

A leitura, o cinema e os processos educativos na obra de Jonathas Serrano: problemas metodológicos e precauções morais da pedagogia nos anos 1910-30

André Luiz Paulilo

Resumo

O artigo faz uma revisão da obra de Jonathas Serrano sobre o ensino da leitura e o uso escolar do cinema. Examina os processos de aprendizagem da leitura estabelecendo distinções entre a leitura silenciosa e a leitura em voz alta; discute os problemas envolvidos no estabelecimento de critérios para utilizar os filmes cinematográficos na sala de aula; finalmente, aponta o impacto da racionalidade técnica para alguns aspectos do pensamento de Jonathas Serrano.

Palavras-chave: leitura, cinema, história da educação.

Abstract

Reading, cinema and educative process in Jonathas Serrano's work: methodological problems and moral precautions related to 1910-30's pedagogy

The article reviews Jonathas Serrano's work about the teaching of reading and the scholar use of cinema. Examines the learning processes of reading by establishing distinctions between "silent reading" and "reading in high voice"; discusses problems involved in establishing criteria to utilize movies in the classroom; and, finally, points out the impact of technical rationality concerning some aspects of Jonathas Serrano's thinking.

Uniterms: reading, cinema and history of education.

Daniel Milo, chama a atenção para o *status* privilegiado que a escola ocupa na história da cultura: a formação e difusão de um cânon artístico. Sua análise passa em revista pelo poder cultural que tem a escola. Mais que sua natureza, ele indaga seus limites. Quase exclusivamente literária, a cultura escolar, para ele, deixa à margem a história de outros artistas, ou o estudo sistemático de pintores e compositores:

"Michelângelo, Rembrandt, Mozart, Berlioz, Rodin, Chaplin, Eisenstein deveram sua glória a outras formas de difusão cultural"¹.

Sua reflexão sobre o poder e os processos de canonização cultural é um convite à história da própria cultura escolar. Entretanto, há nela um senão: nenhuma palavra quanto a aprendizagem da leitura. Aliás grande parte dos problemas e das soluções escolares origina-se dos procedimentos de ensino e aprendizagem. No caso limite, pode-se dizer, para a escola moderna não basta ler, é preciso ler bem e fazer boas leituras.²

Essa perspectiva fica particularmente clara nas advertências de Roger Chartier sobre o modo de estudar as práticas de leitura:

"abordar a leitura é portanto, considerar conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-las."³

Para o caso escolar há um condicionamento específico: a autoridade do professor. É ela a responsável pelo ensino e avaliação da boa leitura, seus modos e conteúdos, sua disciplina. Daí a vantagem de reunir duas perspectivas para a análise de como a leitura deveria ser ensinada na sala de aula: o estudo da maneira como as suas funções e modos sociais organizam o seu ensino escolar e, por outro lado, os processos escolares pensados para efetivar uma determinada disciplina de expressão e compreensão no leitor.

Um momento particularmente importante desse capítulo da história da educação, no Brasil, encontra-se nas primeiras décadas do século XX. Em parte porque trata-se de um período de intensa preocupação moral, e, sem dúvida, uma das formas de regeneração dos costumes era a educação

¹ MILO, Daniel. In: "Les classiques scolaires." NORA, Pierre (org.) *Les lieux de mémoire*. La nation, III. Paris: Gallimard, 1986. p. 517. Textualmente: "la culture scolaire était, et elle est toujours, presque exclusivement littéraire. On dessinait à l'école, on y jouait de la musique, on y montait des pièces de théâtre, et cela depuis l'Antiquité. Mais on y chercherait en vain l'histoire des autres arts, ou l'étude systématique des peintres, des compositeurs."

² CHARTIER, Anne-Marie. "Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia." *Revista Brasileira de Educação*. n.º 0, set./out./nov./dez. 1995, p. 20-21.

³ CHARTIER, Roger. *História cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 123.

dos hábitos de leitura.⁴ Por outro lado, porque tem-se aí uma intensa discussão sobre as formas mais eficientes de se ensinar a ler e escrever. Nesse contexto, progressivamente, os conhecimentos encontrados nos livros deixam de ser oferecidos à memorização para tornarem-se instrumentos de emulação da produção de novos saberes.⁵

A década de 1920 conheceria ainda uma outra discussão acerca das relações entre a significação social de uma arte e a atitude de fruição que ela proporciona. Ela se deu em torno do cinema e dominou o pensamento pedagógico sob uma dupla perspectiva: moral e técnica. De um lado, interessava a narrativa cinematográfica. Eram as cenas projetadas, os enquadramentos privilegiados, a representação dos personagens, o enredo narrativo e, enfim, a história que o filme contava os motivos da atenção dos educadores. Foi, por sua vez, uma questão desdobrada de dois modos. Primeiro do espectro de uma percepção crítica. Nela se perguntou sobre o modo como o cinema representava o mundo: quais suas características e astúcias? Depois, do espectro de uma percepção sensorial normal, então perguntava-se de que modo o cinema afetava as pessoas, seus sentimentos e emoções.

Quanto à outra perspectiva, a técnica, interessava o mecanismo, as possibilidades do cinema. O problema que se colocou aqui foi precisamente definido por Walter Benjamin ainda na década de 1930:

“Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das intervenções humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido.”⁶

Parece-me ser esse o sentido com o qual trabalharam os educadores desse período ao pensarem a aplicabilidade do cinematógrafo na instrução pública. Assim, dessa perspectiva, os problemas que os educadores procuraram contornar foi o de levar as projeções até as crianças, fazer delas um meio de difusão da educação para as massas. Ou seja, trataram com a sua utilização.

Foram, por conseguinte, duas as atitudes perante essa técnica de reprodução da imagem por parte dos educadores no início do século. Uma foi de reação e censura aos exemplos recebidos das histórias contadas pelo cinema. A outra foi de adaptação do cinema à escola, seleção e produção de

⁴VIDAL, Diana Gonçalves. "Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930." In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 1998, p. 113.

⁵ VIDAL, Diana Gonçalves. "Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil." In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: ALB; Mercado das Letras. São Paulo: Fapesp, 2000. p. 337.

⁶ BENJAMIN. Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 6ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 174.

filmes educativos. O início do século XX foi um período de reação intensa às manifestações anti-sociais mostrados pelos filmes, aos hábitos visuais contraídos no cinema e à sua ação desmoralizadora. Entretanto, esse mesmo período também assistiu um notável trabalho de implementação do cinema educativo no sistema público de ensino, isto é, de incentivo ao seu uso como meio de auxílio ao ensino escolar o que implicava filmes selecionados ou produzidos tendo em vista a utilização em sala de aula pelo professor.

No conjunto, o ensino da leitura e a utilização do cinema no aparelho público de ensino fizeram parte de um mesmo esforço de higiene moral. Foi notável a clareza dos fins. Dizia-se: “devemos educar a criança sempre nos bons princípios da moral e da razão, procurando afastar da mesma tudo o que possa despertar o seu interesse para o erro e para o vício.” Para os educadores a tarefa pareceu ser a de construir um itinerário seguro de procedimentos pedagógicos para a formação da inteligência, do gosto e do juízo no indivíduo por meio da correta introdução da criança no universo dos livros e da cinematografia.

É esse itinerário que interessa analisar aqui. Assim, nesse breve texto eu gostaria de retomar os procedimentos de leitura e as representações cinematográficas valorizados na escola pública dos anos 1910 e 1920 a partir das reflexões que Jonathas Serrano, autoridade reconhecida nesse campo na época, teceu acerca dessas questões.

Nesse sentido, pretendi apreender no percurso de vida desse educador os temas que tomaram sua atenção nesse período. Formado em direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro em 1907 interessou-se pelo estudo da leitura e seu ensino, Professor de História pelo Colégio D. Pedro II interessou-se pelas suas questões de ensino, mas sobretudo, na década de 1940. Na década de 1920 foi absorvido na Diretoria da Escola Normal do Rio de Janeiro e, principalmente, na sub-diretoria técnica do ensino onde dedicou-se ao estudo das implicações do cinema na educação e à efetivação de seu uso nas escolas.

Pode-se observar que em todos os trabalhos em que se envolveu e em todas as funções que exerceu a educação apresentava-se como o campo organizador de suas atividades. Assim, o seu acervo foi apreendido, na leitura que fez, a partir das imagens que retêm dos procedimentos pedagógicos e, também, das contribuições que ofereceu para o desenho das suas práticas. Desse duplo recorte do material, cronológico e temático, a série que se compôs sugere a importância que o cinema e o ensino da leitura tiveram para o pensamento educacional das primeiras décadas do século passado.

Um e outro importantes veículos de comunicação. O primeiro da imagem, o segundo da escrita. O cinema foi considerado sobretudo veículo

de passeio do olhar, enquanto a leitura veículo de passagem da expressão e da voz, fosse ela feita em silêncio ou em bom som. Nesse distanciamento dos dois suportes da informação a pedagogia empreendeu um esforço enorme para unir no mesmo espaço o objeto clássico dos estudos primários à vanguarda das conquistas científicas. Para ser mais preciso, socorrer o ensino da *boa* leitura e ajuntar-lhe no trabalho de educação as possibilidades do *bom* cinema.

Foi nesse quadro que Jonathas Serrano constituiu suas representações a respeito da leitura, ainda na década de 1910, ao publicar um trabalho sobre as maneiras de ler com o título de *A arte da palavra* e do cinema, já na década de 1920, a frente da sub-diretoria técnica da instrução do Distrito Federal. Para percorrer o traçado que desenvolveu para o estudo da leitura pesquisei os manuscritos de *A arte da palavra*⁷, seguramente de 1914-15, e os esboços do *Programa do curso de português*⁸, sem precisão de data, mas que pela ortografia mostra-se ser seguramente anterior a 1930. A fim de descrever o itinerário das considerações acerca da cinematografia no pensamento de Jonathas Serrano será utilizado o conjunto de artigos que ele publicou na imprensa durante a década de 1920-30⁹, bem como suas entrevistas na imprensa¹⁰.

Esses estudos de Jonathas Serrano adquirem coerência se forem pensados a partir da finalidade a que se destinaram: o estudo de métodos e estratégias de ensino da linguagem. De tal forma proposto, seus trabalhos articulam entre as formas de ler e as maneiras de ver as representações que a pedagogia dos anos 1910, 20 e 30 formaram à respeito da educação e do aprender. Penso, nesse momento, em olhar essas representações nas duas perspectivas em separado.

Modos e funções da leitura

O manuscrito de *A arte da palavra* pode ser lido em conjunto com o *Programa para o curso de português* no trabalho de descrição das formas nas quais o pensamento pedagógico de Jonathas Serrano apropriou-se dos métodos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, das diretrizes do

⁷ SERRANO, Jonathas. *A arte da palavra*. Arquivo Nacional: Fundo Jonathas Serrano, R-2, AP-55 caixa 15, SDP.

⁸ SERRANO, Jonathas. *Programa do curso de português*. Arquivo Nacional: Fundo Jonathas Serrano, R-2, AP-55 caixa 2, SDP.

⁹ Arquivo Nacional: Fundo Jonathas Serrano, R-2, AP-55 caixa 2, SDP.

¹⁰ "Cinematographia educativa." *O Jornal*, 12 nov. 1929. Arquivo Nacional: Fundo Jonathas Serrano, R-2, AP-55 caixa 2, SDP e Instituto de Estudos Brasileiros: Arquivo Fernando de Azevedo, Álbum VII, SFA-235, art. 172

ato de ler, das definições e funções do uso adequado de sua prática. Assim a identificação do problema subscreve-se na descrição das finalidades de modo complementar. Dessa maneira, sendo *“a leitura mal feita um dos fenômenos contemporâneos mais deploráveis, porque as suas conseqüências não se limitam apenas ao campo da literatura, mas estende-se a ordem científica, moral e religiosa e a todas as camadas do terreno social”*¹¹ os objetivos do Programa do curso de português perseverava para que os alunos aprendessem *“a redigir corretamente e a entender perfeitamente o que se lê: isto é, saber ler e escrever a própria língua”*¹². O trabalho de determinação das representações organizadas pelo saber pedagógico ficava, nessa interseção, facilitado pela recorrência dos sentidos e dos esforços na direção do ensino das práticas e dos significados da leitura.

As preocupações de Jonathas Serrano iniciaram-se com as vantagens da leitura, sempre excelentes porque *“dissipa as magoas; eleva o espírito; ensina a ortografia e a construção regular das frases; e antes de qualquer trabalho quando as idéias nos fogem, escora, por assim dizer, a imaginação.”*¹³ Mas não só, também lhe parecia a *“melhor maneira de corrigir os erros prosódicos, alguns inveterados e devidos ao ambiente familiar”*¹⁴.

As vantagens cercavam o ato de leitura com as representações do espírito humano, das regras de aprendizagem e do ambiente familiar. Melhoramento moral, ensino e correção definiam os três campos de intervenção possibilitado pela prática da leitura em relação aos lugares de exercício da fala: o corpo, a escola e os círculos sociais. A relação se fez de modo complementar. As vantagens da leitura, para o espírito humano, só seriam conseguidos se efetuadas de modo ordenado e criterioso, aprendido na escola, e cujos prazeres podiam ser colhidos pela leitura em voz alta frente um auditório ou ao próprio círculo familiar.

Para dar conta dessas nuances das situações de leitura seguia-se toda uma tipologia de modos e funções da leitura. A leitura silenciosa, a leitura em voz alta para um auditório, a leitura em voz alta para si próprio compunham estratégias de captura da eloqüência ou do sentido ou se se preferir da síntese necessária à expressão e da análise prescrita ao entendimento e à reflexão. Nesses espaços criados pela leitura a obra de educação desempenharia sobretudo um papel social de formação da ordem e do critério da leitura.

¹¹ SERRANO, Jonathas. *A arte da palavra*. op. cit. p. 01

¹² SERRANO, Jonathas. *Programa do curso de Português*. op. cit., p. 01

¹³ SERRANO, Jonathas. *A arte da palavra*. op. cit., p. 02

¹⁴ SERRANO, Jonathas. *Programa do curso de Português*. op. cit., p. 02

“(...) a leitura desordenada e sem critério não acarreta somente perda de tempo, nem apenas vicia a inteligência e a vontade. Ainda que não leve ao crime, produz quase sempre uma conseqüência altamente ridícula e profundamente lamentável: o pedantismo das citações, a erudição superficial e ilusória, a fofa ciência de quem nada sabe e tudo leu mal. Contra essa mania do saber livresco, desacompanhado da observação que a corrija e complete, da observação que é fonte única e fecunda da verdadeira produção artística conjuga-se os esforços dos educadores inteligentes e cômicos da sua responsabilidade social.”¹⁵

Competia aos educadores, por tanto, a tarefa de intervir no ato da leitura. Reservava-se à pedagogia mais que o simples papel de ensinar a ler, o educador responsável procuraria educar a leitura, isto é, dar critérios de observação e ordem aos resultados obtidos. Cumpria ao professor regular a leitura para que não houvesse desperdício de tempo ou sentido no trabalho de formação intelectual e moral do aluno. Tratava-se sobretudo de *“corrigir as hesitações e deficiências ou pelo contrário podar as demasias do estilo ainda sem firmeza nem medida, mas sempre encaminhando a idéia.”*¹⁶

O método pelo qual o professor intervinha, corrigia ou podava, deveria obedecer, segundo Jonathas Serrano algumas interdições na passagem do plano pedagógico para a prática da sala de aula. Interdições observadas na estruturação da aula quando da escolha do assunto, da sugestão do estilo e do tratamento dispensado ao aluno.

“Antes de qualquer outra coisa a escolha do assunto. Cumpre que os temas interessem de veras o aluno, e por isso devem ser próximos no tempo e no espaço, a princípio, e só mais tarde relativos a seres distantes ou remotos não diretamente observados. É de todo condenável habituar o aluno a despertar sobre o que não viu, nem conhece bem, ou só conhece através da observação indireta, e portanto, muito enfraquecida, de outrem, num trecho lido.

(...)

É censurável a preocupação de impor ao aluno tal ou tal estilo, esta ou aquela maneira de encarar os assuntos. A professora sugere, estimula, corrige, anima, indica o bom caminho mas não

¹⁵ SERRANO, Jonathas. *A arte da palavra*. op. cit., p. 04

¹⁶ SERRANO, Jonathas. *Programa de Português*. op. cit., p. 03

se deve substituir ao próprio aluno. Este é uma individualidade ainda em formação, mas por isso mesmo digna de respeito.”¹⁷

Trabalho de orientação que colocava no centro das suas preocupações a figura do aluno e organizava-se pela observância das prescrições do saber pedagógico. Na confluência das duas séries de restrições ao julgamento do professor - a capacidade do aluno e o respeito as regras da profissão - as estratégias dirigiram-se para as formas de entrada nos procedimentos usados por uma *individualidade em formação* a fim de, pelas maneiras de intervenção nos vícios, correção dos erros e mesmo formação dos hábitos, educar os modos por que se lia. Educar a leitura significaria, portanto, aproximar das crianças as ferramentas necessárias para o bom desempenho do pensamento na *ordem intelectual, social e moral*. Os meios para tanto somente a orientação educativa poderia dar.

A leitura em voz alta

A conjugação entre a preocupação com a emancipação do espírito humano, a atenção para com os modos da leitura e o uso de práticas corretivas do ato de ler determinavam um funcionamento crítico do olhar para com quem lia. A leitura em voz alta, nesse sentido, foi apreendida, como um significativo instrumento de educação da mocidade uma vez que:

“Saber ler em voz alta, não representa apenas a capacidade de impressionar num auditório numeroso e exigente, em conferência, discurso ou preleção. A leitura em família é prazer dos melhores, quando o leitor entende do ofício, mas prazer entre nós raríssimo, porque não há quem saiba dar expressão ao que diz.”¹⁸

Considerada como forma de sociabilidade, a leitura para o outro apresentava-se como propriedade pessoal de capacidade não só intelectual mas, mais importante, moral de apropriar-se de imagens, organizar gestos e percorrer estilos, respeitando sobremaneira o ouvinte em detrimento do próprio conforto do usufruto individual da idéia do texto. A leitura flexionada, sistemática mas com ritmo, permitiria perceber a conjugação de esforços para conciliar a obediência das regras gramaticais e a criatividade de lhe expressar as sensações e sentimentos. O apuro no ato de ler em última medida expressava o esmero da educação recebida.

¹⁷ idem.

¹⁸ SERRANO, Jonathas. *A arte da palavra*. op. cit., p. 06.

Tal olhar para com os modos de ler um texto incidia de forma conseqüente nas maneiras do professor ensinar a ler na escola. Nesse sentido, o texto de Jonathas Serrano trabalhou com imagens colhidas no próprio ambiente escolar:

“A aversão ou indiferença que provoca a leitura do refeitório em certos estabelecimentos, aliás ótimos de educação da mocidade, explica-se facilmente, dada a estranhavel [sic] prática rotineira de exigir que tais leituras se façam numa toada hipnótica sem inflexões, sem relevo, sem atender, sequer às vezes ao ponto de interrogação ou de exclamação”¹⁹.

Segundo o autor o problema estava na própria forma como se exigia, na escola, que se fizesse a leitura. O que implicava dizer que os próprios métodos que a escola tinha de ensinar e praticar a leitura possuíam uma direção defeituosa que se necessitava corrigir. Nesse aspecto, esse texto, *A arte da palavra*, completava-se nas interdições previstas na descrição dos *Programa para o curso de português*. No entanto, ultrapassava seus efeitos ao considerar os aspectos implicados numa leitura individual em voz alta.

Uma nova interseção de fatores sustentam as imagens trabalhadas por Serrano na investigação dos procedimentos necessários para corrigir os defeitos de expressão oral contidos na leitura em voz alta. Seriam ainda os fatores pedagógicos, mas desta vez em relação com os aspectos psicológicos da memória e biológicos da fisiologia da respiração. Coligadas essas dimensões da aprendizagem, da função e das propriedades da leitura individual sugeriam um deslocamento da atenção do educador das posturas sociais para as implicações que tinha a boa leitura para as articulações da inteligência.

A leitura e os processos educativos

O que se pôde reter desse novo espaço da discussão foram as formas pelas quais o pensamento educativo lidou com os procedimentos de memorização e raciocínio do indivíduo e seu papel na aprendizagem. Nesse mesmo sentido, as regras gramaticais e as funções fisiológicas foram apreendidas de modo relacionado tanto na compreensão do ritmos implicados na leitura por meio do trabalho com os limites impostos pelo ato de respirar, quanto nas maneiras de intervir no controle da respiração pelo uso da pontuação.

¹⁹ idem.

A leitura em voz alta, portanto, justificava-se pelo exercício de habilidades mentais importantes para a aprendizagem. Mais especificamente, as facilidades que a memorização emprestava ao raciocínio podiam ser imputadas ao indivíduo pela leitura atenta, que retivesse de fato, no trabalho de expressão oral do texto escrito, ocupada não só a mente, mas diversos órgãos dos sentidos. Assim, as relações entre as funções intelectuais e as habilidades sensitivas adquiriram uma proximidade específica na compreensão das práticas de leitura não só pelas referências orgânicas que se estabeleceram dessa aproximação, bastante caro ao pensamento biologicista da época, mas principalmente pelas possibilidades abertas aos procedimentos pedagógicos de intervir de forma eficiente na aprendizagem. Identificado o conjunto de suportes pertinentes à constituição da leitura como uma área composta por fatores psicológicos, fisiológicos e sociais expandiam-se os espaços passíveis de intervenção pedagógica. Tratava-se aqui de lidar com variáveis que podiam ser facilmente equacionadas pela visão de conjunto proporcionada pelo saber pedagógico. Questão, pois, de distribuição de peças (memória, visão, audição, motricidade, eficiência) sobre o tabuleiro da pedagogia.

“Embora a tendência moderna seja sobrecarregar o menos possível a memória para desenvolver o mais que puder o raciocínio, ainda assim, ninguém está isento da obrigação de decorar umas tantas coisas, em Geografia, História e etc... Ora é noção psicológica elementar que a memória é faculdade complexa e variável e apresenta diferentes tipos. Na realidade a tantas memórias especiais, quantos são os sentidos e órgãos. Daí a maior facilidade que temos de reter o que lemos em voz alta, pois exercitamos simultaneamente a memória visual, a auditiva e a motora.”²⁰

Do mesmo modo a respiração, ou mais precisamente, as preocupações com o funcionamento orgânico das condições de expressão oral do texto escrito foram equacionadas a partir da disposição pedagógica das variáveis pelo quadro gramatical oferecido aos olhos de quem lia.

“O primeiro cuidado portanto, de um bom mestre deve ser exercitar os discípulos na arte, aparentemente insignificante, mas na verdade importantíssima da respiração durante a leitura. Os meninos, desde que já não precisam de soletrar, imaginam que ler bem é ler depressa, pulando vírgulas, saltando pontos como um ginete fogoso em corridas com obstáculos. Cumpre exigir deles que leiam devagar, observando as diferentes pausas, umas rápidas, quais as vírgulas; outras já não demoradas, no ponto e

²⁰ idem., p. 07.

vírgula; outras, enfim, plena, no ponto final. Há mister ainda ensinar-lhes que se pode dar freqüentemente o caso de prover pausa onde não havia sequer vírgula.”²¹

O primado na organização das estratégias de conformação da leitura foi conferido à disciplina pedagógica. O exercício, a interferência, o ensino indicavam não só a incumbência ou os procedimentos do mestre para com o aluno, mas sobretudo indicavam a maneira como o pensamento seria organizado no momento de modificar a conduta do indivíduo para com o texto que devia expressar. O que se construiu em relação ao ato de leitura foram práticas que ao final da aprendizagem traçavam as formas válidas de compreender um texto e, também a maneira de expressá-lo convenientemente. Apontavam também um momento de penetração da escrita num universo demarcado ainda pela oralidade. Se pensava ainda como apreender a atenção de ouvintes num ambiente familiar que, culto ou inculto, seria capturado pelo entusiasmo infantil que aprendia as primeiras letras, como também se preocupava em divulgar a necessidade de ler bem para cativar a audiência que se queria informar, convencer ou ainda cativar.

O cinematógrafo para a educação

A escrita como soberana da informação legítima foi profundamente abalada pela invasão da imagem nos lugares que até então lhe eram exclusivos, como foi o caso da fotografia nos jornais, e em lugares imprevisos, como os galpões improvisados onde se projetavam imagens animadas com o movimento.

A pedagogia não se alheou dessa questão e desenvolveu formas de lidar com esses novos veículos da informação. Da mesma maneira pela qual equacionou os problemas provenientes da deterioração da linguagem oral - pela correção, pela interdição ou pelo incentivo - a pedagogia apropriou-se dos problemas colocados pelos veículos da imagem, estática ou animada, a fim de utilizar-se das possibilidades que esses suportes abriram à intervenção e a prática educativa. Os escritos de Jonathas Serrano permitem estudar como a pedagogia olhou para o cinema a partir de um discurso próprio, embora usuário das diversas representações que se fazia dos filmes na época. Discurso esse que trabalhou o cinema como instrumento técnico de reprodução de imagens.

Esse procedimento se fez notável no modo pelo qual Jonathas Serrano articulou as possibilidades pedagógicas da imagem ao material

²¹ idem., p. 08.

envolvido numa exibição cinematográfica. Eram corpos e mentes, hábitos e costumes objetivados numa encenação projetada em tela. Na verdade um cenário em que se distribuíam de maneira concreta e prosódica problemas sociais diversos ou uma linguagem peculiar ao cinema. Tratavam-se de problemas objetivos e não de desencaminhamentos subjetivos. O *intercâmbio* entre quem via e o que era visto ganhou conotação de contato com a realidade da vida, no drama, e da cultura, no documentário. Fossem pelas sugestões que oferecia à imaginação, fossem pelas imprecisões que desencadeou contra os *bons* costumes foi um material a ser conquistado, adaptado e finalmente empregado para a educação popular. No que carregou de sugestões foi apropriado de modo a facilitar o uso da imagem na atividade escolar, no que tinha de imprecatório foi avidamente, criticado, censurado e combatido.

O cinema como preocupação pedagógica

Nos artigos escritos para a imprensa²² Serrano cercou o problema das relações entre cinema e educação com diversas imagens substantivas dos espaços mobilizados pelos estímulos e sugestões projetados nessas salas de animação. A série apresentou um artigo por meio do qual Serrano observou o impacto social que sofreria o indivíduo na visualização coletiva de experiências estranhas ao meio no qual vivia.

“O cinema permite a quem nunca frequentou certos meios de ilusão de neles viver algumas horas por semana ambientes de luxo, entre sedas, peliças caras, champagne, caviar e mulheres formosas e fáceis. Os cabarets assumiram aspectos familiares para muita gente por influxo dos filmes norte-americanos. Assinalamos a crescente limitação, a progressiva escassez de indumentária conseqüente dos hábitos visuais contraídos no cinema.”²³

O olhar de Serrano para com as disposições encetadas nas salas de cinema identificava e classificava os fatos a partir da influência que causavam aos costumes. A mistura da constatação da mudança dos hábitos com o julgamento de suas causas carregava a escrita do texto com a pesada

²² Trata-se de uma série de artigos impressos e textos manuscritos desorganizada, mas que pareciam ter obedecido, originalmente uma seqüência. Percebe-se que trata-se de um mesmo conjunto por versarem todos sobre o mesmo tema. No entanto, e talvez, por causa mesmo dessa característica funcional, os artigos são destituídos das referências de data e local de publicação. Receberam, no entanto, uma numeração original, suponho, que lhes confere um certa ordem.

²³ Arquivo Nacional: Fundo Jonathas Serrano, R-2, caixa 15, AP-55, SDP

sensação de que o material configurado pelo cinema seduzia pela irreabilidade ou pela facilidade do real. Eram os fatos estranhos ao cotidiano ou às condições morais de funcionamento social que se reuniam na preocupação do autor frente ao cinema.

A dissidência entre a realidade difícil das articulações sociais no cotidiano da vida e a aparência fácil que essas dificuldades tomavam na criação cinematográfica levaram o autor a refletir sobre a linguagem utilizada pelo cinema. Permeado pela insistência em identificar as injunções sociais que levavam à *catarse* do público frente às delegações fatuais que o enredo do filme oferecia, Serrano percebeu a propriedade do cinema em fazer o espectador comungar da experiência alheia em si próprio. O problema foi mapeado como instância da imaginação e da emoção. Era na subjetividade do sentimento humano que o cinema objetivava a sua linguagem:

“(...) a linguagem do cinema é própria: a da imaginação, a da emoção, arranca lágrimas ou risos, obrigando o espectador a viver a vida das personagens, a participar das suas dores, das suas vitórias morais, da sua nobreza de atitudes.”²⁴

No entendimento do autor, era essa linguagem que deveria ser trabalhada com a finalidade de educar. Por meio dos documentários ou dos filmes educativos as características específicas do cinema poderiam ser direcionadas para a formação cultural da população. As indicações para que a linguagem cinematográfica fosse articulada aos problemas de educação colocaram-se dentro do problema característico do entre guerras de construir um homem para o convívio com a paz. Por isso as (utopias) estratégias dos sistemas educacionais vez por outra produziam condições de intercâmbio e integração entre as nações latino americanas ou entre as regiões do país. Nessa prática o cinema se mostrou uma ferramenta útil da difusão da cultura entre diferentes espaços sociais.

A potencialidade da linguagem, no entanto, estava longe de ser monopólio dos serviços de informação ou educação, ao contrário, fez-se e consolidou-se como narrativa fictícia. Enredos e figurinos, pensados para o entretenimento cotidiano, influíam sobre o cotidiano por aparentemente tratar dele. Suas imagens, nesse sentido assumiam poderosa influência na imaginação de seus freqüentadores. Veiculava sentidos apreendidos na interação psíquica do espectador com a imagem com poderosa força de sugestão exercendo um papel importante não só nos comportamentos sociais mas na própria mente individual.

²⁴ idem.

“Quem poderá medir a formidável soma de sugestões, de imagens motoras, que levam aos atos correspondentes, armazenados todos os dias no subconsciente dos frequentadores do cinema (...)”²⁵

Os textos sobre cinema escritos por Jonathas Serrano, movimentaram-se constantemente entre os efeitos sociais e psicológicos consignados pelo cinema à sociedade ou ao indivíduo. A linguagem, o espaço de influência e as possibilidades de entendimento das imagens na recepção foram pensadas de modo objetivo e sem margem de criação ou invenção por parte de quem assistia. A preocupação com a recepção das imagens desprezou completamente o sujeito. Encarado como personagem passiva da ação das imagens o espectador estaria à mercê de toda e qualquer sugestão ou ainda entretido na pura fantasia das facilidades da tela. Reproduziam-se nas análises de Serrano sobre o cinema as formas de compreensão das ciências sociais nos anos 1920: identificava-se o objeto, classificava-se o sujeito, descreviam-se os funcionamentos e desprezavam-se as possibilidades de intervenção do “dominado” frente os esquemas de dominação, em resumo, os instrumentos de intervenção foram apreendidos *per si* num diálogo cindido entre aquele que fabricava o conteúdo dos instrumentos e aquele que sofria sua ação. Em tal sentido, o investimento crítico recaía sempre na esfera do instrumento, do aparelho. Dominar representações significava dominar a técnica. Nesse sentido, aos problemas causados à sociabilidade pelo cinema, cuja responsabilidade pela “*decadência dos costumes*” e pela “*lamentável descida do nível da polidez pública e privada*” parecia evidente, correspondeu uma prática de interdição:

“(...) faz-se mister uma censura, uma fiscalização que previna os seus malefícios, que coíba os seus abusos, que reprima a sua ação desmoralizadora porque a alma infantil é um espelho que o sopro mais sutil pode turvar, porque é preciso bem formá-lo para a vida futura e o futuro da humanidade.”²⁶

Questão moral, portanto, o domínio da linguagem do cinema, em primeiro lugar, passava pela restrição das suas imagens. A censura e a restrição da audiência infantil cumpriria, nesse sentido, dois papéis: preservar as novas gerações de *deformações* morais precoces capazes de lhes naturalizar o *vício* e os *maus* hábitos e garantir a construção de uma linguagem adequada à formação moral e à educação visual infantil.

²⁵ idem.

²⁶ idem.

O trabalho com o cinema configurava-se assim, como um espaço de articulação entre as formas sociais e os sentidos individuais. As questões sociais presentes na visualização de suas imagens, a linguagem com a qual o cinema expôs tais questões, o intercâmbio de relações e o poder de sugestão que essa linguagem podia produzir e a modificação dos costumes foram compreendidos como campos a serem conquistados na objetivação dos procedimentos de intervenção sociais na significação dos sentidos individuais. Nessa manobra de conquista a educação assumiu as características de uma retaguarda encarregada de preservar o sentido familiar e construir o sentido nacional na criança de modo a garantir a sobrevivência do cidadão quando o indivíduo entrasse em contato com tais espaços de socialização. À educação, nesse sentido, cumpria um papel de interdição. Tanto a ação que se julgava educativa, censurar, quanto a construção de uma linguagem adequada aos olhos infantis e ao interesse do Estado, formar, articulavam-se como lugares de interdição: de espaços em que não se poderia entrar, e de imagens que não se podia ver.

Assim, duas frentes de combate se instalaram na consolidação de um pensamento de educação capaz de operar com as possibilidades oferecidas pelo cinema. Por um lado, o funcionamento do “texto” imagético, por outro a finalidade do “aparelho” cinematográfico. Num a questão moral sobre as soluções comportamentais relacionadas às influências do enredo sobre a moda social ou os costumes culturais, noutra a configuração de um espaço de intervenção do caráter no exercício do espaço público.

Enquanto “texto” dado ao olhar:

“O cinema às vezes se prestou a moralista e apresenta casos de consciência, sugerindo, mais ou menos velada ou claramente, as soluções correspondentes. Uma, que outra vez acerta; não raro erra ou até propõe soluções francamente contrários aos interesses da coletividade (...)Este se nos afigura um dos maiores desserviços que o cinema pode prestar a sociedade contemporânea. Tais são os casos e soluções pelo suicídio, divórcio, violência, extorsão, banditismo etc. ...”²⁷

Nesse sentido, cumpriria ao pensamento educacional operacionalizar esquemas de conduta morais adaptados às finalidades sociais consideradas eficazes na preservação da ordem social vigente e sobretudo na conservação e integridade da vida individual. Se por um lado o olhar pedagógico interditava imagens por outro reivindicava a posse da aparelhagem. Sua aplicação na escola, a escolha dos filmes convenientes e a sua aplicação à platéias infantis exigiu um discurso de delimitação das suas margens de

²⁷ idem.

atuação. Para tanto a pedagogia veiculou um discurso científico subvencionado pelos saberes psicológicos e intimamente ligado aos parâmetros do comportamento tomado como familiar.

A demarcação de novos espaços educativos por parte daqueles que pensavam a instrução pública no começo do século mobilizou um discurso especializado no tratamento de questões pedagógicas num território ambivalente de significação dos resultados. A posse da utensilagem técnica determinaria a função que o cinema assumiria na sociedade. Assim, entraram em disputa, no domínio das características específicas da linguagem cinematográfica, as imagens do bem e do mal, cuja mobilização no discurso dos intelectuais garantiria a utilidade social dos saberes pedagógicos na definição das estratégias de posse e uso dessa aparelhagem no ensino por parte dos educadores. De fato, o que se articulou em torno do trabalho de adequação do cinema no espaço escolar foi o reconhecimento da ambigüidade proporcionada pelo “texto” imagético do cinema - *“o máximo de intensidade de sensações, prazer dos sentidos e da inteligência, riqueza psicológica incomparável e temível para o mal ou para o bem (...)”* - e a posse de sua aparelhagem a fim de redistribuir as suas funções de modo a garantir sua objetividade moral e social na construção do itinerário responsável por guiar o indivíduo por entre as imagens do bem e do mal - cumpria, entretanto, que fosse para o bem.²⁸

O cinema educativo

É particularmente desse dever que trata o livro *Cinema e Educação*, obra escrita em conjunto por Jonathas Serrano e Vicente Licínio. Trata-se de uma publicação de 1931 que, além de abordar o valor educativo do cinema, foi capaz de reter a principal preocupação das reformas do ensino público quanto à utilização do cinema na educação popular: o conjunto de mecanismos, instrumentos e procedimentos que possibilitariam o uso e o manuseio dos aparelhos de projeção de imagens animadas. É nesse domínio particular das preocupações com a operacionalidade do cinema que gostaria de finalizar minhas considerações. Nesse sentido, torno meu o recorte operado pelos próprios autores:

“Não basta reconhecer e proclamar o valor educativo do cinema, nem tão pouco inserir em leis e regulamentos disposições referentes ao assunto. Para aplicar de fato o cinema à educação

²⁸ idem.

nacional, cumpre resolver uma série de problemas preliminares.”²⁹

Ao examinar a série de problemas preliminares de que falam Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho dá-se conta de uma coisa: foram os aparelhos de projeção, os filmes e a orientação do professorado que exigiram da atenção dos educadores disposições, prescrições e organização acerca da instalação, aquisição, adaptação, distribuição, conservação e reparo das máquinas e películas. Foi em relação as vantagens e inconvenientes de cada tipo de aparelho, conforme a finalidade visada, preços, facilidade de manejo e transporte que se constituiu a primeira série de problemas evidenciadas pelos autores.

São os tipos de aparelho a empregar na projeção cinematográfica e as condições que devem atender quando empregados no ensino que Jonathas Serrano e Venâncio Filho tiveram em vistas ao tratar da questão. Quanto aos aparelhos foram descritos no livro os três casos expostos na Primeira Exposição de Cinematografia Educativa realizada no Rio de Janeiro em 1929. Primeiro os aparelhos recomendados, devido ao alto custo, para instalação definitiva em grandes escolas e cujo funcionamento podia associar à projeção animada a projeção fixa. Eram as máquinas Instructor do fabricante AEG e Saxônia da Urania-film. Depois, também recomendados para instalação permanente, mas exigindo simplicidade de manobras, estando, por isso, ao alcance de qualquer pessoa os aparelhos Hoha 1, Monopol e Pathé. E, também, as máquinas de projeção portáteis que serviriam não só em qualquer sala, mas em qualquer escola: a AEG portátil e a De Vry.

Quanto as condições observadas na escolha dos aparelhos fica recomendado os critérios adotados por Michel Coissac em *Le cinématographe et l'enseignement*: aspecto geral dos aparelhos e facilidade de manejo; rigidez de suporte; precisão mecânica e ruído dos mecanismos; superfície ocupada e peso total do aparelho; intensidade das lâmpadas, tendo em conta o seu regime e facilidade de adaptação; parada do filme durante a projeção; fixidez das imagens; eficácia dos dispositivos de segurança; facilidade de passar da projeção animada à fixa e vice-versa. Nesse particular, os autores apresentam o Know How adquirido na Sub-diretoria técnica da Instrução Pública. Lá, disseram, o aparelho mais utilizado foi o Debrie da fabricante francesa Jackie. Mas ao lado, no entanto, apresentaram algumas outras indicações: o aparelho portátil

²⁹SERRANO, Jonathas e VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Cinema e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1930. p. 33

Kinobox da casa alemã Zeiss Icon, o aparelho universal Tra Janus da casa também alemã Liesegang e os aparelhos franceses da Gaumont.

Uma segunda série de problemas a serem solucionados para a implementação sistemática do cinema educativo esteve ligada a aquisição, aluguel, produção, adaptação aos diferentes cursos e distribuição regular pelas escolas dos filmes. Nesse aspecto, o que cumpria fazer era organizar um filмотeca capaz de reunir, produzindo ou propagando, filmes destinados a manter e desenvolver a obra do cinema educativo. As dificuldades nesse particular era, entendiam os autores, reunir com método alguns bons filmes educativos. A proposta que apresentaram pode ser dividida em quatro precauções. Primeiro, quanto à metragem, diziam:

“O filme escolar deve ser curto. Erro dos mais graves é pensar que um filme longo, de grande metragem, possa preencher bem a sua finalidade em aula. Duzentos a trezentos metros representam a medida razoável, isto é dez minutos a um quarto de hora de projeção.”³⁰

Em seguida, a qualidade da montagem do filme:

“Além de razoavelmente curto, deve o filme ser sugestivo: apresentar aspectos interessantes e úteis. Nada de monótono. Nada de supérfluo ou desinteressante. Um filme enfadonho é contraproducente. A seleção dos aspectos que devem ser filmados é a grande prova da capacidade do técnico em cinematografia.”³¹

Ainda era configurada como preocupação dos educadores a ausência de legendas nas metragens mudas:

“Curto e sugestivo, o filme escolar deve ter o mínimo de legendas. Só as indispensáveis, e ainda estas bem concisas, sem prejuízo, evidentemente, da clareza.

(...) a legenda pode ser com vantagem substituída pela palavra elucidativa do professor, preparando o espírito da classe antes da projeção, explicando os trechos da fita ao serem exibidos e, finda a exibição, completando-a com ligeira palestra, dialogando com os alunos, para verificar o aproveitamento.”³²

No caso dos filmes sonoros, vetavam a sua utilização nos níveis primário e secundário do ensino:

³⁰ idem., p. 95

³¹ idem.

³² Idem., p. 97.

"No caso do filme sonoro, este pode às vezes fazer o papel do professor. Cena e explicação sincronizadas, permitem a projeção continua. Em cursos superiores o filme sonoro é realmente insubstituível. Querer, porém estendê-lo aos cursos primários e secundários com o mesmo resultado é um erro de psicologia."³³

E, por fim, a pertinência do conteúdo dos filmes aos programas de ensino oficial constituía a última preocupação do educador quanto a organização de uma filмотeca destinada à infância e a juventude:

"Curtas, sugestivas, com as legendas reduzidas ao mínimo indispensável, as películas de uma filмотeca escolar devem estar de acordo com os programas. Não quero dizer que sejam sempre exposição de um dado ponto do programa oficial, mas apenas que não estejam em contradição com o que se ensina em aula."³⁴

Esta aí a terceira série de problemas tratada por Jonathas Serrano e Vicente Licínio. Relaciona-se à seleção dos filmes, organização de séries, adaptação ou redução das películas de acordo com os programas escolares. Para além da oportunidade do cinema no ensino, particularmente, da geografia e das ciências naturais, os autores têm receio do emprego do cinema no ensino da matemática e da história por exemplo, interessa apontar o que se achava de interessante e de aproveitável na industria cinematográfica do período segundo Jonathas Serrano e Venâncio Filho.

A quantidade disponível não era suficiente, entendiam, mas com cortes precisos, substituição de legendas, nova disposição das cenas viam algumas possibilidades nos filmes nacionais da Botelho Film e das recentes produções organizadas ou adquiridas por Roquete Pinto no Museu Nacional do Rio de Janeiro. No entanto, eram nas produções estrangeiras que viam os melhores filmes educativos. Apontavam nas casas americanas De Vry, Fox e Kodak Eastman e nas européias Gaumont, Pathé, Emile Deyrolles, Ufa e Luce a existência de filmes educativos sobre os mais variados assuntos: geográficos, de vulgarização científica, documentários, de higiene e profilaxia, de educação artística e física, de folclore e, inclusive sobre a aplicação dos métodos da escola nova.³⁵ Muito se podia obter, entretanto, em matéria de adaptações:

"Muitos filmes, de um modo geral, atendem às condições do cinema educativo. São curtos, durando de 3 a 5 minutos as bobinas comuns e até ½ hora as de Super-Pathé-Baby. Podem-se intercalar fácil e rapidamente em qualquer momento da aula. Podem-se parar para examinar ou fixar uma imagem, para

³³ Idem.

³⁴ Idem., p. 98.

³⁵ Idem., p. 101.

comentários. A empresa Pathé Consortium costuma reproduzir em Pathé Baby os filmes grandes, como o Napoleão de Abel Gance e alguns de Charles Chaplin.”³⁶

E, por fim, uma última série de questões encontra-se na orientação do professorado no manejo e utilização dos aparelhos: escolha dos operadores, conservação e reparo das máquinas, cuidados com as películas, possibilidades de filmagem direta, revelação, redação de legendas. Mais uma vez foi a partir da organização e dos trabalhos da *Exposição de Cinematografia Educativa* que Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho fizeram suas considerações. Tratava-se de demonstrar ao professorado o valor pedagógico do cinema. Introduzi-lo nas minúcias técnicas da diascopia, da episcopia, dos diapositivos, dos aparelhos de medida universal ou reduzida etc... Enfim, cercar-lhe de orientações, em forma de palestra, demonstrações ou referências bibliográficas, capazes de torná-lo autônomo diante das necessidades de operação, manutenção, organização e conservação tanto dos aparelhos de projeção quanto dos filmes cinematográficos.

Desse modo, as necessidades do cinema educativo exigem uma atenção precisa e localizada sobre o conjunto de mecanismos, instrumentos e procedimentos que possibilitariam o seu uso e manuseio. Assim, como recurso de ensino, o cinema assumiu um lugar próprio na estrutura administrativa da instrução pública durante os anos 1920 e 1930. Ele não só demandou um esforço logístico intermitente, como desempenhou o papel de instrumento último da obra de educação nacional. Daí a idéia subjacente ao texto de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, a da necessidade da proteção oficial ao cinema educativo:

“Fatalmente há de soar a hora do auxilio oficial. E então terá passado a era do cine-drama e chegado enfim a do cinema educador.”³⁷

Entre textos e imagens

Nos termos que Jonathas Serrano pensou o ensino da leitura e a utilização educativa do cinema encontra-se um traço muito marcante: o combate, a ofensiva contra a instrumentalização sentimental ou comercial dos afetos. Era o cinema-drama e a leitura desordenada e sem critério que denunciava, a incitação ao crime, por um lado, e o “pedantismo das citações, a erudição superficial e ilusória, a fofa ciência de quem nada sabe

³⁶ Idem., p. 128-9

³⁷ idem., 139.

e tudo leu mal,” por outro. Em sua concepção o livro ou a imprensa e o cinematógrafo podiam vir ou ser carregados de todos os vícios e responsáveis pelos maiores perigos.

Toda censura de Jonathas Serrano aos dispositivos de reprodução da imagem e à precariedade das estratégias de leitura no período ocorreu como se a cultura moderna prenunciasse uma irrevogável decadência social. Há efetivamente uma grande intolerância com respeito ao cinema dramático e à leitura sem método, aleatória, que esteve ligada a um projeto preciso de moralização da população urbana, ou de regeneração moral. Pensava-se o ensino da leitura e os usos do cinema como instrumentos imprescindíveis para a preparação de uma raça empreendedora, resistente e confiante nos destinos da pátria. Contra o anti-realismo experimentado pelos sentidos perante a narrativa fílmica ou diante das utopias literária ou panfletária, as advertências de Jonathas Serrano procuravam impedir a incorporação de algumas experiências sociais consideradas moralmente nocivas. Recaíram, sobretudo, na denúncia dos efeitos que uma tal experiência poderia ter na recepção ordinária da população.

Por outro lado, é notável a reflexão elaborada por Jonathas Serrano acerca do papel a ser desempenhado pelo ensino da leitura e pelo cinema no processo de ensino e aprendizagem. Sua preocupação com a leitura como recurso da boa expressão, do convencimento hábil e da inteligência e com as imagens como recursos para ilustrar os cursos e concretizar noções abstratas nas obras que escreveu entre 1910 e 1930 procedeu de uma opção decisiva: de que na escola somente se pode tirar partido do filme quando a aquisição de conhecimentos supusesse intermediário material, o que excluía sua aplicação às letras e às línguas. O cinema tinha pois, na escola, lugar definido como instrumento auxiliar de ensino, propiciador de experiências não vividas ou realizadas pelos alunos. O lugar ocupado pelo ensino da leitura, por sua vez, era de outra natureza. Referia-se ao exercício de habilidades mentais importantes para a aprendizagem: de seu bom aprendizado dependia a capacidade não só intelectual mas moral de apropriação de imagens, organização dos gestos e domínio dos estilos. A capacidade de leitura era tomada como expressão da própria educação recebida.

Texto e imagem não se encontravam na mesma agenda didática embora a leitura de um e a observação da outra fizessem parte de uma mesmo programa de saneamento do ambiente social: a reforma dos costumes, das velhas rotinas, dos abusos inveterados, das culposas condescendências consuetudinárias.³⁸ Aos olhos de Jonathas Serrano veio

³⁸ SERRANO, Jonathas. “O problema nacional.” *A Educação*, ano IV, v. X, n.º 5 e 6, Rio de Janeiro: Albuquerque Neves e Cia, mai./jun.. 1925. p. 574.

ao caso constatar o valor educativo da leitura e do cinema para a ação cultural da escola nesse domínio.

Bibliografia

- Arquivo Nacional: Fundo Jonathas Serrano, R-2, AP-55 caixa 2, SDP.
 "Cinematographia educativa." *O Jornal*, 12 nov. 1929. Arquivo Nacional: Fundo Jonathas Serrano, R-2, AP-55 caixa 2, SDP e Instituto de Estudos Brasileiros: Arquivo Fernando de Azevedo, Álbum VII, SFA-235, art. 172
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 6ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- CHARTIER, Anne-Marie. "Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia." *Revista brasileira de Educação*. n.º 0, set./out./nov./dez. 1995, p. 17-52.
- CHARTIER, Roger. *História cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- HEBRARD, Jean; CHARTIER, Anne-Marie. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. São Paulo: Ática, 1995.
- MILO, Daniel. "Les classiques scolaires." In.: NORA, Pierre (org.) *Les lieux de mémoire*. La nation, III. Paris: Gallimard, 1986. p. 515-557.
- SALIBA, Elias Thomé. "Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens." In.: BITTENCOURT, Circe (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 117-127.
- SERRANO, Jonathas. "O problema nacional." *A Educação*, ano IV, v. X, n.º 5 e 6, Rio de Janeiro: Albuquerque Neves e Cia, mai./jun.. 1925.
- _____ e VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Cinema e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1930.
- _____. *A arte da palavra*. Arquivo Nacional: Fundo Jonathas Serrano, R-2, AP-55 caixa 15, SDP.
- _____. *Programa do curso de português*. Arquivo Nacional: Fundo Jonathas Serrano, R-2, AP-55 caixa 2, SDP.
- SIMIS, Anita. *Estado e cinema no Brasil*. São Paulo : Annablume, 1996. (selo universidade).
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Anais do Seminário Pedagogia da Imagem, Imagem da pedagogia*. Niterói: UFF/FE/DEP, 1996.
- VIDAL, Diana Gonçalves. "Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930." In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte, Autentica, 1998. p. 87-116.

- _____. "Cinema, laboratórios, ciências físicas e escola nova". In; *Caderno de Pesquisa*, S.P. n.º 89, pp 24-28, maio 1994.
- _____. "Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil." In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: ALB; Mercado das Letras. São Paulo: Fapesp, 2000. p. 335-355.

André Luiz Paulilo é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Departamento de Filosofia e Ciências da Educação. Área de História da Educação e Historiografia. Mestre em Educação.
E-mail: paulilo@usp.br