

PNEP: II.^a sessão plenária regional (1 de Julho de 2008)

ACTIVIDADES DE PORTUGUÊS.

Perspectivas. Vivências e Reflexão

O Plano Nacional de Leitura e a formação de um novo cânone para a infância e juventude

Cristina Nobre

Quando o meu estimado colega e amigo, prof. Doutor Luís Filipe Barbeiro, me pediu que participasse como formadora do núcleo regional de Leiria do Programa Nacional de Ensino do Português, procurei fazer uma revisão de tudo aquilo que, de entre a minha própria formação e experiência, poderia, de algum modo, ser útil a todos os colegas professores que aderiram de livre vontade e com grande empenhamento a um programa tão ambicioso quanto necessário como este, que pretende, em simultâneo, a formação ou actualização científica de profissionais da educação e a modificação de atitudes pedagógicas e aquisição de novas competências, capaz de alterar um estado, considerado pelas avalizadas instituições internacionais como deficitário, se comparado com padrões europeus, de ensino e aprendizagem da língua materna e da leitura e da escrita.

A minha perspectiva, o meu lugar particular e circunstancial, que partiu de uma formação científica de cariz universitário ainda com muito pouca ligação às preocupações pedagógicas e se desenvolveu em mais de duas décadas de experiência na formação de professores e educadores de infância, com ênfase específico na área da Literatura para a Infância e Juventude, permite-me hoje uma capacidade de síntese e de relativização de alguns pontos que estão em íntima relação com o PNEP.

Serei breve, e vou estruturar a minha reflexão em dois pontos básicos: 1. O PNEP como programa/resposta a um problema educativo dos nossos dias e 2. O PNL como programa activo de fazer leitores, desenvolvendo este apenas nas seguintes temáticas: A função da literatura para a infância e juventude; O novo cânone em formação e Clássicos e Contemporâneos.

1. O PNEP como programa/resposta a um problema educativo dos nossos dias

Em primeiro lugar, gostaria de relativizar o valor de todas as avaliações generalistas e reforçar a importância de programas pragmáticos como o do PNEP, sobretudo nas suas vertentes regionais e de ligação ao estado nacional da educação.

Na verdade, tanto os projectos internacionais (*Reading Literacy*, 1992; *Pisa* 2000 e 2003) quanto os nacionais (*A Literacia em Portugal*, 1995), como as provas nacionais de aferição (2000 a 2005) e os exames nacionais do 9.º ano (2005) mostram um panorama nacional de maus leitores de 15 anos acima dos valores de 15,5% estabelecidos pela UE para 2010, na Cimeira de Estocolmo de 2001. No *Plano do Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º ciclo* (PPNEP, 2006) pode ler-se esta conclusão confrangedora para todos nós:

Para além dos desempenhos abaixo de nível 1, que caracterizam os maus leitores, um olhar mais atento sobre os dados do referido estudo [Pisa 2003] revela que 48% dos jovens de 15 anos apenas possuem conhecimentos básicos de leitura que lhes permitem, no máximo, localizar uma informação no texto ou identificar o tema principal do que leram. Isto significa que um tão baixo nível de domínio da língua escrita no final da educação básica deixa comprometido definitivamente o sucesso profissional e académico da população em causa. (PPNL, 2006)

Mas também é verdade, e não o devemos escamotear, que padrões europeus de leitura, sobretudo os do norte da Europa vêm sendo apontados como claramente diferentes dos padrões portugueses, pelo menos desde o tempo de Eça de Queirós e da pertinente e irónica crítica que fez ao estado da literatura para crianças em Portugal no conhecido artigo de final do séc. XIX “A Literatura de Natal”:

[...] Eu às vezes pergunto a mim mesmo o que é que em Portugal lêem as pobres crianças. Creio que se lhes dá Filinto Elísio, Garção, ou outro qualquer desses mazorros sensaborões, quando os infelizes mostram inclinação pela leitura. § Isto é tanto mais atroz quando a criança portuguesa é excessivamente viva, inteligente e imaginativa. Em geral, nós outros os portugueses só começamos a ser idiotas – quando chegamos à idade da razão. Em pequenos temos todos uma pontinha de génio: e estou certo que se existisse uma literatura infantil como a da Suécia ou da Holanda, para citar só países tão pequenos como o nosso, erguer-se-ia consideravelmente entre nós o nível intelectual. § Em lugar disso, apenas a luz do entendimento se abre aos nossos filhos, sepultamo-la sob grossas camadas de latim! Depois do latim acumulamos a retórica! Depois da retórica atulhamo-la de lógica (de lógica, Deus piedoso!). E assim vamos erguendo até aos céus o monumento da camelice!

Pois bem; eu tenho a certeza que uma tal literatura infantil penetraria facilmente nos nossos costumes domésticos e teria uma venda proveitosa. [...] (Queirós, sd.: 526)

Uma parte considerável da literatura infantil escrita em Portugal desde Eça até aos nossos dias funcionará como resposta a esta diatribe queirosiana, daí que o artigo funcione, canonicamente, como o primeiro alicerce teórico da disciplina da Literatura para a Infância. Lá encontramos os modelos europeus (Inglaterra, França, Bélgica, Holanda, Suécia, Dinamarca) que os escritores portugueses deviam seguir, assim como algumas das características definidoras do novo género: a importância da ilustração e da qualidade gráfica dos livros; a presença da imaginação e o despertar das emoções; a capacidade de adaptação; a supremacia do lúdico e estético sobre o cruamente instrutivo e moralizante; uma literatura que não desiluda as expectativas da criança e da família portuguesas; uma literatura com cabimento no mercado editorial. De certo modo, ficavam enunciadas as modernas premissas do género em Portugal. Eça apontava o dedo ao Latim, à Retórica e à Lógica como os três castradores do prazer de ler, hoje bem que poderíamos torcer o nariz ao centramento excessivo das preocupações pedagógicas nas tecnologias pelas tecnologias, a uma utilização quase exclusiva da net como fonte bibliográfica e a um vínculo exacerbado à língua inglesa.

Esta aproximação, que atravessa dois séculos, não é uma desculpa, mas uma confirmação de uma diferença cultural estrutural e estruturante, que Eça pretendeu modificar com a força da invectiva crítica e irónica, e que actualmente encontra nas indicações da UE a legitimação de investigação e a obrigatoriedade contratual (e financeira...) de encontrar modos – as chamadas *boas práticas* – de alcançar níveis *standard* de educação, de sucesso profissional e académico, em última análise, de bem estar económico e cultural semelhantes em toda a Europa.

Conhecemos o sonho; embarcámos nele há já alguns anos; sabemos como nem sempre a navegação é fácil e tantas vezes o bom porto esperado se encontra encerrado aos que demoram mais tempo na viagem. Por isso a rapidez se transformou num factor determinante de todo o processo, e por isso também só a excelente organização de programas grandemente direccionados para as práticas lectivas e a mudança de atitudes pedagógicas, sem perder de vista a necessidade de actualização científica e a aquisição de novas competências, podem surtir algum efeito, que se precisa e deseja imediato. No início do século XXI um programa como o PNEP tem que passar necessariamente pelas novas tecnologias aplicadas à educação e por uma capacidade de divulgação eficaz, com possibilidade de atingir o maior número de professores, logo de alunos, e de permitir uma partilha eficiente de novos instrumentos pedagógicos criados e de reflexões críticas de todos os intervenientes no processo, assim como tornar acessível a investigação produzida nos domínios científicos em consideração.

Acredito que isso está a ser conseguido e que em grande parte a avaliação deste programa se fará em 2010, saldando-se em índices gerais de sucesso na literacia da leitura superiores aos de 2003. A posição de Portugal nos *rankings* europeus da educação não deve continuar a ser relativizada; pelo contrário, deve existir um esforço dirigido para alcançar melhores resultados, conseguido em grande parte através do pragmatismo eficaz de programas educacionais, de que o PNEP me parece ser um exemplo feliz.

2. O PNL como programa activo de fazer leitores

Em segundo lugar, gostaria de mostrar como o Plano Nacional de Leitura aparece em clara articulação com o PNEP, estando a transformar-se no novo cânone da literatura para a infância e juventude em Portugal.

O PNL é uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, constituindo uma resposta à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia, iniciado em 2006. Concretiza-se numa série de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar, e

desenvolve-se em 4 programas nucleares: promoção da leitura diária em escolas de Jardins-de-Infância e Escolas do 1.º e 2.º ciclo nas salas de aula; promoção da leitura em contexto familiar; promoção da leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos sociais; lançamento de campanhas de sensibilização da opinião pública, de programas de informação e recreativos centrados no livro e na leitura através dos órgãos de comunicação social. Embora a ambição e o alcance do PNL seja muito alargado a todos os contextos da vida social (veja-se a colaboração das autarquias, por exemplo), como o Relatório em progresso tornado público em Maio de 2007 deixa transparecer, efectivamente é na escola que a sua dinamização se sente com mais acuidade e pode e deve ser claramente articulado com o PNEP.

A criação de listas com selecções de autores e textos de acordo com as faixas etárias e com temáticas específicas (obras para leitura orientada na sala de aula; para projectos relacionados com Ciência; para leitura autónoma; para projectos relacionados com o Natal, com Música e Artes, com o corpo humano e a Saúde, a Natureza e a defesa do ambiente, a História Universal...) fez com que, para o ano lectivo de 2007-2008, se encontrem disponíveis 37 listas de obras recomendadas, num total de 1695 títulos, o que é seguramente um repositório mais do que suficiente e variado (de acordo com critérios pré-estabelecidos e divulgados) como material de qualidade para a consecução do programa. Embora estas listas sejam abertas e permeáveis, acabarão por vir a constituir potenciais instrumentos canónicos. Por isso o *Plano Nacional de Leitura* deve entender-se como uma legitimação da educação literária¹ e constitui, de certo modo, uma nova reestruturação do cânone moderno e contemporâneo da literatura para a infância e juventude em Portugal.

2.1. A função da literatura para a infância e juventude

Se aceitamos unanimemente a existência do fenómeno da literatura para a infância e juventude, que se impôs pela sua relevância e peso social cada vez maior, já o mesmo não diremos das funções desempenhadas por essa literatura².

¹ Na verdade ele pretende ir além desse papel, como se pode ver pelos recentes protocolos assinados entre a Associação Portuguesa de Médicos de Clínica Geral e a Comissão do Plano Nacional de Leitura (Novembro de 2007). A comissária Isabel Alçada referiu que esta iniciativa pioneira – em que médicos e enfermeiros dos centros de saúde e hospitais pediátricos actuam como promotores de leitura, junto de famílias com crianças entre os 6 meses e os 6 anos – assenta em estudos realizados nos USA e Canadá e pretende mobilizar a sociedade civil, estando aberto ao mecenato das empresas e ao individual.

² Não estamos aqui a considerar as diferentes funções desempenhadas pela literatura para a infância e juventude ao longo dos tempos, pelo menos em Portugal. Embora a bibliografia sobre a história da literatura infantil e juvenil em Portugal desde a sua origem até aos nossos dias seja escassa, há alguns textos de referência obrigatória, produzidos nos últimos 20 anos, que enunciamos, e onde é possível uma larga informação sobre o assunto: Esther de **Lemos** (sd. [1972]), *A Literatura Infantil em Portugal*; Natércia **Rocha** (1984), *Breve história da literatura para crianças em Portugal* e (1987), *Bibliografia Geral da Literatura Portuguesa para Crianças*; Maria Laura Bettencourt **Pires** (sd. [1983]), *História da Literatura Infantil Portuguesa*; Américo António Lindeza **Diogo** (1994), *Literatura Infantil. História, Teoria, Interpretações*; José António **Gomes** (1991), *Literatura para crianças e jovens. Alguns Percursos*; (1997), *Livro de pequenas viagens. Estudos e recensões sobre literatura portuguesa contemporânea / literatura para a infância e* (1998), *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*; Glória **Bastos** (1999), *Literatura Infantil e Juvenil*; António Garcia **Barreto** (1998), *Literatura para crianças e jovens em Portugal* e (2002), *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*.

Actualmente, a função lúdica ou o simples entretenimento podem ser considerados motivos suficientes de justificação do campo, com largas possibilidades de exploração pedagógica em ambiente escolar, mas a aceitação institucional do conceito implica necessariamente um alargamento dessas funções a áreas mais formativas, tanto ao nível da forma como do conteúdo. Kimberley Reynolds (1994), num estudo sobre os últimos 100 anos de literatura infantil em Inglaterra (1890-1990), argumenta com algumas das razões justificativas da importância do fenómeno:

First, reading is inextricably bound up with language and language acquisition, and it is through language that we understand and construct the world. While reading, the young people is trying out new languages, experimenting with different ideas about what the world feels like. Another reason why children's literature is important is that in our society reading is an activity which is valued by the majority of the population, and certainly by major institutions. The most obvious forum in which reading comes to the fore is school, and it is not accidental that by far and away the majority of books for young readers are highly instructive. This means that what is being read is deeply implicated in the kinds of values and ideas the child learns to hold about society. No literature is neutral, but children's literature is more concerned with shaping its readers' attitudes than most. Therefore, if we are interested in understanding how our society works – where young people get their attitudes about issues such as sex, gender, violence, government, and war – it behoves us to look at what is being read. (Reynolds, 1994: IX)

Semelhantes a estas são as razões que em Portugal têm sido aduzidas para justificar cabalmente a importância da literatura para a infância e juventude: alargamento da competência linguística e literária; acesso à partilha de uma memória cognitiva e cultural, que unifica e projecta a comunidade no futuro; alargamento do horizonte de expectativas para poder interagir criticamente com os diversos produtos da indústria cultural; disponibilidade de um saber que permite à criança, de modo consciente, decidir se quer ou não exercer o seu direito à aventura individual sobre a linguagem; criação de um *capital cultural* (Bourdieu, 1994), capaz de potenciar a consecução do seu sucesso escolar e social futuros.

Em consonância, as orientações curriculares para o Ensino Básico reconhecem à língua materna um papel fundamental na definição do sujeito como pessoa, em interacção com os outros, descobrindo, compreendendo e reinventando o mundo, mas os programas de Língua Portuguesa parecem resumir a educação literária à *criação do gosto* pela recolha de tradições do património oral, mais do que a interacções sistemáticas e intencionais com textos da literatura infantil, ou, pelo menos, abdicando quase sempre das versões integrais, limitando-se à utilização de excertos nos manuais escolares. Assim, a visão da literatura infantil nas orientações curriculares, bem como a sua utilização pedagógica, tem vindo a ser sistematicamente redutora e empobrecedora, não chegando a assumir o fomento da competência literária como uma meta do desenvolvimento, ao contrário do que se passa há muito noutros países, como por exemplo os Estados Unidos da América, onde têm vindo a ser implementados os programas de leitura baseados na literatura (*literature-based reading instruction* ou *literature-based curriculum*).

Acreditamos que o actual PNL pretende efectivamente remediar este estado da situação, a começar pelo peso e estatuto que o livro infantil e juvenil passa a ter, sobretudo na sala de aula.

2.2. O novo cânone em formação

No nosso país, o conflito latente entre a tradição clássica (e a popular) e a inovação de vanguarda tem tido resultados produtivos no crescimento sustentado da literatura destinada ao público infantil e juvenil, com um número considerável (em quantidade e qualidade) de autores cuja obra é constituída por reescritas de clássicos ou de textos da tradição popular e por obras inovadoras, que procuram conquistar o seu lugar no cânone em constante reformulação. Julgamos que a tendência é para que alguns destes escritores contemporâneos sejam já considerados os *novos clássicos*, através do consenso institucional e com uma grande aceitação por parte da comunidade de leitores da literatura infantil e juvenil.

Com a revolução de 25 de Abril de 1974 e a instauração de um regime democrático, a sociedade portuguesa como um todo alterou-se significativamente, consumindo-se actualmente a herança desses tempos de grande euforia colectiva e de mudanças e transformações radicais nos planos político e sócio-económico, mas também no domínio da cultura. A educação foi um dos sistemas a sofrer positivamente o efeito da revolução pacífica, com a abertura a uma democratização cultural e livre acesso à escolaridade, o que aumentou muito o potencial público de leitores e a procura do livro e outros bens culturais. Gerou-se um clima propício à mudança: o Ministério da Educação preocupa-se com a aquisição de livros para as crianças e os jovens, apetrecha bibliotecas, organiza exposições, colóquios e inicia formação sobre esse tipo de literatura; a introdução do estudo da literatura para a infância nas Escolas do Magistério Primário e, depois, nas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos, bem como o crescimento de uma bibliografia específica sobre o género, transforma-a, assim, numa disciplina do saber académico com reconhecimento oficial. O facto de o Centro Português da Associação Internacional de Críticos Literários passar a considerar a literatura para a infância nos seus balanços anuais, bem como a presença de recensões críticas sobre livros infantis e juvenis na imprensa periódica e revistas da especialidade ou a criação de revistas dedicadas ao género, como é o caso da revista portuguesa *Malasartes (Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude)*, iniciada em 1999, ou o facto de as universidades portuguesas começarem a produzir, a partir da década de noventa, teses de mestrado na área, são sintomas reconhecíveis da posição canónica alcançada pelo género na renovada sociedade democrática.

Efectivamente, para que o cânone da literatura para a infância e juventude se torne visível, a qualidade e a quantidade não podem nem devem andar muito separadas, e são muitas vezes os autores menos originais, ou relegados para um plano secundário, que

contribuem para manter o vigor literário do sistema. De certo modo, a consistência de um cânone não se mede apenas pelos autores mais representativos, mas também pela variedade produtiva manifestada numa determinada baliza temporal e espacial. Estamos, assim, perante um novo cânone da literatura para a infância e juventude em Portugal: um cânone que preza sobremaneira a capacidade de imaginação e inovação dos novos autores, zelando pela qualidade estética do texto como um todo, no qual o ilustrador passou a deter um papel tão importante quanto o escritor.

Resta saber se os *clássicos* desapareceram deste novo cânone ou se a modernidade procurou torná-los do seu/nosso tempo, arrastando-os na metamorfose da contemporaneidade.

2.3. Clássicos e contemporâneos

Quando se fala em cânones, sempre a questão dos *clássicos* acaba por surgir por arrastamento. Será que num cânone, que se reivindica *moderno e contemporâneo*, ainda há lugar para os clássicos ou os dois conceitos são mutuamente exclusivos?

Através da larga presença nos manuais escolares e nas actividades lectivas, e seguindo as directrizes ministeriais, criaram-se as condições para que as histórias tradicionais fossem assimiladas como clássicas, pois passaram a funcionar como intertextos comuns para quase toda a população escolarizada. Neste sentido, parece-nos que as *histórias tradicionais portuguesas* ocupam no cânone actual o lugar dos *clássicos*, convivendo harmoniosamente com os textos originais, mais ou menos inovadores, dos escritores para a infância e juventude. Em nossa opinião, o cânone moderno e contemporâneo da literatura para a infância e juventude em Portugal inclui – em vez de excluir – os clássicos, isto é, o conjunto das histórias tradicionais portuguesas recriadas pelos autores contemporâneos.

Cada escritor, ao adoptar histórias tradicionais portuguesas, introduz a marca específica do seu estilo, personalizando os textos tradicionais com os traços característicos da sua escrita. Estão nestas circunstâncias dois dos autores canónicos da literatura para a infância e juventude moderna e contemporânea: António Torrado, que publica algumas dezenas de “Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo”³, contaminando-as com o seu inconfundível humor e a constante presença do narratário, chamado a reflectir sobre aquilo que lê/ouve; e Alice Vieira, que tem uma colecção inteira dedicada às “Histórias Tradicionais Portuguesas”⁴, limpando-as de aspectos barrocos e pormenores excessivos e arejando-as com a limpidez da sua escrita disciplinada e rigorosa.

³ Referimos apenas alguns dos títulos da colecção: *A Nau Catrineta que tem muito que contar* e *O Menino Grão de Milho* (1987); *O macaco de rabo cortado* (2.ª ed., 1992); *A História da Carochinha e do infeliz João Ratão*, *Dom Pimpão Saramacotão e o seu criado Pimpi* (2.ª ed., 1993); *Vem aí o Zé das Moscas*, *Toca que toca, dança que dança* e *Gil Moniz e a Ponta do Nariz* (2.ª ed., 1994).

⁴ Os títulos da colecção são: de 1991 - *Fita, Pente e Espelho*; *Corre, corre cabacinha* (2.ª ed., 2000); *Um ladrão debaixo da cama* e *A Adivinha do Rei*; de 1992 - *Periquinho e Periquinha*; *Maria das Silvas*; *Rato do campo e rato da cidade* e *Desanda, cacete!*; de 1993 - *As três Fiandeiras* e *A bela Moura*; de 1994 - *O Coelho Branquinho* e *a Formiga Rabiga* e *O*

Não é que a literatura universal seja deixada de lado, mas o grosso da atenção vai ser dado ao próximo e local, numa tentativa evidente e comum nas sociedades democráticas de aproximar cultura popular e cultura erudita e, ao mesmo tempo, de colmatar o fosso entre gerações. Obviamente que a larga produção de raiz tradicional vai ao encontro das próprias directrizes curriculares do pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e dos Programas de Português do 2.º ciclo do ensino básico, onde a *literatura tradicional*, quer sobre a forma de recolhas da oralidade, quer sobre a forma de reescrita é praticamente sempre um conteúdo obrigatório. Também este aspecto é sobejamente contemplado nas selecções do PNL.

2.4. Reflexões finais

Concluo, pois, com algumas reflexões optimistas, que julgo com força suficiente para contrariarem a percepção negativa do futuro da literacia da leitura em Portugal.

Talvez a mais importante seja a da fecundidade vital da literatura para a infância e juventude no nosso país, relativamente ao cânone moderno e contemporâneo. Nunca o género conheceu um apogeu tão significativo, continuando a existir sinais claros da sua vitalidade produtiva. A profusão de prémios e distinções atribuídos à literatura para a infância e juventude – na sequência, aliás, do programa iniciado pelos republicanos, continuado pelas instituições de propaganda salazarista, e renovado pelos ideais revolucionários de Abril – desde o *Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho*, o *Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças*, o *Prémio da Associação Portuguesa de Escritores*, o *Prémio da Secretaria de Estado do Ambiente*, o *Prémio de Teatro Infantil da Secretaria de Estado da Cultura*, o *Prémio da Editorial Caminho*, a que se juntam continuamente muitas outras fundações, editoras e instituições culturais, é uma prova clara do interesse cultural, mas também das apetências do mercado editorial, pelo género. A aceitação e valorização por parte da instituição escolar, aliada à abertura dos estudos académicos a esta área – são sinais inequívocos da mais-valia cultural atribuída pela sociedade actual à literatura para a infância e juventude.

E embora muito se tenha dissertado sobre a morte da literatura ou o fim da leitura entre as crianças e os jovens, somos cépticos relativamente ao desaparecimento dos valores da arte literária no anunciado mundo da pós-modernidade. Ainda assim, as dúvidas sobre a qualidade remanescente da literatura, num mundo em constante alteração, vêm de longe e são legítimas porque acompanham a mobilidade do ser no tempo.

Mas no actual hoje, num mundo pós-moderno em constante efervescência, a qualidade não pode separar-se da perenidade, já que o relativismo tudo parece contaminar. Por mais incongruente que possa parecer, a literatura para a infância e juventude não só tem sobrevivido no meio de um mundo tecnológico altamente sofisticado e concorrencial, como aparenta boa

saúde e índices de crescimento satisfatórios para permitir o equilíbrio do mercado. Tendo em conta as enormes transformações por que passou a indústria do entretenimento infantil e juvenil no último quartel do século XX e no início do XXI⁵, a sobrevivência da literatura com qualidade estética deve ser encarada como uma demonstração de pujança extraordinária.

Perdeu – talvez para sempre – o lugar hegemónico como objecto exclusivo de culto pedagógico e didáctico no ensino da língua materna, bem como a posição de centralidade numa cultura virada para a escrita; ganhou uma confortável posição entre a proliferante amálgama das culturas marginais dos novos tempos, deslocada para a oralidade, o visual e a estética da publicidade; manteve a individuação estética com reconhecimento de mérito social e cultural; reafirmou-se como património cultural nacional e universal imprescindível à continuidade da civilização, tal como o Ocidente a tem entendido nos últimos milénios. Não será o PNL a recolocar a leitura num centro que deixou de existir, mas tem meios para a projectar para lá de um mero papel alegórico, legitimando na escola e na sociedade civil a importância fundamental não apenas da leitura, mas também do ensino da literatura, na formação de verdadeiros cidadãos da sua Região, do seu País, da Europa e do Mundo.

Para mim, deste lugar em que habito, não apenas a sobrevivência, mas a fertilidade estética do futuro, continua a estar em estreita relação afectiva com as palavras literárias da infância e juventude. O PNL coloca-o em evidência.

Assim o PNEP queira e consiga fazer seu este outro programa: do ensino da leitura e da escrita, é certo; de uma valiosa formação humanista como um todo, muito para lá do que podemos avaliar no presente.

Referências Bibliográficas:

CERRILLO, C. Pedro, (2006) "Literatura infantil e mediação leitora" in *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, Lidel – ed. técnicas, Lisboa e Porto, pp. 33-46.

Plano do Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º ciclo (PPNEP, 2006)

QUEIROZ, Eça de, (sd.) "Literatura de Natal" in *Cartas de Inglaterra (1877-1882)*, vol. II das Obras de Eça de Queiroz, Lello & Irmão, Porto, sd., pp. 524-7.

REYNOLDS, Kimberly, (1994) *Children's Literature in the 1890s and 1990s*, Northcote House in association with The British Council, Plymouth.

www.planonacionaldeleitura.gov.pt

⁵ Vários estudos se dedicam a esta problemática, encarando-a sob a perspectiva de uma mudança de paradigma. Muito recentemente, reflectindo sobre o papel dos mediadores (pais, professores, bibliotecários, animadores, educadores e outros agentes) na promoção do livro e na criação de uma relação frutificante da criança com a literatura infantil, Pedro C. Cerrillo diz: "[...] O seu trabalho [do mediador] é essencial, mas também complexo (sobretudo no âmbito escolar), entre outras razões porque deverá trabalhar com leituras de diversos tipos, com as quais pretenderá alcançar diferentes objectivos: informação, instrução, diversão, imaginação, etc., o que não deixa de causar certas confusões. E porque terá que se debater com a concorrência, às vezes desleal, de actividades e práticas de ócio, muito enraizadas no conjunto da sociedade, que têm na passividade o seu principal defeito: a televisão, os jogos electrónicos ou as novas tecnologias provocam um fascínio imediato com o qual o exercício da leitura, com aquilo que tem de voluntário, individual, esforçado ou silencioso, dificilmente pode competir. O auge dos meios audiovisuais e a poderosa irrupção das novas tecnologias favorecem a mudança de modelo cultural: da supremacia de uma cultura alfabética, textual e impressa, passou-se à supremacia de uma cultura de imagens audiovisuais, o que provocou certas mudanças nos usos da linguagem e nas capacidades de raciocínio. § E, contudo, a história diz-nos que foi a prática da leitura que trouxe aos homens a capacidade de raciocínio." (Cerrillo, 2006: 44-5)