves@hotmail.com

RESUMO	ABSTRACT
Este artigo aborda as representações do analfabeto na sociedade brasileira do final do século XX a partir da obra cinematográfica <i>Central do Brasil</i> , de Walter Salles. Para isso, serão necessárias algumas considerações acerca dos conceitos de analfabetismo e letramento a fim de se compreenderem as características gerais da população analfabeta do país e suas necessidades comunicativas em uma sociedade que se baseia prioritariamente em relações letradas e grafocêntricas. Como subsídio à compreensão do momento histórico-cultural em que se insere a trama, apresentamos também um breve apanhado sobre o quadro educacional brasileiro da década de 90, época em que foi lançado o filme, e refletimos sobre as relações de poder e autoridade que, permeadas por eventos de leitura e escrita, se estabelecem no meio social.	This article approaches the representations of the illiterate in the Brazilian society of the end of century XX from the cinematographic work <i>Central Station</i> , by Walter Salles. For this, some considerations about the concepts of illiteracy and literacy will be necessary in order to understand the general characteristics of the illiterate population of the country and their communicative needs in a society which is based primarily on literate and grafocentric relations. As a subsidy to the understanding of the cultural-historical moment in which the plot is inserted, we also present a brief survey on the Brazilian educational scenario of the 90's, when the film was released, and we reflected on the relations of power and authority that, permeated by reading and writing, are established in the social environment.

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Analfabetismo; Letramento; Sociedade; Políticas educacionais.	Illiteracy; Literacy; Society; Educational policies.

INTRODUÇÃO

O filme *Central do Brasil* é uma das obras mais instigantes do cinema brasileiro da década de 90. Sua produção permitiu ao mundo enxergar um retrato da população brasileira, em especial, da camada mais pobre dessa sociedade, destacando as dificuldades e os principais problemas sociais enfrentados por essa população, como o analfabetismo formal, componente definidor da exclusão social e da exposição dessa parcela da população a situações de vulnerabilidade social, familiar e econômica.

Vencedora de diversas premiações internacionais de cinema, obtendo, inclusive, duas indicações ao Oscar, a produção de Walter Salles se desenvolve permeada pelo contexto do analfabetismo, a partir do qual se reconhecem os problemas de se viver em uma sociedade que centra praticamente todas as suas relações no sistema de escrita, fator que leva aqueles que são desprovidos desse conhecimento a se tornarem, como exemplo do próprio filme, vítimas de golpes aplicados contra eles, de exclusão e de deslegitimação de suas identidades, na medida em que não detêm o conhecimento da leitura e da escrita para se posicionarem de forma consciente diante das diversas situações a que precisam se submeter. Essas relações ficam claras nas palavras da professora e pesquisadora Magda Soares (2016, p. 20), quando afirma que o analfabeto “é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais das sociedades letradas.”

1 UMA VIAGEM POR UM PAÍS DE CONTRASTES

Central do Brasil é um filme dramático lançado em 1998, baseado em história do diretor Walter Salles e realizado em coprodução entre Brasil e França, recebendo recursos do *FondsSudCinéma* para seu financiamento. (VEYNE, 2009).

As filmagens do longa-metragem ocorreram nos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Ceará, caracterizando a produção como um *roadmovie*, gênero cinematográfico em que os elementos que compõem a narrativa são reconhecíveis através da presença da estrada, do veículo e de uma jornada, que pode ser interpretada como uma jornada para os personagens ou ainda, no dizer de Romanielo (2013, p. 154), “se baseiam em travessias, histórias que se desenrolam durante uma viagem”.

O enredo, de caráter sentimental, se desenvolve a partir da amizade entre uma mulher que busca uma segunda chance na vida e um garoto que quer encontrar suas raízes. Empreendendo uma viagem por paisagens exóticas do interior brasileiro, os dois personagens centrais atravessam o país a fim de encontrar um sentido ou um recomeço

para suas vidas. O filme foi inspirado em *Alice nas cidades*, outra obra do gênero *roadmovie*, do cineasta Wim Wenders. Sobre essa característica, Romanielo (2013, p. 159) nos informa que

Salles é reconhecidamente um grande fã de outro cineasta, o diretor Wim Wenders. Em *Central do Brasil*, pode-se notar certa similaridade com o filme *Alice nas cidades* (1974), do diretor alemão. Nesse último, um fotógrafo adulto tem a sua visão de mundo e perspectivas alteradas, a partir do encontro com uma criança (Alice) que está em busca de seus parentes. (ROMANIELO, 2013, p. 159).

O enredo de *Central do Brasil* baseia-se na percepção de vida da personagem Dora (interpretada pela atriz brasileira Fernanda Montenegro), uma mulher que trabalha na estação de trens do subúrbio carioca Central do Brasil escrevendo cartas para pessoas analfabetas. A professora aposentada, que, diariamente, escreve mensagens para dezenas de pessoas, vive de aplicar pequenos golpes, como não enviar as cartas de seus clientes para ficar com o dinheiro pago pela postagem do correio. Além disso, Dora sente-se dona dos destinos das cartas das pessoas, decidindo quais delas deverão ser guardadas para um posterior envio (o que nunca ocorre) e quais devem ser eliminadas dado o teor – segundo ela e sua amiga Irene (interpretada pela atriz brasileira Marília Pêra) – insignificante das mensagens.

A história ganha um novo rumo quando uma de suas clientes, Ana, aparece com o filho Josué (interpretado pelo ator brasileiro Vinícius de Oliveira) pedindo que Dora escreva uma carta para o pai da criança informando sobre seu desejo de conhecê-lo e visitá-lo um dia. Saindo da estação, Ana morre atropelada por um ônibus e Josué, de apenas 9 anos e sem ter para onde ir, se vê forçado a morar na rua.

Movida pelo sentimento de compaixão, a *escrevedora* de cartas decide ajudar o garoto levando-o para casa até ser envolvida pela proposta de Pedrão (Otávio Augusto) de entregá-lo, em troca de dinheiro, para uma suposta adoção. Posteriormente, ela se conscientiza de que a criança será traficada para o exterior e dá início à sua redenção pessoal ao arriscar a vida para resgatá-lo e empreender uma viagem de milhares de quilômetros pelo sertão nordestino a fim de devolvê-lo ao pai, desaparecido há alguns anos no interior de Pernambuco, sem possuir endereço certo, o que leva Dora e o menino a viverem diversos desencontros e uma verdadeira peregrinação em sua procura.

Josué, em sua aventura, busca não somente o pai, mas suas raízes no local de nascimento da mãe falecida e do pai que ele ainda não conhece. Essa situação se assemelha com a do Brasil e seus muitos habitantes, que perderam parte de suas identidades e de suas raízes em busca de uma vida melhor em outras regiões. À medida que eles atravessam as cidades e regiões do país, vão também se aproximando um do outro, o que faz despertar aos poucos uma amizade entre os dois.

No meio dessa viagem pelo Brasil, eles encontram diversos obstáculos, como a falta de dinheiro, a fome, o abandono, os desencontros, a revolta, mas também experimentam muitas descobertas, como a confiança e a cumplicidade que surge entre os dois personagens, além da luta com os meios que possuem para superarem as dificuldades que vão surgindo no meio do caminho – a habilidade que Dora possui de escrever cartas, propagada por Josué, os tira da situação de extrema miséria que enfrentam naquele momento da trama.

Enquanto isso, o filme revela o retrato da vida de milhares de pessoas que migram pelo país na tentativa de conseguir melhor qualidade de vida ou poder reaver seus parentes deixados para trás.

2 UM PAÍS DE ANALFABETOS E EXCLUÍDOS SOCIAIS

A história de Dora, que escreve cartas na estação Central do Brasil para analfabetos, mostra que muitas pessoas no país ainda não sabiam ler ou escrever e que o drama do analfabetismo, principalmente na época retratada no filme, estava presente em todos os lugares.

Os personagens de *Central do Brasil* têm uma forte carga dramática, o que lhes confere um perfil psicológico bastante definido através da comparação das diferentes realidades, da identificação de paisagens, como o sertão nordestino, historicamente pobre, do entendimento e apresentação do sentimento religioso dessa população humilde.

O filme nos posiciona diante dos grandes problemas nacionais de comunidades excluídas, desde a central carioca até o nordeste brasileiro, marcado pela pobreza, fome e êxodo rural, e em que o letramento, isto é, o uso do texto escrito em contextos sociais, revela práticas linguísticas em que tanto a escrita como a leitura são centrais para as atividades comunicativas no desenrolar da história.

Como sabemos, as taxas de analfabetismo no Brasil são normalmente tratadas dentro do universo de números e metas. No entanto, deveriam ser também analisadas dentro da área de políticas sociais e econômicas, já que a população considerada analfabeta é a mesma que sofre de outros problemas que afligem o país, como a fome, o desemprego e a alienação. (NAOE, 2012).

Esse pensamento é confirmado pelos últimos dados da pesquisa sobre analfabetismo no país e que configuram um mapa de desigualdades que Ferraro (2002) atribui à concentração de terra, de renda e de oportunidades. O pesquisador defende que o país continua pagando o preço de dois fatores conjugados: primeiro, do descaso secular do Estado e, segundo, de um conjunto de fatores responsáveis pela enorme desigualdade social que tem, segundo ele, marcando a sociedade brasileira desde sempre.

As informações do módulo de Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, divulgadas pelo IBGE em 2018, denotam 11,5 milhões de analfabetos em números absolutos no Brasil. Desses, a maior parte se encontra na região Nordeste, em municípios com até 50 mil habitantes, entre a população com mais de 15 anos, entre negros e pardos e na zona rural, ou seja, encontra-se entre a população historicamente marginalizada.

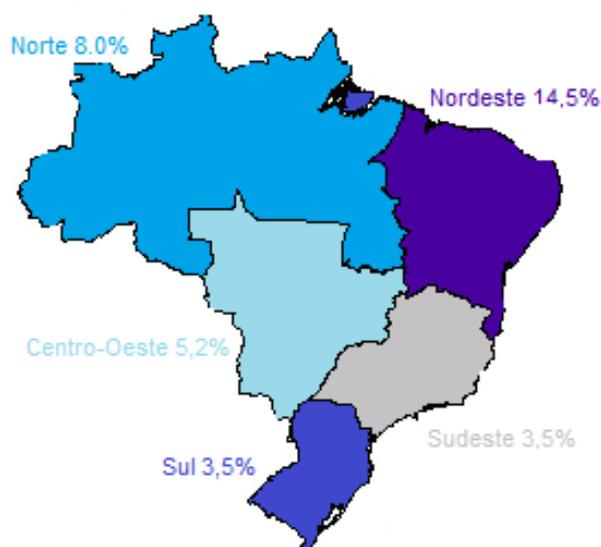


Fig. 1: Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade por região

Fonte: Fonte: IBGE/ PNAD 2017 Contínua.

A pesquisa relativa ao ano de 2017 revela uma redução de 18% comparada aos dados do Censo de 2010, mas ainda insatisfatória, principalmente se considerados os critérios utilizados pelo IBGE¹. Entre os analfabetos do semiárido nordestino, a maioria é de pessoas com mais de 60 anos.

Deve-se levar em conta que o IBGE trabalha com uma concepção de domínio mecânico da língua, não levando em conta em suas análises a necessidade de que a pessoa

¹De acordo com os critérios analisados pelo IBGE, é considerada analfabeta a pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece.

desenvolva, paralelamente à alfabetização, práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, um processo denominado Letramento. (SOARES, 2016).

Embora o número de analfabetos absolutos esteja diminuindo, como aponta o IBGE (PNAD 2017 Contínua), outros índices, como o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)² indicam que aumenta o número de pessoas que não conseguem utilizar o conhecimento da língua para se inserir nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Dessa forma, a concepção do que é ser ou não alfabetizado depende do contexto analisado. Na década de 1970, foi criado a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (BRASIL, 1968), programa para a erradicação do analfabetismo, cuja proposta pedagógica preocupava-se apenas com o uso funcional do código escrito, e que acabou por contribuir para estigmatizar ainda mais os analfabetos. Com o passar dos anos, o programa Mobral acabou se tornando sinônimo de pessoa ignorante e atrasada, conceito muitas vezes atrelado ao analfabeto pelo senso comum.

Da mesma forma que o programa Mobral da década de 70, o programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2003), implementado a partir de 2003 pelo Governo Federal para a alfabetização, também tende ao fracasso, pois, como apontam Peres e Almeida (2013), há vários problemas nos programas de alfabetização de jovens ligados à condição de miséria social dessa parcela da população e que dificultam sua entrada e permanência em tais programas, como a falta de estrutura de transporte coletivo, falta de escolas no campo, necessidade de trabalhar, a formação precária dos professores, entre outros, o que acaba afetando o processo, comprometendo os resultados esperados ou as metas pretendidas com a implantação dessas políticas públicas de erradicação do analfabetismo.

Na visão de Colello (2007), erradicar o analfabetismo é uma meta válida, mas que traz consigo outro fantasma maior ainda, o da exclusão social, ligado a aspectos como a democratização dos bens culturais, o acesso à cultura, justiça, moradia e trabalho. A pesquisadora reitera que reduzir os índices de analfabetismo até sua erradicação total foi um compromisso assumido pelo Brasil em diversas ocasiões e documentos.

No entanto, como sabemos, esse compromisso nunca foi tratado com seriedade por nenhum governo, principalmente no que diz respeito à erradicação do analfabetismo de forma qualitativa. Existe, inclusive, um prognóstico por parte dos estudiosos de que o fim do analfabetismo em números possa não significar, em termos reais, uma mudança efetiva. Em outras palavras, o Brasil pode até cumprir as metas de alfabetização, mas esses números podem nunca representar a real situação da exclusão educacional e do analfabetismo no país. (PERES e ALMEIDA, 2013).

²O *Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)* é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, avaliando suas habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática aplicadas ao cotidiano.

3 O CONTEXTO EDUCACIONAL NOS ANOS 90

O filme *Central do Brasil*, lançado em 1998, retrata o Brasil até a década de 90. Para que seja possível analisar aspectos relativos à educação, no tocante à alfabetização e ao letramento, é necessário refletir sobre os aspectos históricos, políticos e econômicos vivenciados nesse contexto e sobre as políticas educacionais implementadas para a superação dos desafios existentes, bem como a concepção educacional liberal que está no ideal dos documentos produzidos no período.

O início dos anos 1990 caracteriza-se por mudanças políticas importantes no país. Elegemos um candidato à presidência da república por eleição direta após 29 anos, Fernando Collor de Mello, que tinha como desafio a diminuição dos altos índices de inflação, que na época atingiam 84% ao mês, e o combate à corrupção oriundo do governo anterior de José Sarney.

No que se refere às propostas para a educação, as discussões vigentes naquela década concentravam-se na necessidade de uma redemocratização do ensino e na adoção de um novo paradigma de gestão educacional. No entanto, a administração de Collor, devido às intempéries vivenciadas em seu governo com denúncias de corrupção que culminaram na renúncia e logo após no seu próprio *impeachment*, não nos deixaram políticas educacionais amplamente discutidas e desenvolvidas. Alguns documentos da época já expressam as intenções de atuação para o setor educacional, a saber, o *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC* (BRASIL, 1991), *O Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação* (BRASIL, 1990) e *Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional* (COLLOR, 1991).

A tendência observada em tais programas era a de um modelo em que as responsabilidades da educação deveriam ser compartilhadas entre governo, sociedade e iniciativa privada, proposições que indicam a concepção de que a união com os setores empresariais seria benéfica à nação, uma vez que os investimentos provenientes dessa articulação poderiam ser sentidos na infraestrutura e na tecnologia.

Um marco importante da efêmera gestão de Fernando Collor de Melo foi a implantação do *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA* em 13 de julho de 1990, documento que vem ratificar os direitos promulgados para a criança e o adolescente na constituição de 1988, assegurando às crianças brasileiras, sem distinção de raça, classe social ou qualquer forma de discriminação, serem sujeitos de direitos, considerados em sua peculiar condição de pessoas em desenvolvimento e a quem se deve assegurar prioridade absoluta na formulação de políticas públicas e destinação privilegiada de recursos nas dotações orçamentárias das diversas instâncias político-administrativas do

país. (SILVA, 2013). Os princípios instituídos pelo ECA oportunizaram às crianças e adolescentes brasileiros o acesso ao ambiente escolar e ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na população dessa faixa etária.

A gestão de Itamar Franco (1992-1994) concentrou-se no controle da inflação, expoente máximo de sua administração através do Plano Real articulado pelo seu ministro de economia Fernando Henrique Cardoso, que reduziu os índices inflacionários a 6% ao ano, e na construção de alianças entre partidos políticos, o que conferiu governabilidade ao seu mandato.

Nesse período, as diretrizes do governo para a educação foram expressas no documento *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003* (BRASIL, 1993), que previam políticas educacionais voltadas para a educação básica, com ênfase para o ensino fundamental.

Ainda no esteio dos avanços dos direitos das crianças e dos adolescentes preconizados na Constituição Federal de 1988 e pelo ECA, o *Plano Decenal de Educação para Todos*, fruto de negociações com a UNESCO, foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais liberais que o Brasil deveria assumir.

De acordo com Yanaguita (2011), este plano direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização. Essa visão de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional através de um gerenciamento eficaz, com vista ao aumento da produtividade e da competitividade entre as instituições escolares. Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

No entanto, este plano, praticamente, não saiu do papel. De acordo com Saviani (1999, p. 129), o “mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de inanciamento para a educação, em especial àqueles de algum modo ligados ao Banco Mundial”.

Nas eleições presidenciais de 1994, Fernando Henrique Cardoso foi eleito com 54% dos votos. O governo de FHC, como ficou conhecido, começou seu primeiro mandato em 1º de janeiro de 1995 e após reeleição em 1998 permaneceu até 2002. Sua gestão teve como intenção a estabilidade econômica e a redução das extremas desigualdades socioeconômicas do Brasil. É expoente dessa gestão a redução de gastos no setor público e a abertura da economia brasileira aos investimentos internacionais. Para o prosseguimento dessas medidas, foram privatizadas muitas companhias estatais e criadas agências para regularizar setores essenciais da indústria, tais como: energia, petróleo e aviação.

O principal documento educacional deste governo foi o *Mãos à obra, Brasil* (CARDOSO, 1994), que reconhecia a valorização da escola e de sua autonomia, bem como sua responsabilidade perante o aluno, a comunidade e a sociedade; a articulação de políticas e de esforços entre as três esferas da Federação, de modo a obter resultados mais eficazes e utilização de recursos políticos e financeiros para garantir a equidade e a eficiência do sistema; além da implantação de um canal de televisão via satélite voltado para o atendimento à escola, ensejando novas formas de gestão escolar e parcerias com os governos estaduais. (YANAGUITA, 2011).

É um marco da gestão de Fernando Henrique Cardoso a criação e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF e a sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

O FUNDEF e a LDB/96 determinaram as novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, “conformando uma nova regulação assentada na descentralização e maior flexibilidade e autonomia local, acompanhando tendência verificada em âmbito internacional”. (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

A gestão educacional de FHC foi um período grave de retrocessos em investimentos nesse setor, já que os repasses custo-aluno previstos pelo FUNDEF, documento elaborado em sua própria gestão, eram continuamente desrespeitados, demonstrando o pouco compromisso com a educação, principalmente com o nível básico, o que refletiu diretamente “para manter as desigualdades da oferta e a baixa qualidade de ensino no sistema público”. (RODRIGUEZ, 2001, p. 51).

Muitos foram os problemas surgidos nesses oito anos de gestão descomprometida com a educação pública, dentre os quais podemos citar os escassos investimentos na educação básica como um todo, a diminuição da oferta de matrículas no ensino infantil, no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, a aplicação inferior a 60% (em média 30 a 40%) dos recursos para pagamento de profissionais de ensino; a não criação/não-implantação de Plano de Cargos e Carreira e Remuneração do magistério; o atraso no pagamento de salários aos profissionais do magistério; a aplicação dos recursos do FUNDEF em ações não caracterizadas como de manutenção e desenvolvimento do ensino; a realização de despesas sem licitação, sobretudo em cursos de capacitação para professores; o desvio dos recursos da conta do FUNDEF para outras contas; a aquisição e manutenção de transporte escolar inadequado e o superfaturamento na contratação de transporte de estudantes; a elevação do número de alunos no Censo Escolar; e a discrepância nos valores considerados pela Secretaria do Tesouro Nacional e pelas prefeituras. (GUIMARÃES, 2004; ARELARO, 2004).

É justamente nesse contexto educacional que se insere o filme *Central do Brasil*. A relevância de fazermos essa contextualização sobre as políticas educacionais para o

período está em focarmos o nosso olhar para o descaso vivenciado pelas pessoas de classes desfavorecidas na década de 90. Os governos desse período histórico, preocupados com questões de ordem econômica, interessados em seguir os ditames internacionais de gestão dos recursos públicos, deixaram em segundo plano o investimento nas pessoas.

As personagens do filme são frutos diretos dessa situação de descaso: as relações que estabelecem entre si, de hierarquia e competitividade, estão alicerçadas na vivência de um modelo econômico cruel que acabava por estimular a corrida em busca de seus próprios interesses, muitas vezes, em detrimento dos das outras pessoas.

A personagem Dora, como professora da educação básica, castigada pela falta de valorização do magistério, que a obrigava a trabalhar depois de aposentada para a obtenção de recursos mínimos para a qualidade de vida, não estava interessada nos problemas alheios. Utilizava o conhecimento que tinha para executar sobre o outro a opressão que sofria. Josué, criança em idade escolar, nunca havia estudado, pois o acesso à escola pública e a qualidade do ensino eram precários.

Num mundo sem perspectivas e com tanta desigualdade, como humanizar-se? É nesse universo que as nossas personagens concretizam as relações que estabelecem umas com as outras e é nessa perspectiva que vamos pautar as considerações sobre o letramento autônomo e ideológico vigentes naquela sociedade em que a educação era privilégio de poucos.

Por fim, *Central do Brasil* é emblemático ao mostrar algumas das facetas mais contundentes do século XX, quando o Brasil tinha a necessidade de mostrar a realidade do seu povo e os contrastes existentes, bem como o momento político e social que o país enfrentava à época, a urgência das mudanças realizáveis apenas através da mobilização da população brasileira e de suas decisões.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O filme *Central do Brasil* ocorre em meio a um cenário de globalização da economia brasileira associado à prática neoliberal. Entendemos que esse contexto é fundamental para as concepções de analfabetismo existentes na época, visto que as relações nessa obra cinematográfica acontecem num momento histórico de descaso com a educação pública, de medidas cada vez mais restritivas no acesso à educação, na falta de perspectivas de ascensão por meio da educação vivenciadas pelas classes desfavorecidas, situações que pautam as relações que são estabelecidas entre as pessoas.

O Novo Dicionário Aurélio (1986) define *analfabetismo* como um “estado ou condição de analfabeto; falta absoluta de instrução; aquele que não conhece o alfabeto; que não sabe ler e escrever; absolutamente ou muito ignorante; que desconhece determinado

assunto ou matéria”, acrescido de dois brasileirismos: “analfabeto de pai e mãe e indivíduo rigorosamente analfabeto”.

Essa concepção de analfabeto existente num dicionário bastante utilizado pela sociedade brasileira demonstra, de forma clara, as noções pejorativas inerentes ao conceito de analfabetismo. Associar o analfabeto à ignorância, à falta de instrução, ao absoluto desconhecimento é prática, portanto, ratificada pelos documentos oficiais a que grande parte da população tem acesso.

Analfabetos são, a todo tempo, permeados por discursos que associam à condição de desconhecer o código escrito a incapacidade de realizar qualquer feito. Discurso que influencia, muitas vezes, as opiniões que essas pessoas têm de si mesmas e as relações que irão estabelecer no mundo, materializando um discurso referente a quem não sabe ler com evidências violentas, classificatórias e hierarquizantes.

Nessa hierarquização estão imbricadas as relações de poder configuradas nas relações sociais e explícitas no filme *Central do Brasil* entre Dora, a escriba alfabetizada, e os seus clientes, os analfabetos, ignorantes, desprovidos de qualquer conhecimento.

Percebemos essa hierarquização de poder na forma como Dora lida com as cartas de seus clientes. Para a personagem, os escritos são desimportantes, são motivos de chacota e cabe a ela decidir o que fazer com eles. Por outro lado, é conferida a Dora, por parte das pessoas que a procuram, total confiança, uma vez que seus clientes confidenciam a ela seus segredos, pedem conselhos e acreditam que estão sendo respeitados.

Essas relações de poder existentes na relação de Dora com seus clientes reproduzem a hierarquização existente entre o governo e a população brasileira na década de 90. O desprezo de Dora pelo outro remete ao descaso dos governantes em relação às agruras do povo. A condição de subjugação dos clientes a Dora está diretamente relacionada à ausência de valoração da classe desfavorecida e da falta de perspectiva a que são submetidos.

Os saberes trazidos por essas pessoas de seus contextos situacionais são desconsiderados tendo em vista a valoração demasiada do código escrito numa sociedade grafocêntrica liberal que pretende educar para o mercado de trabalho e para o uso de novas tecnologias, como promulga a nova LDB/96.

No entanto, apesar do desconhecimento do código escrito, as personagens não alfabetizadas de *Central do Brasil* vivem num mundo letrado realizando ações cotidianas pertinentes a esse universo. Elas interagem, andam de trem, trabalham, fazem compras, pagam contas e reconhecem a função da leitura e da escrita na sociedade. Podemos dizer, portanto, que realizam práticas de letramento condizentes com suas necessidades de uso.

Essa dinâmica coaduna com o conceito de letramento elaborado por Kleiman (1995, p. 19), para quem o letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais

que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Ainda de acordo com Soares (2016, p. 47) "letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita".

Street (2014) considera o letramento sob dois enfoques: o *autônomo* e o *ideológico*, o primeiro referindo-se às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. Street (2014) enfatiza o processo ideológico de letramento, que propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares.

É perceptível no filme *Central do Brasil*, através das atitudes da personagem Dora, a imagem de uma sociedade que privilegia o letramento autônomo como o único existente. Nessa concepção, o não domínio da leitura e da escrita são de responsabilidade dos sujeitos, que são considerados inferiores por não possuírem o tipo de letramento dominante.

Não estamos dizendo com essa explanação que o domínio do código escrito seja dispensável na atualidade, pois sabemos da importância da leitura e da escrita na concretude de práticas sociais emancipadoras para o ser humano. No entanto, não podemos deixar de destacar que a ausência de conhecimento do código escrito, embora limite, não impossibilita a atuação do cidadão no mundo e que todo cidadão merece ser respeitado e considerado dentro das práticas sociais e de letramento que realiza.

Pesquisas etnográficas realizadas e descritas por Street (2014) e seu grupo de estudiosos, demonstraram que membros de sociedades com pouco ou nenhum letramento podem desempenhar complexos processos cognitivos e que as práticas de letramento variam conforme o contexto cultural. Não é possível considerar um letramento autônomo único, uma vez que existem *letramentos* e *práticas de letramento* diversas numa sociedade heterogênea. Em definição de Magda Soares (2016, p. 24).

Assim, 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 leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que 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 escrita. (SOARES, 2016, p. 24 [grifos do autor]).

Os indivíduos retratados em *Central do Brasil* estão à margem da sociedade,

esquecidos pelo governo, carentes de perspectivas, não se sentem inseridos em práticas de letramento, suas experiências são consideradas inválidas, desimportantes no contexto globalizante que começa a desenhar-se no Brasil.

O filme traz a reflexão de que o valor das pessoas é muito mais do que sabem e do que não sabem. Dora, que no início do filme assume uma posição dominante e opressora, aprende a humanizar-se quando percebe a multiplicidade de saberes existentes no mundo e experimenta os dramas de uma sociedade desigual que pune, incansavelmente, aqueles que não se enquadram nos seus ditames.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou fazer uma análise das representações do analfabeto na sociedade brasileira da década de 1990, baseada no filme *Central do Brasil*, de Walter Salles. Buscou-se apresentar, além da sinopse da trama, os aspectos históricos, sociais e educacionais que envolvem as questões relacionadas ao letramento e à alfabetização no país, bem como as representações que o analfabeto possui na visão dos indivíduos alfabetizados, além das relações de autoridade e poder que estes exercem sobre a população desprovida de acesso ao código escrito em uma sociedade predominantemente grafocêntrica.

Observou-se que o indivíduo analfabeto ocupa uma posição subalterna na sociedade frente aos indivíduos alfabetizados, sendo por estes dominados e tendo o curso de suas vidas dirigido por eles – no caso de Dora, esta decide até sobre a mensagem das cartas de seus clientes.

A abordagem dos temas acerca da questão educacional no Brasil se deu a partir de um enfoque histórico, que serviu de base para a análise das condições sociais e históricas vigentes à época da produção do filme e que ainda permeiam a sociedade atual.

Esperamos que estas reflexões possam ser úteis para futuras análises que pretendam levar em conta a função social da leitura e da escrita na promoção da justiça social e do crescimento de um país nos seus mais diversos patamares de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. **Os Fundos Públicos no Financiamento da Educação - O Caso FUNDEB: Justiça Social, Equívoco Político ou Estratégia Neoliberal?** (Um Ensaio). Tesede Livre Docência – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BRASIL, Decreto-lei n. 62.455, de 29 de março de 1968. Aprova o instituto da Fundação

Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). **Lex**: Coleção de Leis do Brasil: Edição federal. v. 4, 1968. Disponível em: <https://dou.vlex.com.br/vid/decreto-mar-institui-movimento-brasileiro-34170963> Acesso em: 08. nov. 2018.

BRASIL, MEC. **Programa Setorial de Ação do governo Collor na área de Educação**. 118 p. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL, MEC. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania**: marcos de referência. Brasília: SENEb, 1991.

BRASIL, MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. 120 p. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL, Decreto-lei n. 4.834, de 8 de setembro de 2003. Cria o programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire e dá outras providências. Brasília: Diário oficial da União - Seção 1 – p. 1. 09/09/2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4834-8-setembro-2003-457334-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08ov. 2003.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. 131 p. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 1994. Disponível em: <http://www.centroedelstein.org.br/bvce.org> Acesso em: 08.nov.2018.

CENTRAL do Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clemont-Tonnere e Arthur Cohn. Intérpretes: Fernanda Montenegro; Marília Pera; Vinícius de Oliveira; Soia Lira; Othon Bastos; Matheus Nachteergaele e outros. Roteiro: Marcos Bernstein; João Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior. [S.l.]: Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. 1 bobina cinematográfica (106 min), son., color., 35 mm.

COLAÇO, S. F. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica**. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2148/589>. Acessado em: 04.nov.2016.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. SP: Paz e Terra, 2007.

COLELLO, S. M. G. **A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita**. In VIDETUR, n. 23. Porto/Portugal, Mandruvá, 2003, p. 27 – 34 (www.hottopos.com). Acesso em: 12.dez.2016.

COLLOR, F. **Brasil**: Um Projeto de Reconstrução Nacional. Presidente Fernando Collor de Mello. 138 p. Brasília: Senado Federal, 1991.

FERRARO, A. R. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br> Acesso em: 12.dez.2016.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

GUIMARÃES, J. L. **Alguns impactos do Fundef: apontamentos e incertezas após sua implantação**. In: MARTINS, Angela Maria.; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Silvia Simões (Org.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 193-210.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segure-acima-da-meta-para-2015>.> Acesso em: 12.nov.2018.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**.Campinas, Mercado das Letras, 1995.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*.São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/> Acesso em: 12.dez.2016.

NAOE, A. **Analfabetismo no Brasil evidencia desigualdades sociais históricas**. Revista **Com Ciência**: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. LABJOR/SBPC. UFJF. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ladem/2012/02/24/analfabetismo-no-brasil-evidencia-desigualdades-sociais-historicas/>Acesso em: 12.dez.2016.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PERES, M. A. C.; ALMEIDA, C. L.S. **Velhice e analfabetismo na região cacauieira do sul da Bahia**: reflexões contextualizadas. Anais do Encontro Nacional de Pesquisa e Extensão de Direitos Humanos e Fundamentais da UESC. 03 a 05.jun. 2013.

RODRIGUEZ, V. **Financiamento da educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política**

de descentralização. Cadernos Cedes, Campinas, ano 21, n. 55, p. 42-57, nov.2001.

ROMANIELO, A. L. P. **A trajetória da personagem no cinema de estrada: leitura de Central do Brasil.** Revista Leitura Maceió, nº 51, p. 153-167, Jan./Jun. 2013.

SAVIANI, D. **Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios.** Educação & Sociedade, Campinas, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

SILVA, M. do N. **A efetividade dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes em conflito com a lei e a atuação do Ministério Público.** Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=1e95ee9c76a4fb92>. Acesso em: 16.dez.2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VEYNE, B. **O sistema francês de apoio ao cinema.** Adida Audiovisual. Embaixada da França no Brasil: 2009. Disponível em: https://cinefrance.com.br/arquivos/o_sistema_de_apoio_ao_cinema.pdf Acesso em: 05.dez. 2016.

YANAGUITA, A. I. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990.** Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Marília. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/edrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes-Relatos/0004.pdf>. Acesso em: 12.dez. 2016.

Título em inglês:

CENTRAL STATION: EVENTS OF READING AND WRITING IN THE BRAZILIAN SOCIETY