

LEITURIZAÇÃO, “ALIMENTO BÁSICO” PARA A ALFABETIZAÇÃO CONTÍNUA

LEITURIZAÇÃO, “BASIC FOOD” FOR CONTINUING LITERACY

Maria Cristina Schefer¹

mariacris.7@hotmail.com

Resumo: O presente texto aborda a possibilidade de tradução cultural de leiturização (concepção literária para a aproximação dos estudantes da leitura defendida por Jean Foucambert, na França) em solo brasileiro. Optou-se, esteticamente, por uma escrita que estabelece uma analogia entre a literatura e o “feijão-com-arroz”, já que ambos são tratados como coadjuvantes em seus campos respectivos: culinária e educação. O feijão-com-arroz, ao contrário de suas versões refinadas, citadas em encartes turísticos, está sendo difundido como um meio de suprir carências nutricionais de forma econômica, e não como a combinação típica de maior aceitação popular no País. A literatura tem sido relegada a ser instrumento no processo de alfabetização, em vez de base e objetivo para o encontro com as letras. Assim, o Brasil continua produzindo, continuamente, representações gastronômicas e educacionais questionáveis. Se a falta de reconhecimento do status do feijão-com-arroz pode ser relevada sem danos aos consumidores, a falta de conhecimento sobre o poder tácito da literatura não pode, pois a não aquisição da língua escrita pode significar perda de voz e de poder no mundo capitalista. Além disso, tanto para a feitura da duplinha básica da culinária quanto para a geração de pessoas alfabetizadas, são necessários profissionais que tenham “mão” para a coisa.

Palavras-chave: Leiturização. Tradução cultural. Bens simbólicos. Alfabetização. Formação de professores.

Abstract: The present text approaches the cultural translation possibility from *leiturização*; (literary conception for the approach of the students from reading defended by Jean Foucambert, in France) in Brazilian soil. Aesthetically, it opted itself for a writing that establishes an analogy between literature and the “beans with rice”, since, both are treated as co-operating in their respective fields: cookery and education. The “beans with rice”, unlike of their refined versions mentioned in touristic inserts, is being spread as a way to economically supply nutritional lacks and not as a typical combination of great popular acceptance in the Country (the typical one). The literature has been relegated to be instrument in the alphabetization process; instead of as meeting’s base and objective with the letters. Thus, unremittingly, Brazil continues producing questionable educational and gastronomical representations. If the status’ acknowledgement lack of the “beans with rice” can be allowed, without harm to consumers, the acquirement lack on the literature’s tacit power cannot be allowed either, therefore the no acquisition of the written language can mean voice and power loss in the capitalist world. Besides, as much for the cookery’s basic double act as much as literate people generation, professionals who have this ability are necessary.

Key words: Leiturização. Cultural translation. Symbolic goods. Alphabetization. Teachers formation.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

1 Sobre os motivos da analogia

“Um dois, feijão com arroz, três quatro, feijão no prato...”. Essa parlenda, oriunda da literatura oral e impressa em várias obras folclóricas no Brasil, como *O jogo da parlenda* (2006), de Heloisa Prieto, revela, literalmente, na “boca” do povo, o antigo hábito brasileiro de comer feijão com arroz. Entretanto, se percorrermos muitas das publicações sobre culinária nacional, as variações requintadas desses grãos (juntos ou separados) é que são apresentadas ao mundo (turistas) como hábitos alimentares dos brasileiros. A feijoada, o arroz de carreteiro, o risoto e o mexido são exemplos da figuração dos simplórios e populares, feijão com arroz, em tratamento *vip* nas panelas brasileiras, via de regra, citados como populares, presentes na mesa de *todos* no País.

Quanto a esse despropósito sobre a cultura gastronômica, cabem ressalvas, primeiramente porque as receitas desses grãos precisam ser situadas regionalmente. Melhor dizendo, tem muito gaúcho que não sabe o que é mexido, e muito baiano que desconhece o carreteiro de charque. Segundo, porque as versões refinadas dos pratos visam, atualmente, a elevar o *status* alimentar da população, com um discurso imerso na ideia de tradição e patrimônio que legitimaram a coleta de receitas populares no passado.

Quanto a isso, vale ressaltar que, nos tempos em que Gilberto Freyre, ícone do mapeamento dos costumes nacionais (que têm servido como ponto de partida para panfletos turísticos), fez a coleta de receitas nacionais, disponíveis em obras, como *Casa-grande e senzala* (1933), ou no próprio *Manifesto regionalista do Nordeste* (1952), a autossustentabilidade no campo era realidade, e, assim, os ingredientes das feituas *vip* do feijão e do arroz eram acessíveis às famílias do campo.

Entretanto, as receitas mudaram de lócus de produção juntamente com as mudanças na organização social do País: a urbanização afastou os homens campeiros das “sustâncias” e “prescreveu” aos trabalhadores (de relógio- ponto) um cardápio mais leve e de preparo mais rápido. Especificamente, quanto à feijoada, ressalta-se que, até o século XIX, era apreciada nas senzalas, feita a partir do aproveitamento de sobras de carnes, consideradas inaptas para o consumo dos senhores nas fazendas.

Mas, voltando ao Brasil de hoje, reestruturado após o êxodo rural, as mesas fartas são privilégio de poucos, e a miséria é a realidade de milhares de famílias, seguida pela subalimentação e a cozinha básica. O duo feijão com arroz, dada a necessidade de um fazer nutritivo e prático, foi instituído como hábito-rei da população. Para tirar a “prova dos nove”, basta questionar quantos brasileiros têm tido acesso às variações requintadas da “duplinha

básica” e quantos ingerem a misturinha em estado de *simplicidade*, “magrinhos”. Atualmente, a feijoada é o cardápio de domingo em hotéis cinco-estrelas, já o feijão com arroz circula diariamente nos pratos feitos (PFs) e nos bufês executivos do Oiapoque ao Chuí.

2 Mas o que essa reflexão sobre a culinária brasileira tem a ver com a alfabetização no país?

Assim como no campo gastronômico o essencial “cheira” a coadjuvante nos discursos, no campo da educação não é diferente, pois a literatura vem sendo difundida como um *plus* para a qualificação didática dentro dos programas de alfabetização, e não como objetivo maior da educação. O fato de a literatura estar legitimada como bem simbólico no subcampo educacional das letras, possivelmente, inibiu o aparecimento dos artefatos culturais literários nas propostas de alfabetização.

Todavia, são os problemas pedagógicos referentes a não aprendizagem genérica, gerada em meio ao não reconhecimento da prática da leitura, da formação efetiva de leitores, que vêm sendo paliativamente considerados e avaliados no País. Nesse sentido, o analfabetismo funcional é difundido como o grande problema nacional, como se o fenômeno do esquecimento das letras, por parte daqueles que não necessitam da escrita para o trabalho, pudesse emergir desvencilhado da falta de alicerces literários no contato com o material escrito.

Cabe ponderar que o analfabetismo funcional resulta não apenas do desuso das letras, mas, principalmente, da não ocorrência da formação de leitores, desde a Educação Infantil, da falta de ludicidade via narrativas fantásticas, num espaço propício para a criação e a recriação do sistema alfabético.

Em favor da revisão de práticas que produzem constantemente analfabetos funcionais, uma grande questão cabe ao professor/alfabetizador a si mesmo: **para que ensinar a ler?** E a possível resposta seria: **para que os estudantes adquiram o perfil de um autoalfabetizando para a vida.**

O problema do analfabetismo funcional no Brasil pode ser explicado pela ideia, de origem mercadológica, de alfabetização com fins utilitaristas, pré-requisito para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho. Essa concepção ignorou que apenas um processo prazeroso, sustentado pela própria ação de ler fluiria de um modo mais eficaz. Na crônica *A caixa de brinquedos*, Rubem Alves refletiu sobre a utilidade (vazia) e a inutilidade (cheia) das coisas que aprendemos:

A ordem do “uti” é o lugar do poder. Todos os utensílios, ferramentas, são inventados para aumentar o poder do corpo. A ordem do “frui” é a ordem do amor – coisas que não são utilizadas, que não são ferramentas, que não servem para nada. Elas não são úteis; são inúteis. Porque não são para serem usadas, mas para serem gozadas. (ALVES, 2004, p. 1).

A instrumentalização para a leitura na perspectiva de que o sujeito necessite ler para o “sustento do seu prazer”, e não apenas para se safar das tarefas do dia a dia, possivelmente impediria o esquecimento das letras, já que a leitura não estaria associada a uma utilidade meramente técnica.

Apesar de a alfabetização perpassar a cultura e as questões dialetais, é preciso dar um basta nos argumentos que apontam às variações linguísticas e às condições socioeconômicas, como justificativa para a incompetência em alfabetizar com solidez no Brasil. Tais constatações de diferenciação do perfil sociolinguístico dos alfabetizandos precisam ser utilizadas como fundamentação para propostas menos restritivas e mais motivadoras para o contato com o universo da leitura e da escrita.

O fato é que muitos brasileiros passam por experiências tão dolorosas de alfabetização na escola, tão incolores, que querem mais é “pular os muros” para escapar “das patinhas estranhas que demarcam os estranhos papéis”.²

Nesse aspecto, a experiência estética, via literatura, poderá fazer emergir a paixão necessária pelas palavras, pelas narrativas, pela escrita, o que manterá o aprendiz “preso” ao livro. Paixão em que “se dá uma tensão entre liberdade e escravidão, no sentido de que o que quer o sujeito é, precisamente, permanecer cativo, viver seu cativeiro, sua dependência daquele por quem está apaixonado [...]” (LAROSSA, 2002, p. 19).

Como solução para o problema do analfabetismo funcional recorrente, o Brasil tem lançado mão dos mais variados programas de alfabetização de jovens e adultos e de aceleração das aprendizagens, contando, para isso, com a ajuda de Organizações Não Governamentais (ONGs), institutos de assistência etc. Apesar de serem louváveis as intenções do terceiro setor em solucionar o problema do analfabetismo, não é novidade, no meio acadêmico, o quão arbitrárias têm sido algumas práticas provindas de programas de aceleração do *processo de alfabetização*, aquela causada, entre outras coisas, pela padronização e universalização de atividades, que desconsideram a subjetividade dos destinatários, em práticas “cartilhescas”. Contudo, se as universidades estão deixando um

² Refere-se à forma como Isabel Allende descreveu, no conto “Duas palavras” (2001), a impressão que Belisa do Crepusculário teve das letras escritas no jornal que encontrou.

vazio técnico, nos profissionais que formam para solucionar questões de alfabetização, outros movimentos podem tentar preenchê-lo (é a Lei da Física: dois corpos não ocupam o mesmo lugar no espaço).

Sobre a eficácia ou não de ações reparatórias no processo de alfabetização de adultos, vale mencionar um estudo, publicado na obra *A leitura em questão* (1994), de Jean Foucambert, pesquisador francês, que classificou como romântica e ineficaz a maioria dos programas de realfabetização. Isso porque os estudantes que voltam para a escola, depois de um período de abandono, dificilmente se tornam leitores e muito menos mudam seus destinos com o reaprendizado. A vida de cada um, segundo o autor, já foi organizada a partir da situação de não leitores e, por questões de espaço/tempo, não poderão ser revistas. A “leiturização” (processo pautado na aproximação dos estudantes com a escrita literária) foi apontada como sendo a solução, um processo eficaz de alfabetização e de precaução quanto ao analfabetismo funcional. Foucambert propôs a criação de comunidades e escolas leitoras, numa revisão de concepções das intenções para alfabetizar na França. Desse modo, sugeriu o contato efetivo das crianças com textos literários ao longo da trajetória escolar (prioritária e rotineiramente).

3 Então, receita francesa para o povo brasileiro? será que pega?

Diz o povo que o “amor se prende pelo estômago”, e aí o fazer bem ou mal o feijão com arroz pode ter sido decisivo para as “tijucanas”.³ Já os poetas defendem que um leitor se pega pela fruição, e tornar a leitura algo tão necessário e habitual, quanto comer arroz com feijão, requer muito mais técnica e recorrência do que ações pontuais (em feiras de livros ou na “Hora do conto” semanal, nas escolas) têm possibilitado. O problema das intervenções assistemáticas, com início e fim, é que elas partem da premissa de que um hábito pode ser consolidado, solidificado, sem que haja continuidade: “Ensinei a ler e pronto”. Quanto a isso, Paviani (2006, p. 7) ponderou:

Hábito não é algo estático, um estado a ser atingido e que, uma vez alcançado, permanece. Ele precisa ser cultivado, retroalimentado, porque nossas experiências são sempre limitadas e porque elas podem nos colocar “viseiras” e afetar nossas percepções, condicionando nossas inferências na construção de sentidos, impedindo, assim, de vermos e compreendermos a realidade numa dimensão maior, ou seja, em seus diferentes aspectos, em seus diferentes modos de ser, de saber, de conhecer.

³ Um bom partido eram mulheres do bairro da Tijuca-RJ, que, segundo os murmúrios sociais na primeira década do século passado, tinham dotes indispensáveis para o casamento.

Dessa forma, os hábitos exigem reedições, evoluções, movimentos. A ideia de teia de conhecimentos e de produção de sinapses, pelo exercício constante de estímulos cognitivos, tem mais a ver com a noção de hábito aqui requerida do que a de prontidão ou “incentivos *shows*” para momentos de leitura.

Para traduzir culturalmente o hábito/termo da “leiturização”, no processo de alfabetização no Brasil, será preciso incrementar, do mesmo modo como foi requerido à França, as práticas locais nutrindo as propostas de ensino com a leitura literária. Tem-se, como peculiaridade, nas terras verde-amarelas, uma infinidade de contos, lendas, trava-línguas, parlendas, brincadeiras e canções **populares** aguardando para “entrar na panela”. Conforme Paviani (2006, p. 13),

[...] quando em uma região o hábito de leitura constitui-se num comportamento comum da sua população, é porque historicamente houve condições a que, individual e coletivamente, a sua grande maioria o fosse construindo. Certamente, através da educação informal e formal, a família, a escola e a sociedade, ao instituírem um caráter valorativo à leitura, formam leitores. O oposto também vale, quando a leitura não se constitui um valor social ou não faz parte dos valores vividos por uma sociedade como um todo, a prática da leitura, o hábito de ler não acontece, sendo, portanto, o não ler uma de suas práticas culturais.

Diante do citado, se as práticas de leitura forem inauguradas “com gosto” nas salas de aula, num processo contínuo daquilo que Foucambert (1994) nomeou como “leiturização”, será possível romper com a tradição do analfabetismo nacional, que há muito vem empobrecendo os relatórios educacionais brasileiros. A supremacia da leitura sobre a escrita, no processo de alfabetização, também tem sido defendida por Cagliari (1998, p. 312):

Já se sabe que o segredo da alfabetização é a leitura. Alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, decifrar a escrita. Escrever é uma decorrência desse conhecimento, e não o inverso. Na prática escolar, parte-se sempre do pressuposto de que o aluno já sabe decifrar a escrita, por isso o termo “leitura” adquiriu outro sentido. Trata-se então da leitura para conhecer um texto escrito. Na alfabetização a leitura, é o objetivo maior a ser atingido. Os próprios textos escritos são, na maioria das vezes, pretexto para trabalhar a leitura como decifração.

Desse modo, o autor assevera para a constante retirada de valor da leitura em si e na supervalorização da escrita, da decifração, das palavras soltas sem sentido estético no cotidiano escolar, um resquício da velha escola e de suas cartilhas.

4 E, então, *professeur*,⁴ quem comanda esse fogão?

Voltando à mesa brasileira, para fazer arroz com feijão mais do que panelas de barro, de ferro ou de outro material, é preciso “mão” (conhecimento). Do mesmo modo, nas salas de aula, mais do que estruturas físicas de toda ordem, é o fazer do professor que determinará o sucesso (ou não) do processo de alfabetização a partir de ideias de “leiturização”.

De acordo com a legislação nacional (Resolução CNE/CP 1/2006), no curso de Pedagogia e não no de Letras é que se dá a formação do alfabetizador. Mesmo havendo cada vez mais professores graduados alfabetizando, o Brasil engatinha no ensino da leitura e da escrita, o que tem sido determinante para a evasão escolar, já que a condição de leitor é imprescindível a todas as aprendizagens.

Nos depósitos científicos, um “banquete de teorias” aponta a problemas e sugere direções novas para as propostas de alfabetização no Brasil. Desse modo, não há falta de estudos sobre as questões de leitura e de escrita. Talvez, o problema esteja na formação fragmentada de professores, no descompasso entre os campos da Pedagogia e das Letras, o qual tem limitado a capacidade dos alfabetizadores para “leiturizar”.

Para a pesquisadora argentina Lerner (2002, p. 17),

[...] ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Participar de uma comunidade de leitores [...] envolve o exercício de diversas operações com textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, os textos e seu contexto.

Nas entrelinhas das palavras de Lerner, encontram-se as ideias de “leiturizar”, de Foucambert, ditas em outros termos. Além disso, para incentivar a participação dos estudantes em comunidades leitoras, sugestão dada pela autora, é preciso que o docente faça parte de uma delas, o que, num país – reconhecido historicamente como reduto de bibliotecas – não deve ser difícil; já no Brasil, nem as escolas estão com os acervos assegurados, e as singelas bibliotecas públicas ainda são espaços destinados mais para livros do que para leitores.

De acordo com Arroyo (2000), muito daquilo que somos deve-se aos mestres que tivemos ao longo da vida escolar, e convidar o docente para “leiturizar” mexerá com possíveis lacunas deixadas pelo processo de alfabetização escolar que vivenciou. Efetivar uma prática leitora com os estudantes pode significar para o professor a negação de suas experiências como alfabetizando, as quais têm norteado o seu modo “cartilhesco” de ensinar.

⁴ Palavra equivalente a *professor* em francês.

Por isso, a possibilidade de renomear o processo de alfabetização constitui-se numa alternativa para matar o “monstro” do analfabetismo funcional, retirando das propostas locais as marcas excessivas de decodificação e do mercado de trabalho, as quais permearam a formação de professores do passado e estão influenciando as práticas exclusivas do presente. Nessa mesma direção, investir na formação específica e sistemática para “leiturizar” e na extensão da ideia de formação do leitor para *todos* os agentes do ensino. É a humana docência (Arroyo, 2000) que estabelece os tratamentos didáticos na escola. “Para entrar numa casa limpa e leiturizar”, será necessário que os professores deixem “os sapatos na porta”.⁵

A importação e a hibridização⁶ da ideia francesa de leiturização no Brasil, na tradução cultural⁷ dessa, como elemento insubstituível para uma alfabetização sem fronteiras espaçotemporais, implica focar quem está “pilotando” o fogão nas escolas. Trata-se do *professeur chef*, fascinado com a cor e as possibilidades dos ingredientes? Ou diz respeito ao auxiliar de ocasião, disposto a “quebrar o galho” e elevar temporariamente os de uma alfabetização solúvel? Lembremo-nos, ainda, de que a mão que “mexe com as letras” é a mesma que governa o mundo.

Referências

ALLENDE, I. Duas palavras. In: _____. **Contos de Eva Luna**. Trad. de Rosemary Moraes. Rio de Janeiro: Beltrand Brasil, 2001.

ALVES, R. A caixa de brinquedos. **Folha de São Paulo**, 7 jul. de 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877.shtml>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

⁵ Reporta aos sete sapatos sujos mencionados, na oração da sapiência, realizada na abertura do ano letivo de 2005, no Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique, pelo escritor Mia Couto. Disponível em: <<http://www.macua.org/miacouto/MiaCoutoISCTEM2005.htm>>. Acesso em: 7 out. 2012.

⁶ Produção é a reedição de algo com novas características e em novo território (HALL, 2006).

⁷ Processo que integra a aceitação e a adaptação de bens simbólicos de um lugar para outro. (HALL, 2006).

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Global, 2006.

_____. **Manifesto regionalista do Nordeste**. Recife: Massangana, 1996.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROS_A_BONDIA.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAVIANI, N. M. S. **Hábito da leitura como uma prática cultural**. 2006. Disponível em: <http://www.uces.br/ucs/tplPOSLetras/posgraduacao/strictosensu/letras/professores/neires_paviani/artigo.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2011.

PRIETO, H. **O jogo da parlenda**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.