

de histórias a ler e escrever

escrita apesar da aprendizagem escolar, enquanto uma minoria parece aprender a ler e a escrever por si só



conta as inevitáveis diferenças na aprendizagem, verifica-se quanto é injusto tratar as crianças segundo um modelo único, todas adquirindo as mesmas capacidades de comunicação

em ser um «de-
da representa-
representações vi-
medida em que
pital do objecto
agarrado» (p. 5).
com efeito pe-
as crianças re-
ção com o dedo
bremsão que uti-
lectos reais.
neste clima de
trados deixam de
nas para activi-
m-se pontos de
? Mesmo que o
compreensão do
berta. Pode tam-
interessar pelo
ulto pára, pede-
ostam que estas
e recontadas pa-
zes, satisfazendo
palavra dita pelo
prazer, não in-
ontacto.
ionais bem pre-
de a criança
ndizagem das ca-
ua escrita, tais
nência e a sua
nte daquele que
quotidiana. Se no
alam e as crian-
onhecem na sua
este mundo deixa
om os seus sen-
es. E isto parece-
ital.

dois e três anos, numa altura em que as crianças estão ainda em plena apropriação da palavra. Parece-nos que nas nossas sociedades industriais, onde a escrita está tão presente, a criança pode fazer, quando tudo «corre bem», a sua entrada simultânea na língua oral e na língua escrita. Cada modalidade da palavra entra em interacção numa dialéctica benéfica para cada uma delas.
Quando as crianças puderam assim apropriar-se da palavra num clima de jogo ou de prazer, que incluía as narrações de histórias, chegam à escola — onde «se aprende a ler e a escrever» — com todo um saber acumulado sobre a língua escrita. Interrogaram-se já sobre a forma como as palavras vocais e a sua representação escrita entram em correspondência: descobriram o valor fonético de certas letras e tomaram consciência de certas marcas puramente ideográficas; como as dos «s» do plural e as dos sinais de pontuação. As investigações actuais sobre a leitura mostram como a actividade de decifração não é um ponto prévio à leitura e sim um ponto de chegada: «Na realidade para poder comodamente decifrar uma palavra é necessário saber já lê-la» (Faucambert, 1976, p. 45). É porque as crianças sabem ler, isto é, sabem «colocar-se na expectativa de uma significação» (Hébrard, 1977, p. 75) perante um texto escrito, que podem ser levadas à actividade de decifração; esta actividade de decifração permite-lhes detectar índices que as conduzam a verificar as suas expectativas de diversas significações, mas são realmente estas expectativas que estão no ponto de partida da actividade de leitura.
As crianças que desde muito cedo e paralelamente à sua entrada na escola conhecem interacções verbais em torno de livros ilustrados, estão maduras para tirar proveito do que a «grande» escola tem para lhes oferecer: uma aprendizagem da decifração. Pois, embora a nível teórico se reconheça a decifração um ponto muito tardio, a actividade

dizer, um acesso real à língua escrita e, por isso, não terão acesso a toda a cultura veiculada por este modo.

Muitas crianças não se apropriam da leitura e da escrita apesar de vários anos de aprendizagem escolar

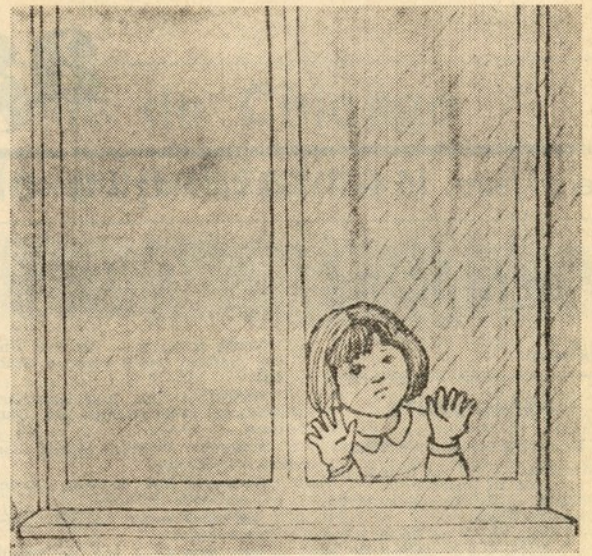
Sabe-se hoje que as crianças que não têm sucesso em leitura são aquelas cujas capacidades de comunicação verbal são também mais reduzidas. R. Diatkine mostrou como desde a escola pré-primária se verificam diferenças importantes entre as crianças a nível verbal. Aquele autor observou uma grande população escolar de crianças de 4 anos: um terço das crianças fala com a vontade, um outro terço tem uma maneira de falar muito menos explícita; o último terço é constituído por crianças que não se conseguem fazer-se compreender apenas pela palavra. Por vezes, mesmo, as suas tentativas de intercâmbio são tão pobres que nenhuma comunicação real se pode instaurar com elas, mesmo quando o interlocutor recorre a gestos e a mímica. Estas desigualdades entre as crianças no que respeita às suas capacidades expressivas parecem estar muito dependentes de múltiplos factores socioculturais e socioeconómicos das suas condições de vida. Sabemos, com efeito, que a forma como cada criança acede à palavra é inerente à organização precoce do seu psiquismo que, por sua vez, está ligada às suas primeiras relações, aos seus primeiros desejos, aos seus primeiros medos» (R. Diatkine, 1972, p. 12).

Quando se toma assim em conta a realidade das diferenças que não podem deixar de existir entre as crianças na sua aprendizagem da palavra, verifica-se quanto é injusto tratar, na escola, todas as crianças segundo um modelo único, como se tivessem todas adquirido as mesmas capacidades de comunicação.

As crianças cujas primeiras tentativas de comunicação não foram gratificadas, não só não desenvolvem as suas possibilidades comunicativas como arriscam-se mesmo a perdê-las: seres sociais desde o nascimento, as crianças são também seres culturais que necessitam de uma interacção em que o outro traz a sua resposta segundo um certo ritual, sem o qual pode desvanecer-se o seu apetite de palavras e de trocas. Vemos assim quão perigosa pode ser a ideia largamente espalhada e que serve de axioma a toda a atitude pedagógica da escola, ideia segundo a qual toda a criança de idade escolar teria vontade de comunicar. Ora se esta ideia é tranquilizante para os pedagogos que a ela recorrem, ela não corresponde à realidade que R. Diatkine descreve assim: «Não se deve julgar que a necessidade de comunicar seja uma necessidade universal, natural e difundida entre todas as crianças. Direi mesmo que estou convencido do contrário... E nos talvez impensável, pequeno-burgueses como somos, mas a verdade é que muitas crianças não sentem a necessidade de ler, de escrever ou mesmo de falar» (R. Diatkine, 1973, p. 136).

No entanto, podemos observar que muitas de 5 anos conhecem um certo fascínio pela leitura, mas este fascínio exerce-se não sobre o que é a própria leitura mas sobre o «que ela representa para elas» (R. Diatkine, 1973, p. 140). Ela é a marca da sua passagem para a escola e o meio do qual a criança pensa dispor para responder à expectativa dos familiares para quem entrar na escola primária é «aprender a ler». Mas o que se passa de facto é bem diferente: só as crianças que chegam com uma boa bagagem linguística estarão em condições de terminarem na escola a sua aprendizagem da leitura, «aprendendo a ler» facilmente enquanto as outras crianças, cujas capacidades estão menos elaboradas, conhecerão dificuldades com as quais sofrerão tanto mais quanto maior foi a alegria com que esperaram essa aprendizagem.

Além disso, é hoje ponto assente que quando a criança «aprende a ler» com dificuldade, não se trata de uma verdadeira apropriação da leitura e da língua escrita com tudo o que representam a nível cultural. Como diz vigorosamente R. Diatkine (1973, p. 141):... «estamos a fabricar uma população que aparentemente sabe ler, mas nunca serão leitores. Estamos em presença de um fenómeno que em breve nos obrigará a fazer uma campanha de alfabetização de um novo estilo, mas cuja necessidade é tão premente como no Terceiro Mundo». Com efeito, não ser leitor é estar à margem de toda a cultura escrita, encontrar-se, por isso, muito desfavorecido no acesso a um poder de escolha e de decisão no nosso tipo de sociedades industriais, nas quais, contudo,



“Chocolate à Chuva”

Poderia chamar-se «Mariana e Rosa» — vol. III. Alice Vieira deu-lhe o saboroso título «Chocolate à Chuva». Saiu em Maio e é mais um livro infantil na sequência de «Rosa, Minha Irmã Rosa» e «Lote 12, 2.º Frente» dos quais já falamos nesta página.

Com «Chocolate à Chuva» entramos novamente no ambiente familiar da Mariana, nos seus problemas e aventuras. No entanto, desta feita e tal como Alice Vieira havia prometido, Mariana aparece mais «exposta aos temporais» fora do seu «ninho» tão perfeito.

Neste livro, Mariana é confrontada, entre outros problemas, com um bem difícil: o divórcio. Os pais da Rita, sua amiga de sempre, tomam essa decisão. É a ruptura. É o fim da «casa da Rita», é o «tremor» das coisas sólidas. Mariana vai entrar no emaranhado dos «quês e porquês» e vai sentir-se impotente para ajudar a Rita:

«Pela primeira vez na minha vida foi forçado o meu sorriso para a Rita quando ela veio abrir a porta (...) «Não faças drama — tinha dito a minha mãe — também não vai ser o fim do Mundo.»

Não seria o fim do Mundo, mas era um abalo num mundo pequenino que era o delas. Através das reflexões de Mariana e dos diálogos com a Rita, o divórcio é analisado de vários ângulos, inclusivamente o das «falsas ajudas»:

«Não imaginas a quantidade de primos e primas que nestes últimos dias têm telefonado ou aparecido cá em casa para me darem beijinhos, e fazerem festinhas, e dizerem «coitadinha», e jurarem milhentas vezes o seu enooooorme amor por mim.»

Mas este livro de Alice Vieira é também, e sobretudo, a desdramatização do divórcio. O bom humor e o optimismo prevalecem quando as coisas parecem «negras».

«Chocolate à Chuva» é também as pequenas grandes aventuras. É a excursão da escola; é o acampamento, com as inevitáveis peripécias; é as férias a Espanha, sempre projectadas e sempre adiadas; é o Zorlho e a sua curiosa visita ao «médico» chinês; é a doença da Maria do Céu.

«Chocolate à Chuva» é principalmente uma maneira fascinante de acompanhar o crescimento de uma adolescente atenta não só ao que se passa em redor dela mas também à sua própria evolução:

«Acho que, no fundo, toda a nossa vida se passa em pequeninos mundos que vão desaparecendo à medida que a gente cresce e deixa de caber nas saias e nos sonhos.»

Ainda uma chamada de atenção para as ilustrações de Teresa Dias Coelho. Com um traço leve e claro, dá um rosto aos personagens, um cenário ao sonho.

«Chocolate à Chuva» é um título saboroso para um livro que se destina ao público juvenil e fascina os adultos.

Clotilde Costa

Alice Vieira, «Chocolate à Chuva», Lx.º 1982, Ed. Caminho.

Também quero falar.

SE quiserem ler têm de começar pelo

F I M

muito triste
arranjar dinheiro e ficou
E o senhor não conseguiu
-se embora.
E o menino calou-se e foi
operação.

A pedir para fazer uma
O que está a fazer?
um menino e disse: —
E um dia passou por lá
nada.
Mas ninguém lhe dava
pedir esmola.
dinheiro foi para as ruas
Mas como não tinha
ir fazer uma operação.
Mas um dia o cego resolveu