

O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL HUMANIZADORA NO PROGRAMA MS ALFABETIZA: LIMITES E POSSIBILIDADES

THE PLACE OF HUMANIZING CHILDREN'S LITERATURE IN THE MS ALFABETIZA PROGRAM:
LIMITS AND POSSIBILITIES

Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
geruzasoares@yahoo.com.br

RESUMO

O presente estudo analisa as práticas de leitura literária vivenciadas na educação infantil. O objetivo é redirecionar tais práticas pedagógicas no contexto de transição da educação infantil ao ensino fundamental e apontá-las como direito fundamental, além de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades humanas no contexto formativo do Programa MS Alfabetiza. A metodologia, qualitativa, sustenta-se em diálogos de estudiosos da área - Candido (2011); Ribeiro e Giroto (2018); Arena (2010); Soares (1999); Cosson (2015). A finalidade é desconstruir a escolarização da literatura infantil na educação das crianças na escola pública de Corumbá/MS e empregá-la como uma política contínua de Estado em sua função humanizadora na formação docente sul-mato-grossense.

Palavras-Chave: Literatura infantil humanizadora. Formação continuada docente. Política contínua de Estado.

ABSTRACT

The present study analyzes literary reading practices experienced in early childhood education. The objective is to redirect such pedagogical practices in the context of transition from early childhood education to primary education and point them out as a fundamental right, in addition to contributing to the development of human potential in the training context of the MS Alfabetiza Program. The qualitative methodology is based on dialogues between scholars in the field - Candido (2011); Ribeiro and Giroto (2018); Arena (2010); Soares (1999); Cosson (2015). The purpose is to deconstruct the schooling of children's literature in the education of children in the public school of Corumbá/MS and employ it as a continuous State policy in its humanizing function in teacher training in Mato Grosso do Sul.

Keywords: Humanizing children's literature. continuing teacher training. continuous State policy.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo iniciou-se a partir da vivência docente no contexto formativo do Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança -, instituído pela Lei n. 5.724, de 23 de setembro de 2021 (MATO GROSSO DO SUL, 2021). Dentre outros aspectos, o referido programa propõe redirecionar as práticas pedagógicas de leitura literária infantil no contexto da transição da educação infantil - pré-escolar II - ao primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Como participante do referido programa, buscamos refletir a respeito do sentido de redirecionar ou desconstruir a escolarização da literatura infantil na educação das crianças. Dos quatro módulos em torno dos quais se desenvolveu a formação continuada em 2023, o terceiro foi dedicado à análise deste tema, que constitui a questão central do período da formação, ou seja, o diálogo entre os/as professores/as alfabetizadores/as, o partilhamento de suas vivências, a análise e questionamento, tanto das perspectivas, quanto das obras de literatura infantil até então utilizadas. Igualmente importante foi analisar em profundidade as políticas educacionais de avaliação da alfabetização alavancadas pelo Sistema de Avaliação de Mato Grosso do Sul (Saems), pelas prováveis contradições ou limites ocasionados por imposição políticas.

O que deve ficar claro na questão de “redirecionar uma prática pedagógica favorável a desconstruir a escolarização da literatura infantil na educação das crianças” e no “sistema de avaliação” proposto é que, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, o empenho de professores/as e alfabetizadores/as não se deve limitar a “ensinar a ler”. Compete a eles direcionar a leitura no sentido de desenvolver as potencialidades e a criatividade da criança, assim como valorizar sua imaginação e sua capacidade de (re)criar em todas as situações por eles conduzidas de forma intencional e planejada, pois isto constitui um “direito humano”, de acordo com os estudiosos que adotamos por base, direito que, segundo Antônio Cândido na obra “Vários Escritos” (2011, p. 175), “não pode ser negado a ninguém”.

Pela literatura consultada, alguns estudiosos já vinham propondo a educação voltada para a literatura infantil humanizadora, o que explica por que, orientados/as pelo programa, os/as professores/as alfabetizadores/as não apenas o estudaram ou nele se envolveram, como o adotaram como prática literária de atuação.

Objetivo do presente artigo, portanto, é expor um pouco mais detalhadamente a ideia contida na expressão “redirecionar as práticas pedagógicas de leitura literária infantil no contexto da transição da educação infantil ao ensino fundamental”, com a finalidade de desconstruir a escolarização da literatura infantil na educação das crianças na escola pública de Corumbá/MS e apontar sua função humanizadora na formação docente sul-mato-grossense como política contínua de Estado. Desconstruir a escolarização da literatura infantil remete à concepção de Renata Junqueira de Souza, da Universidade Estadual Paulista, que, em coautoria com Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, no artigo “*Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária*”, de 2001, já divulgada por diversos autores desde o início dos anos 2000, mas que no Brasil só vem sendo descoberta e pesquisada aos poucos, afirma que “a competência leitora é ainda muito frágil entre crianças e jovens brasileiros e que o gosto de ler literatura ainda não é um dado cultural em nosso país.”¹

As autoras entendem a literatura infantil como um direito fundamental, capaz de proporcionar o desenvolvimento da capacidade leitora e de autoria nas crianças. O que elas propõem, e é o que também se entende e se pretende com base em nossa vivência docente, é a valorização da fala da criança, de sua imaginação e de sua capacidade de (re)criar em todas as situações conduzidas pelo docente de forma intencional e planejada, concepção também proposta por Suely Amaral Mello:

1 Guizelim Simões, C.G. y Junqueira de Souza, R. *Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária*. Álabe 4, diciembre 2011 [<http://www.ual.es/alabe>].

Essa utilização adequada dos objetos da cultura exige que a relação das novas gerações com a cultura seja mediada – de modo intencional e, em determinadas situações, também espontâneo – por pessoas mais experientes. No caso da apropriação de instrumentos culturais complexos, como o relógio e a linguagem escrita, por exemplo, não basta a relação espontânea. No caso de apropriações menos complexas ligadas à esfera da vida cotidiana, não há necessidade de uma atitude intencional por parte do parceiro mais experiente: os objetos podem ser apropriados pela observação e imitação pelo aprendiz (MELLO, 2007, p. 87).

A autora afirma que, para se apropriar da cultura complexa construída pela humanidade, requer-se uma atitude intencional do parceiro mais experiente, no caso, o/a professor/a, que deve proporcionar a mediação intencional em relação à literatura infantil, potencializando o contato com a obra literária infantil, a começar por um planejamento que vislumbre o desenvolvimento das máximas qualidades humanas, com vistas a privilegiar vivências significativas e de sentido para a infância e a superar a ideia de relação espontânea entre a criança e o livro literário.

Aqui nos propomos discutir como essa literatura infantil está sendo vivenciada pelas crianças através das práticas de leituras literárias nas salas de aula das escolas públicas e analisar as possibilidades de elas desenvolverem capacidades psíquicas superiores - como o raciocínio, o pensamento -, além da imaginação e da criação inerentes aos seres humanos em desenvolvimento. Para que isso seja possível, as crianças devem ter a brincadeira como atividade principal, por potencializar o desenvolvimento humano - como a fala, o pensamento e a imaginação - por meio do jogo dos papéis e da ludicidade.

Na perspectiva de desenvolvimento humano, propomo-nos aqui analisar alguns limites e possibilidades da formação continuada do MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança, a partir do módulo da formação leitora na educação infantil, na perspectiva de um direito humano, como afirmado por Candido (2011), que não pode ser negado às crianças do pré-escolar II e dos anos iniciais do ensino fundamental e deve ser proporcionado por uma política de formação contínua de Estado.

De acordo com indícios constantes do próprio título, os limites do referido programa apresentam dificuldades em desconstruir a escolarização da literatura infantil quando ela é utilizada para a aprendizagem da língua materna e quando são avaliadas pelo Sistema de Avaliação da Alfabetização (Saems). Esta avaliação não apresenta nenhum desafio para as crianças por estarem ancoradas em práticas tradicionais de leitura sem nenhum sentido para elas.

Por isso, destacamos que a avaliação aplicada às crianças da educação básica, inclusive àquelas crianças do primeiro ano do ensino fundamental, pode causar a didatização da literatura infantil, e até mesmo distorções na apropriação da literatura infantil, o que é confirmado por Cosson:

Mesmo com o seu espaço diminuído ou encurtado, a leitura da literatura permaneceu na escola, conforme a divisão pedagógica da leitura escolar em dois tipos de atividades: a leitura ilustrada e a leitura aplicada. No primeiro caso, tem-se a leitura como uma atividade de fruição e deleite, voltada quase que exclusivamente para a inserção do aluno no mundo da escrita ou o manuseio livre de impressos, sendo esse o modo preferencial de uso do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental (COSSON, 2015, p. 165).

O autor alerta para a escolarização da literatura infantil que assume a didatização por meio de divisão pedagógica voltada ao ensino da língua materna, que usa atividades pré-estabelecidas no planejamento que equivalem a uma sequência de exercícios programados para alcançar um ensino-aprendizagem mecanizados.

Dessa forma, a referida 'escolarização' não representa nenhum desafio para a capacidade de (re)criação do imaginário infantil, nem, em sua essência, prazer algum na leitura literária.

A propósito, quando é proporcionado pela leitura literária, o imaginário infantil provoca a inversão de papéis, da interpretação, da imaginação e do gosto pela apropriação da literatura, majestosa em sua essência de ser artístico, estético e histórico. A literatura infantil como prática de leitura literária possibilita o desenvolvimento das máximas qualidades humanas através da prática pedagógica de qualidades que devem ser sustentadas por uma formação continuada, consistente e dialógica, propiciada pelo Estado através de uma política de formação docente continuada que privilegie a literatura infantil como direito humano necessário ao desenvolvimento do pensamento, do raciocínio e à resolução de problemas, confirmada por Vygotski:

A criança brincava quando compunha: quando pronunciava a fala dos personagens dizia, "com voz cansada e calma, em tom comumente sério e benevolente, com a cabeça sobre as mãos, de tal forma que os outros meninos caíam na gargalhada". Essa verdadeira colaboração com o escritor adulto era sentida e compreendida pelas crianças como um trabalho realmente conjunto, no qual elas se sentiam participantes com direitos iguais aos dos adultos (VYGOTSKY, 2018 p. 69).

O autor exemplifica a relação das crianças com a literatura infantil com a prática literária alicerçada na brincadeira, possibilitada pela mediação do/a professor/a para contribuir na constituição do leitor e produtor de texto autônomo.

A prática pedagógica de qualidade para crianças das escolas públicas em Corumbá/MS deve ser proporcionada através de reflexões docentes na formação continuada como espaço de estudos e por trocas de experiência garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/1996), a qual tem demonstrado ser um espaço que propicia práticas docentes autônomas, de significados e até de resistência às imposições das políticas educacionais, situação que lembra o que aconteceu após o golpe político de 2016, quando essas políticas educacionais se mostraram autoritárias e reacionárias. Justamente nos contextos formativos docentes, eram visíveis tais resistências a um programa que não favorecia o diálogo, a construção coletiva formativa, nem os avanços da ciência em relação à cultura socialmente construída pela infância.

Este artigo se insere na pesquisa qualitativa de estudos de autores que dialogam sobre a temática, bem como em documentos estaduais e municipais sobre o Programa MS Alfabetiza (2023). A proposta metodológica produz uma análise das práticas literárias humanizadoras, impulsionadas pelo contexto formativo docente, análise esta que permite identificar os limites e as possibilidades de se proporcionar uma literatura que possibilite a humanização das crianças das escolas públicas de Corumbá/MS.

Para essa abordagem qualitativa, recorreu-se, como fonte, aos seguintes documentos: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 2018) e à análise dos avanços obtidos nos contextos formativos a partir do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa, 2001); Ação no Cotidiano da Educação Infantil, elaborado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (2023) para a formação leitora - Guia do Curista. Quanto ao material bibliográfico, procedeu-se ao levantamento, à leitura e à análise crítica de como se caracterizam as práticas literárias humanizadoras no contexto de formação continuada docente, bem como se procurou identificar os limites e as possibilidades de proporcionar uma literatura capaz de potencializar o desenvolvimento humano das crianças das escolas públicas do município.

Busca-se refletir como as práticas literárias humanizadoras podem impulsionar o desenvolvimento humano para incentivar a participação na realidade que cerca as crianças, e a questioná-la. Nessa direção, as autoras Souza, Girotto e Silva afirmam:

Nesse sentido, temos vivenciado o que Cosson (2007, p. 23) chama de “falência do ensino da leitura”, leitura que não está sendo ensinada para garantir a função essencial de “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”, pois é a partir desse processo que vamos mudando nossa forma de ver o mundo e a nós mesmos, e também vamos realizando a apropriação das formas mais elaboradas de produções humanas, como dos discursos, sejam eles orais ou escritos, o que desencadeia, em movimento dialético, processos de superação de nossas capacidades, aprimorando-as (SOUZA; GIROTTI; SILVA, 2012, p. 170).

Nesse recorte, as referidas autoras confirmam que a leitura humanizadora provoca mudanças em nossa visão de mundo, valendo-se da capacidade humana de reelaborar as situações que cercam as crianças através das produções literárias produzidas historicamente pela humanidade.

Portanto, difundir conhecimento sobre as práticas de literatura infantil humanizadora possibilita diálogos colaborativos entre os professores/as para alcançar a humanização e a autonomia entre os leitores a partir da infância nas escolas públicas.

Desse modo, o artigo, está organizado nas seguintes seções: introdução; vivência no Programa MS Alfabetiza; formação continuada no caminho da autonomia docente e da humanização de crianças nas escolas públicas; formação leitora humanizadora na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental vivenciados na formação continuada em Corumbá/MS, com atenção para seus limites e possibilidades. Em seguida, fundamentação teórica; literatura infantil humanizadora e formação docente consistente, parte na qual se ressalta a formação colaborativa e reflexiva necessária para viabilizar autonomia aos docentes para que seus saberes proporcionem a criatividade e a criação junto dos alunos. No item 3, resultados e discussões. Por fim, as considerações finais.

1.1 A formação continuada no caminho da autonomia docente e da humanização de crianças nas escolas públicas

Este item remete ao conceito de formação continuada docente no caminho do desenvolvimento humano de crianças por meio de práticas literárias humanizadoras. Esta perspectiva de autonomia docente está garantida desde 1988 pela Constituição Federal, no artigo 206, que prevê a liberdade de expressão (BRASIL, 1988), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen), n. 9.394/1996 (BRASIL, 2018), que estabelece, em seu artigo 3º, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: liberdade de aprender e ensinar; pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas e de respeito à liberdade.

A partir do Programa MS Alfabetiza, que propõe à formação continuada com liberdade docente, com pluralismo de ideias, levantam-se aqui algumas questões sobre a prática docente nas escolas de Corumbá/MS: Há nelas o diálogo proposto pelo programa?

Diante disso, abre-se espaço para refletir sobre que se pretende para as crianças da escola pública. Neste sentido, algumas questões-guia são: Que tipo de pessoas se pretende formar? Quais interações humanas querem os docentes estabelecer?

Nessa direção, tem-se recorrido a Tardif e Lessard (2009, p. 28) no ponto em que afirmam que “o objeto do ensino é gente”. Neste sentido, a perspectiva pedagógica deve primar pelas relações in-

terpessoais que causam transformações tanto em quem ensina (docente), quanto em quem aprende (discente). Isto faz do contexto formativo um espaço de reflexões, sentidos e significados da prática pedagógica docente, perspectiva confirmada por Moretti e Moura:

Os resultados de tais pesquisas corroboram o espaço coletivo como espaço de formação docente ao criar condições para a atribuição de novos sentidos às ações dos professores e, dessa forma, para a produção de um novo fazer docente. Esse processo de trabalho e de formação no espaço coletivo permite-nos questionar a primazia da competência individual dos sujeitos como conceito nuclear para a formação de alunos e professores e explicita a necessidade de que sejam criadas condições de trabalho colaborativo nas escolas visando sua importância nos processos de formação inicial e continuada de professores (MORETTI; MOURA 2010, p. 358).

Moretti e Moura (2010) confirmam a formação docente como espaço de ressignificações docentes e sem margem para ambiguidades. Eles propõem que nesse espaço sejam possibilitadas condições de trabalho ao maior número possível de pessoas e se opere em favor de uma colaboração coletiva que desconstrua o ensino de competências e individualidades imediatistas para atender ao mercado capitalista de produção.

Os avanços obtidos nos contextos formativos docentes são assegurados desde a implantação do Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores (Profa) em 2001. Assegura, igualmente, o Programa Pró-Letramento, de 2005, no qual prevaleceram o protagonismo infantil, o do/a professor/a e o da cultura produzida pela humanidade, haja vista que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), em Mato Grosso do Sul, em articulação teórica entre as universidades públicas, consolidou o diálogo reflexivo docente sobre a prática pedagógica.

Na perspectiva de avanços no contexto formativo, somente uma formação docente de significado, colaboradora e reflexiva entre professores/as possibilita a literatura infantil humanizadora, à condição de que assuma uma educação infantil para desenvolver as capacidades humanas, que são a imaginação, a criação, a fala e o pensamento voltados à transformação social.

1.2 Formação leitora humanizadora na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental vivenciados na formação continuada em Corumbá/MS: limites e possibilidades

A formação continuada “Ação Pedagógica no cotidiano da Educação Infantil” foi elaborada pelo Programa MS Alfabetiza, criado através da Lei 15.909, em março de 2022, voltado à alfabetização da criança, mas com a preocupação de fortalecer as práticas pedagógicas pautadas no diálogo e na troca de experiências para possibilitar o repensar e a prática docente (SED, 2023, p. 4).

Nesse contexto prevaleceram as vozes dos docentes sobre suas práticas, seus textos de estudos, as discussões em que se impulsionaram reflexões sobre a formação leitora infantil, sobre sua aprendizagem (o programa em questão atendia a crianças do pré-II até os segundos anos do ensino fundamental).

Somente um contexto formativo orientado por tais princípios é que possibilita, conforme as autoras Martinez e Costa (2020, p. 163), que o/a professor/a não seja um “mero executor de tarefas, uma vez que a autonomia perpassa todo o seu trabalho”. Essa ação docente autônoma permite proporcionar uma formação leitora humanizadora às crianças na educação infantil e no anos iniciais do ensino fundamental da escola pública de Corumbá/MS, haja vista que por atribuir significados tanto ao seu

trabalho docente, quanto às vivências leitoras, as torna humanizadoras por potencializar o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores de pensar, de imaginar, de criar e de resolver problemas reais e imaginários, nas trocas de papéis a partir da literatura infantil.

Entende-se a literatura, como o atesta Arena (2010), como patrimônio histórico da humanidade, por resultar de uma construção histórica, vindo, portanto, a constituir um direito humano incontestável para desenvolver o pensamento crítico sobre a realidade social e uma possível transformação para uma sociedade mais justa (ARENA, 2010).

Sob o olhar do diálogo estabelecido, a formação em questão foi bem-sucedida, organizada em quatro módulos, com carga horária de 80 horas entre presencial e virtual. O módulo III proporcionou refletir sobre a limitação da literatura infantil como instrumento do ensino e aprendizagem, quando tratada como suporte da aprendizagem da linguagem escrita e por também admitir a possibilidade de discutir as potencialidades de formação leitora através de contação de histórias, do reconto, da apreciação da ilustração, da imitação de personagens, da história, entre outras práticas literárias que igualmente dessem espaço a uma relação dinâmica da criança com a literatura na perspectiva da herança cultural da humanidade. Nessa perspectiva, é que foram elaboradas as ações a serem desenvolvidas no módulo III:

Formação Continuada: **“As Ações Pedagógicas no Cotidiano da Educação Infantil”**

| | | |
|-------------------|---|--|
| MÓDULO III | Formação leitora na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades | Compreender a importância da leitura no processo de ensino e aprendizagem de maneira a ampliar as práticas de leitura e contação de história na Educação Infantil. |
|-------------------|---|--|

Quadro organizado pela autora.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS).

Ao analisar o quadro, estabelece-se a contação de histórias como instrumento que permite a vivência de papéis, o protagonismo dos personagens, a mediação do/a professor/a de forma a instigar e a envolver as crianças com possíveis recontos, releituras com o objetivo de construir práticas de leitura literária participativa e até de autoria infantil.

Quanto aos limites apresentados nesta formação continuada, especificados no módulo III, também foi encontrada uma formalização no Guia do Cursista (2023) ao unir os objetivos das competências profissionais com os da prática pedagógica voltada aos resultados das avaliações internas e externas da alfabetização na formação do MS Alfabetiza. Essas avaliações da alfabetização da criança impulsionam a instrumentalização da língua escrita e o uso da literatura como mero instrumento de decodificação de grafemas, coisa que as tem tornado sem sentido e empobrecido as crianças por descaracterizar a arte literária em seu sentido histórico e artístico e causar a escolarização da literatura infantil em prol da aprendizagem, como alertou Soares (1999).

Na perspectiva de alinhar as práticas pedagógicas aos resultados avaliativos, as competências docentes foram realinhadas no Guia do Cursista (2023) conforme quadro a seguir.

| |
|--|
| 2b.5.1 Analisar, sistematicamente, os dados das avaliações internas e externas, para replanejar as ações |
|--|

| |
|--|
| 2b.5.3 Refletir sistematicamente sobre sua prática |
|--|

Quadro organizado pela autora.

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS)

O alinhamento das ações docentes com os resultados das avaliações internas e externas da alfabetização da criança são demonstrações de imposição das políticas educacionais; entretanto, as recentes formações continuadas dos professores/as alfabetizadores/as em Mato Grosso do Sul (MS) não alinham suas práticas pedagógicas aos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e à da Provinha Brasil (PB), segundo informa Rodrigues (2018).

Com base nesse não alinhamento e na capacidade do/a professor/a ir de confrontar as ordens do sistema capitalista de produção, apresentar-se-ão neste estudo as possíveis reflexões de autonomia e protagonismo, não apenas das crianças e da literatura infantil (cultura acumulada), mas também dos professores/as (MELLO, 2010).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – LITERATURA INFANTIL HUMANIZADORA E FORMAÇÃO DOCENTE CONSISTENTE

Com fundamentação nos estudos de Candido (2011); Cosson (2015); Ribeiro e Giroto (2015); Arena (2010) e Soares (1999), este estudo aponta o lugar privilegiado da literatura infantil humanizadora, confirmado na formação continuada docente numa perspectiva de diálogo e de conhecimento científico. Não só, mas também com o significado social. Isso a partir da premissa de estabelecer uma relação viva entre criança e literatura infantil.

A formação docente para o/a professor/a é o espaço de estudos e reflexões, que ao voltar para a escola, “ressignifica” suas práticas pedagógicas de acordo com sua trajetória profissional, acadêmica e pessoal, desvinculando sua atividade das ‘imposições’ de políticas mais interessadas em mercado do que em autonomia do cidadão. Mesmo adotada essa perspectiva, há obstáculos a enfrentar, como alertam Fernandes e Oliveira (2023):

Um dos principais desafios da escola é a formação de um leitor autônomo, capaz de compreender e se posicionar frente a diferentes tipos de textos e situações. Compreender, neste sentido, significa apropriar-se dos significados e produzir sentidos. Para isso, é imprescindível que a leitura se faça necessária ao leitor e que ele estabeleça relações com aquilo que lê, ativando conhecimentos prévios, experiências, expectativas e questionamentos FERNANDES; OLIVEIRA, 2023, p. 18).

As autoras reafirmam a importância de uma construção de relação da criança com o texto literário, de modo que ela se sinta parte do processo de conhecer, de apreciar, de criar e até da possibilidade de recriar a história, o que lhe dá autonomia para imaginar e projetar tudo o que imaginou para a realidade social, contribuindo, assim, para uma possível transformação ou resolução de problemas reais ou fictícios. Dessa forma, a construção do leitor autônomo torna possível à criança vivenciar o exercício da cidadania e dos direitos humanos.

Essa perspectiva, porém, exige que se atente para algumas distorções sobre a literatura infantil quando usada para inculcar questões de moralidade há séculos cristalizada. Para a sua superação, Souza, Giroto e Silva sugerem um maior engajamento em estudos sobre literatura infantil. As autoras escrevem, a respeito:

Quanto à “boa” leitura e/ou à “boa” literatura, embora seja um adjetivo precário, procuramos definir para ele algumas exigências, dentre as quais, nessa retomada, destacamos a de esses materiais terem a capacidade de nos humanizar, permitindo nossa ampliação de capacidades humanas; e, além disso, nos encantar e surpreender, para além de apresentarem personagens de bondade ou maldade cristalizados, de oferecerem aos leitores mirins sequências plenamente previsíveis e de nos mostrarem finais claramente antecipados (SOUZA; GIROTO; SILVA 2012, p. 176, 177).

Ainda segundo as autoras, a boa literatura infantil é capaz de humanizar por meio das possibilidades do encantamento, do imprevisível e do surpreendente, que possibilitam à criança desenvolver hipóteses e pensar sobre um final diferente ou a utilizar outros conhecimentos prévios sobre o texto literário possibilitados pela mediação do leitor mais experiente, no caso, o/a professor/a. A mediação docente deve acontecer de forma dinâmica e com respeito ao texto literário, afirmam as autoras:

Enfim, diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitor e literários que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura e seu contexto social; assim poderão tornar-se não só leitores *em si*, mas leitores *para si* (SOUZA; GIROTO; SILVA, 2012, p. 176).

Nesse recorte, afirmam que o uso efetivo do texto literário proporciona desenvolver o conhecimento do mundo social, por possibilitar a autoria e o protagonismo infantis, condições através das quais as crianças se sentem coparticipantes sociais capazes de transformar, de questionar e de resolver os problemas reais de injustiça social.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista que o objetivo deste estudo foi o de analisar o lugar da literatura humanizadora na formação continuada do Programa MS Alfabetiza (2023) por meio do Guia do Cursista, bem como por vivências, discussões e práticas de leitura literária para as crianças da rede municipal de Corumbá/MS, apresentaram-se alguns limites e possibilidades da formação continuada em questão, inclusive alguns conceitos de construção e desconstrução no contexto formativo voltados ao desenvolvimento pleno infantil, que aqui sintetizamos.

Ao longo do artigo foram utilizados alguns documentos que apontavam a liberdade de expressão. Dentre os aqui citados, o primeiro que assegura esse direito é a Constituição Federal de 1988; já o segundo, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, assegura um ensino com princípios de liberdade. Aproveitamos deste último para retomar uma das discussões em volta das atitudes possíveis de autonomia docente no sentido da capacidade de uma constituição identitária política capaz de potencializar o protagonismo docente por meio de práticas pedagógicas humanizadoras em relação à literatura infantil nas escolas municipais de Corumbá/MS.

Entende-se *literatura infantil humanizadora* como direito humano que possibilita proporcionar às crianças um desenvolvimento pleno a partir da formação do pensamento, do raciocínio, da resolução de problemas e do conhecimento de mundo com base em estudiosos quais dialogam com o tema, como Candido (2011), e outros já oportunamente referidos.

A admissão deste direito impõe algumas considerações sobre sua proteção no que tange às crianças das escolas públicas. Alguns avanços já constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen) nº 9.394, de 1996, que afirma, em seu Art. 62-A:

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2018, p. 42).

A legislação aprovada é a comprovação de anseios, de discussões históricas e de lutas e conquistas que reafirmam ser a formação continuada um espaço de estudos e reflexões dos docentes sobre as práticas pedagógicas. Nessa direção de anseios, foram também apontados avanços consideráveis nas formações continuadas dos/as professores/as responsáveis pela leitura e escrita das crianças a partir de 2001, oportunidades em que se tem confirmado a necessidade de possibilitar o protagonismo das crianças, e para isso disponibilizar livros literários compatíveis com seu nível.

Diante disso, em 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) representou uma cooperação de diálogo entre prefeitura, estados, Distrito Federal e as universidades públicas, pois permitiu ampliar o protagonismo infantil por meio de autoria e produção de textos. Não só; além disso, a referida formação não utilizou dos resultados das avaliações da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), tampouco as da PB (Provinha Brasil).

Posteriormente ao Pnaic, houve retrocesso nas formações continuadas com o golpe político de 2016; nessa direção, cessaram os diálogos e os avanços quanto à alfabetização cultural construída.

Na tentativa de reconstruir o percurso dialógico interrompido, instituiu-se no estado o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, através da Lei n. 5.724, em 23 de setembro de 2021. Esse programa foi regulamentado pela Lei n. 15.909, em 29 de março de 2022, que, por sua vez, instituiu o Prêmio Escola Destaque e determinou uma contribuição financeira às escolas apoiadas pelo Programa MS Alfabetiza. Esta, admitindo possíveis equívocos ao orientar a educação para a preparação a um mercado de trabalho, foi incisiva relativamente à formação continuada no sentido de olhar para educação infantil e se voltar para a literatura infantil como propulsora do desenvolvimento de características tipicamente humanas, como as de pensamento, imaginação e criticidade (Arena, 2010).

Outra consequência foi a necessidade de estudos para entender melhor os resultados das avaliações da alfabetização da criança lançados pelo Sistema de Avaliação de Mato Grosso do Sul (Saems), por suas implicações na educação infantil e no ensino fundamental com mecanização do ensino-aprendizagem. Observaram-se, nesse sistema, retrocessos na preparação da criança na etapa de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Na análise dos critérios de avaliação de leitura, os retrocessos foram identificados nos primeiros anos do ensino fundamental, quando aplicados à leitura de um conjunto de palavras decodificadas na perspectiva meramente fonológica, subtraindo todo avanço em pesquisa sobre leitura e escrita para a infância no Brasil.

Nessa perspectiva de alinhamento às avaliações do Sistema de Avaliação de Mato Grosso do Sul (Saems), observaram-se algumas ações docentes mecanizadas, uma vez que colocam a leitura literária a serviço de um ensino e uma aprendizagem empobrecidos da língua escrita.

O âmbito apontado pelo Programa MS Alfabetiza para a “desconstrução” desse direcionamento da educação infantil é o de uma formação docente continuada, sugerindo como meios reflexões e discussões sobre a prática pedagógica, encorajando alfabetizadores/as e docentes a fazer frente às políticas educacionais impositivas por meio da resignificação da ação leitora e produtora de textos literários às crianças inseridas na educação básica. Como acima já registrado, este tópico constituiu o cerne das análises e discussões da jornada de formação continuada de 2023. As conclusões não poderiam ser mais bem sintetizadas do que pelo que escreveram Ribeiro e Giroto:

Apontamos a necessária formação – inicial e continuada – de professores como condição *sine qua non* na habilitação para o trabalho com Literatura Infantil com as crianças frequentadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Sementes precisam ser semeadas e cultivadas para que seja possível vislumbrar uma luz no fim do túnel (RIBEIRO; GIOTTO, 2018, p. 8).

Para os/as professores/as alfabetizadores/as, a conclusão a que chegaram foi a mesma apontada pelas autoras da citação, com o reconhecimento da formação continuada como um caminho insubstituível de se capacitar para o trabalho docente por meio de estudos e reflexões voltados a desconstruir a escolarização da literatura infantil e a consolidar uma política contínua de Estado na qual se estabeleça a construção de um sentido mais criativo da literatura como cultura acumulada através da história a ser apropriada pelas crianças da escola pública.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apontou o lugar da *literatura infantil humanizadora* na formação continuada do MS Alfabetiza (2023) através do Guia do Cursista, bem como as vivências e os temas abordados, na tentativa de vislumbrar a desconstrução de práticas literárias que visam tão somente à escolarização em prol da aprendizagem empobrecida e sem sentido para as crianças da escola pública de Corumbá/MS.

A formação leitora na educação infantil potencializa uma literatura humanizadora apropriada às características humanas, uma vez que possibilita o desenvolvimento humano por meio da contação de histórias, da vivência da literatura pautada no respeito ao texto literário a fim de desenvolver o pensamento, a criatividade e a imaginação, com perspectiva à resolução de problemas imaginários ou reais com vistas à transformação social.

Neste sentido, a formação continuada docente deve dotar a literatura infantil de sentidos e significados para as crianças de forma dinâmica e viva, permitindo a vivência de todas as emoções e do conhecimento construído pela humanidade e, sobretudo, dar voz e possibilidades ao/à professor/a sobre suas práticas pedagógicas literárias, permitindo-lhe a mediação de sentido, admitido ser de sua competência “atribuir significados” ao executar seu trabalho intelectual (Martinez; Costa, 2020).

O sentido de literatura humanizadora se alinha a uma formação continuada dialógica, de colaboração coletiva e consistente, pautada numa reflexão da prática literária capaz de entender as políticas educacionais de governos transitórios e, inclusive, de se posicionar frente às suas imposições. A perspectiva de literatura humanizadora alavanca a prioridade de construir uma política contínua de Estado, no sentido de garantir a literatura infantil humanizadora como direito fundamental a ser apropriado pelas crianças desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental.

Apontar o lugar da literatura humanizadora no Programa MS Alfabetiza permite acreditar na constante formação docente em que se apliquem princípios como autonomia, reflexão sobre a prática de uma leitura literária que potencialize o protagonismo da criança, do/a professor/a e da cultura construída historicamente pela humanidade através de interações humanas, assim como potencializar a capacidade identitária política docente de enfrentar situações (im)postas pelas políticas educacionais conservadoras em favor da humanização das crianças de escolas públicas municipais de Corumbá/MS.

Favorecer a humanização das crianças nas escolas públicas municipais de Corumbá/MS por meio da literatura infantil humanizadora, repleta de sentidos e significados para a infância, impõe transpor o espaço formativo docente e lançar reflexões profundas sobre o processo literário vivenciado pela maioria da população infantil, que tem na escola pública o único lugar de acesso ao conhecimento científico e à arte historicamente construída pela humanidade.

Referências

aRENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In: SOUZA, R. J. et al. Ler e compreender: estratégias de leitura.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional.* – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p. Acesso em: 7 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.* Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: MEC, PR, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm: 1º mar. 2022.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos.* 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COSSON, R. A prática de leitura literária na escola: mediação ou ensino? *Revista Nuances: estudos sobre Educação.* Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 5, p. 161-173, set./dez. 2015.

FERNANDES, G. F. G.; OLIVEIRA, K. L. Estratégias de leitura para a infância: O que as pesquisas dizem? *Revista Ibero Americana de Estudos em Educação.* Araraquara, v. 18, n. 00, e023031, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17061>

LUGLE, A. K.; MELLO, S. A. Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. *Revista Educação.* Campinas, SP, v. 20 n. 3, p. 187-199, set./dez. 2015.

MARTINEZ, F. W. M.; COSTA, A. C. O.; RODRIGUES, P. C. A Formação do Professor como intelectual a partir das vivências durante o Estágio Curricular Obrigatório. *In: GAIRETA, P. F.; PEREIRA, T. L. (org.). Educação Superior e a Formação de Professores no Brasil: Contextos e Desafios.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020, p. 159-172.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Lei nº 5.724, de 23 de setembro de 2021. Institui o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança; cria o Prêmio Escola Destaque, e dá outras providências. *Diário Oficial Eletrônico,* Campo Grande, n. 10.642, 24 set., p. 6-7, 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Lei n. 15.909, de 29 de março de 2022. Regulamenta o Prêmio Escola Destaque e a Contribuição Financeira às Escolas Apoiadas pelo Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, por meio da Lei nº 5.724, de 23 de setembro de 2021. *Diário Oficial Eletrônico,* Campo Grande, n. 10.790, 15 mar., p. 3-6, 2022.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Programa MS Alfabetiza-Todos pela alfabetização da criança. *Guia do cursista*: educação infantil, maio 2023.

MELLO, S. A. Leitura e literatura na infância. *In*: GIROTTO, C. G. G. S. G; SOUZA, R. J. de. *Literatura e educação infantil*: livros, imagens e prática de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 39-56.

MELLO, S. A. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. *Psicologia Política*. v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, S. A. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. *In*: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (org.). *Educação infantil e sociedade*: questões contemporâneas. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p. 75-87. Disponível em: http://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o_Sociedade.pdf. Acesso em: 4 mar. 2023.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. D. A formação docente na perspectiva histórico-cultural em busca da competência individual. *Psicologia Política*. v. 10, n. 20, p. 345-361, jul./dez. 2010.

RIBEIRO, A. E. M; GIROTTO, C. G.S. *Literatura Infantil no Ensino Fundamental sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural*. UNESP-Campus Marília, SP. Agência Financiadora CAPES. 2018.

RODRIGUES, G. S. S. P. *As Ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Corumbá/MS e as Avaliações Externas*: 'se correr o bicho pega e se ficar o bicho come'. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN, 2018.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Brina, H.; MACHADO, M. Z. (orgs.). *A escolarização da leitura literária*: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo horizonte: autêntica, 1999. p. 17-48.

SOUZA, R. J. *et al. Ler e compreender*: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-44.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VYGOTSKII, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. V1996. *Imaginação e criação na infância*: ensaio psicológico livro para professores. / Lev Semionovitch Vigotski; tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 128p..128

Recebido em: 15/12/2023

Aceito em: 29/04/2024