



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



ANNE SAMPAIO CAMPOS

JULIANE CRISTINA DA SILVA

ALFABETIZAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL

MARIANA

2026

ANNE SAMPAIO CAMPOS

JULIANE CRISTINA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA:
CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso de Graduação apresentado ao Departamento de Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Iva Bernardino Soares

MARIANA

2026



FOLHA DE APROVAÇÃO

Anne Sampaio Campos

Juliane Cristina da Silva

Alfabetização como experiência: contribuições da literatura infantil

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia

Aprovada em 7 de março de 2026

Membros da banca

Profa Dra Iva Bernardino Soares - Orientadora (Universidade Federal de Ouro Preto)
Prof Dr Erisvaldo pereira dos Santos

Iva Bernardino Soares, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 26/05/2026



Documento assinado eletronicamente por **Iva Bernardino Soares, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/06/2026, às 21:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1131030** e o código CRC **C133B299**.

RESUMO

Este trabalho investiga o papel da literatura infantil, quando utilizada de maneira intencional e estruturada, pode desempenhar no processo de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Inicia-se com uma exposição histórica das técnicas de alfabetização no Brasil, destacando conflitos teóricos que, em diversas épocas, deram prioridade à dimensão técnica da leitura e escrita. Ao dialogar com escritores como Paulo Freire, Magda Soares e Regina Zilberman, a alfabetização é defendida como uma experiência cultural, que vai além da mera decodificação do sistema de escrita. A pesquisa oferece uma visão histórica da alfabetização e da literatura infantil no Brasil, examinando obras voltadas para os primeiros anos de vida. Ela destaca como a combinação de linguagem verbal e visual favorece a formação de significados, a imaginação e o progresso da linguagem. Chega-se à conclusão de que a literatura para crianças, quando conduzida pelo educador, estimula o interesse da criança pela leitura e auxilia na sua inserção relevante na cultura escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Literatura Infantil. Leitura Literária. Imaginação. Experiência.

ABSTRACT

This study investigates the role that children's literature, when used intentionally and in a structured way, can play in the literacy process during the early years of Elementary School. It begins with a historical overview of literacy techniques in Brazil, highlighting theoretical conflicts that, at various times, prioritized the technical dimension of reading and writing. In dialogue with authors such as Paulo Freire, Magda Soares, and Regina Zilberman, literacy is understood as a cultural experience that goes beyond the mere decoding of the writing system. The research provides a historical overview of literacy and children's literature in Brazil, examining works aimed at early childhood. It emphasizes how the combination of verbal and visual language supports meaning-making, imagination, and language development. The study concludes that children's literature, when mediated by the teacher, fosters children's interest in reading and supports their meaningful engagement with written culture.

Keywords: Literacy. Children's Literature. Literary Reading. Imagination. Experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa do livro Onde vivem os monstros, de Maurice Sendak.	19
Figura 2 – Ilustração do livro Onde vivem os monstros, de Maurice Sendak.	19
Figura 3 – Ilustração do livro Onde vivem os monstros, de Maurice Sendak.	20
Figura 4 – Capa do livro E o lobo mau se deu bem, de Vivian Mara Suppa.	21
Figura 5 – Ilustração do livro E o lobo mau se deu bem, de Vivian Mara Suppa.	22
Figura 6 – Ilustração do livro E o lobo mau se deu bem, de Vivian Mara Suppa.	23

SUMÁRIO

1. Introdução	8
2. A alfabetização no Brasil: métodos, disputas e transformações.....	9
3. Concepções de literatura e práticas de ensino no Brasil	12
4. A literatura como experiência e o processo imaginativo.....	14
5. Literatura e alfabetização: contribuições para o desenvolvimento da linguagem.....	16
6. A literatura em ação na alfabetização: obras ilustrativas.....	18
7. Implicações para a prática pedagógica.....	23
Considerações finais	25
Referências bibliográficas	28
Anexo 1	29

1. Introdução

No Brasil, historicamente, a alfabetização se estabeleceu como um campo marcado por discussões metodológicas e conceituais, espelhando diferentes perspectivas sobre linguagem, aprendizado e a função da escola. Desde o século XIX, com a implementação das escolas de primeiras letras após a Lei de 1827, a instrução em leitura e escrita começou a se tornar mais organizada na estrutura educacional do país. Com o passar do tempo, diversas metodologias foram integradas às práticas educacionais, com destaque para os métodos sintéticos, tais como o alfabético, fônico e silábico e posteriormente os métodos analíticos ou globais. Estes conflitos, denominados “questão de métodos”, mostram que a alfabetização não se limita a implementar técnicas, mas engloba visões mais abrangentes sobre a infância, a linguagem e a educação.

Durante o século XX, com o aumento da escolaridade e a consolidação da escola pública, a alfabetização tornou-se um pré-requisito essencial para a participação na sociedade. Com o avanço dos estudos sobre letramento nas últimas décadas, a concepção de que o ensino do sistema alfabético deve estar ligado às práticas sociais de leitura e escrita ganhou força. Neste contexto, as políticas governamentais focadas na alfabetização ganharam destaque, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), estabelecido em 2012, visando assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o término do terceiro ano do Ensino Fundamental. Entre 2012 e 2020, o programa promoveu formação continuada de professores e produziu materiais que reforçaram a integração entre alfabetização e práticas de leitura. Em 2024-2025, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA/MEC) incorpora o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI/MEC) como a política pública voltada para a Educação Infantil, que defende a centralidade da literatura como recurso simbólico fundamental para a participação da criança nas culturas do escrito.

Simultaneamente, no Brasil, a literatura infantil se estabeleceu como um campo distinto de produção literária durante o século XX. Inicialmente caracterizada por um aspecto pedagógico e moralizador, começou a ganhar reconhecimento como expressão artística direcionada ao público infanto-juvenil. Com o crescimento do setor editorial e dos debates acadêmicos sobre leitura e infância, a literatura ganhou mais reconhecimento como um componente crucial na formação do leitor. Contudo, no ambiente escolar, sua aplicação nem sempre foi integrada ao processo de ensino, sendo frequentemente utilizada apenas como suporte ao ensino de conteúdos linguísticos.

Neste cenário, particularmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental 1º e 2º ano, é importante ponderar sobre as oportunidades de conexão entre literatura e alfabetização. A inclusão de contos, fábulas e narrativas breves no ambiente escolar pode incentivar as crianças a interagirem com diversas formas de linguagem escrita, expandindo seu conhecimento cultural e textual. Portanto, a questão que norteia esta pesquisa é: como a literatura infantil, quando usada de maneira planejada e intencional, pode auxiliar no processo de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

O objetivo principal é explorar como a literatura para crianças pode ser utilizada como ferramenta pedagógica no processo de alfabetização. Dentre as metas específicas, destacam-se: entender a função pedagógica da literatura para crianças; traçar um panorama histórico da alfabetização e da literatura infantil no Brasil; debater os fundamentos teóricos que apoiam a leitura literária no processo de alfabetização; e examinar duas obras direcionadas aos anos iniciais Onde vivem os monstros, de Maurice Sendak, e E o lobo mau se deu bem, de Vivian Mara Suppa, considerando suas possibilidades de conexão com práticas de alfabetização.

O artigo organiza-se em seis seções. Em A alfabetização no Brasil: métodos, disputas e transformações, apresenta-se um panorama histórico do ensino da leitura e da escrita no país. Na seção Concepções de literatura e práticas de ensino no Brasil, discute-se a trajetória da literatura infantil e sua inserção no contexto escolar. Em A literatura como experiência e o processo imaginativo, desenvolve-se a reflexão sobre a dimensão formativa da leitura literária. A seção Literatura e alfabetização: contribuições para o desenvolvimento da linguagem aborda as relações entre leitura literária e desenvolvimento linguístico no processo alfabetizador. Em A literatura em ação na alfabetização: obras ilustrativas, realiza-se a análise das duas obras selecionadas. Por fim, em Implicações para a prática pedagógica, discutem-se as contribuições do estudo para o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2. A alfabetização no Brasil: métodos, disputas e transformações

A história da alfabetização no Brasil está relacionada fortemente a todos os processos que marcaram a constituição do país. Durante o período colonial, o acesso à educação formal era restrito a pequenos grupos sociais, especialmente às elites, e o ensino da leitura e da escrita estava ligado à catequização conduzida pelos jesuítas. Nessa perspectiva, a alfabetização era compreendida como um instrumento de controle cultural e religioso, voltado à transmissão de valores e à manutenção da ordem colonial, e não como um direito social. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o sistema educacional passou por um período de desestruturação, e a

alfabetização permaneceu com as mesmas características excludentes e, embora no período imperial a Lei Geral de 1827 previsse a criação de escolas de primeiras letras, o acesso à leitura e à escrita continuou desigual, atingindo apenas homens brancos das classes privilegiadas. As práticas pedagógicas eram centradas na memorização, na repetição e no ensino mecânico das letras e sílabas, desconsiderando os contextos sociais e culturais dos sujeitos.

Conforme a pesquisadora Maria Mortatti (2006), os métodos de ensino da leitura e da escrita alavancam as problemáticas educacionais de cada período histórico. Segundo a autora, desde o final do século XIX, os debates sobre alfabetização passaram a se unir na chamada “questão dos métodos”, sendo formas organizadas e sistemáticas de ensinar a ler e a escrever. Destacaram-se os métodos de marcha sintética, como o alfabético, o fônico e o silábico, que partem das letras, sons ou sílabas, o qual são as menores unidades da língua, em direção à formação de palavras e frases, enfatizando a memorização e a repetição como estratégias centrais de aprendizagem. Depois disso, surgiram os métodos analíticos ou globais, que apresentavam o movimento inverso, iniciando o ensino a partir de unidades de sentido maiores, como palavras, sentenças ou pequenos textos, buscando compreensão do significado. Mortatti (2006) ressalta que esses métodos não acontecem de forma linear ou excludente, mas coexistem historicamente em meio a disputas teóricas e pedagógicas, expondo formas diferentes dos conceitos de alfabetização, de infância e de linguagem.

A constante troca de métodos ao longo da história da alfabetização no Brasil mostra que a questão não está apenas na seleção de uma técnica específica, mas na visão de linguagem e de sujeito que fundamenta essas abordagens. Quando a alfabetização é vista apenas como o domínio do código, a dimensão cultural e formativa da leitura e escrita é relegada a segundo plano. Assim, a discussão metodológica, apesar de importante, não aborda o ponto principal deste estudo: a importância de entender a alfabetização como uma experiência de inserção na cultura escrita.

Com isso os debates sobre os métodos de alfabetização podem ser aprofundados a partir das contribuições do caderno “Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer dos professores”, da Coleção Cadernos de Alfabetização do CEALE. O material evidencia que os métodos de ensino da leitura e da escrita não se configuram como técnicas neutras ou universais, mas estão diretamente relacionados a concepções históricas de linguagem, infância e aprendizagem. Ao retomar a trajetória dos métodos sintéticos e analíticos, evidencia-se a permanência de polarizações recorrentes no campo da alfabetização, mostrando

que essas abordagens coexistem historicamente, sendo apropriadas de modos distintos pelos professores em contextos específicos. Nessa direção, o CEALE ressalta que as dificuldades no processo alfabetizador não decorrem do método em si, mas do uso descontextualizado e mecanizado da leitura e da escrita, dissociado de práticas significativas de linguagem.

Práticas centradas na repetição mecânica, na fragmentação da língua e no distanciamento das práticas sociais de leitura tendem a esvaziar a construção de sentidos e a limitar a participação ativa da criança no processo alfabetizador. Assim, defende-se uma alfabetização intencional e planejada, que articule o ensino do sistema de escrita alfabética às práticas significativas de linguagem, considerando o papel mediador do professor e as condições concretas de ensino. Essa concepção amplia a compreensão do processo alfabetizador e sustenta propostas pedagógicas que valorizam textos integrais e experiências de leitura com sentido, abrindo espaço para a inserção da literatura infantil como prática formativa e não meramente instrumental.

No século XX, especialmente com o avanço da urbanização e da industrialização, a alfabetização passou a ser entendida como uma necessidade para o desenvolvimento do país. Nessa época, os métodos alfabético e o silábico foram consolidados, que priorizavam a decodificação da escrita. De modo geral, a leitura não era associada à compreensão e ao uso social da linguagem, o que resultava em práticas pouco significativas para os alunos. A partir da segunda metade desse século, esse cenário começou a ser questionado com o surgimento de novas concepções pedagógicas, especialmente a partir das contribuições de Paulo Freire, que afirmava que, a alfabetização deveria estar relacionada à leitura crítica da realidade, uma vez que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989).

Essas reflexões influenciaram significativamente os debates educacionais no Brasil e abriram novas concepções sobre os processos de alfabetização e letramento. De acordo com Maria Rosário Longo Mortatti, a alfabetização é um processo histórico, escolarizado e intencional de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, que não se limita à apropriação mecânica do sistema de escrita alfabética, mas abrange principalmente a inserção do indivíduo no mundo letrado. Então, o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 1º e 2º ano, deve ocorrer de forma integrada, abrindo caminhos para que as crianças compreendam, desde cedo, a função social da leitura e da escrita em diferentes contextos de uso. Trazemos de modo conveniente os apontamentos e contribuições de Magda Soares (2004), que entende a alfabetização como um processo de apropriação do sistema de

escrita alfabética, indo além da simples decodificação de letras e sílabas. Para ela, a alfabetização requer um ensino sistemático, com ênfase na intencionalidade, considerando as relações entre fonemas e grafemas articuladas aos usos sociais da leitura e da escrita, incapaz de ser reduzida a práticas mecânicas e fora do contexto, pois compromete a construção de sentidos e afasta o estudante de conexões significativas com a linguagem escrita. Nesse sentido, defende-se uma prática alfabetizadora que valorize o contato com conteúdos reais e que façam sentido no cotidiano dos alunos, estimulando o letramento e a formação de sujeitos capazes de utilizar a leitura e a escrita de maneira crítica.

3. Concepções de literatura e práticas de ensino no Brasil

Durante o período colonial e grande parte do século XIX no Brasil, não havia uma produção literária direcionada especificamente às crianças. O material didático utilizado nas escolas era, na maioria, traduções ou adaptações de obras europeias, como fábulas, contos de cunho moral ou religioso, cujo objetivo era instruir moralmente e ensinar a leitura a partir do chamado “cânone”. Nesse cenário, a criança era vista como um adulto em formação e a infância como uma fase de preparação para a vida adulta, tendo a literatura a função voltada apenas para a prática, disciplina e transmissão de valores considerados adequados na época.

A história da literatura está ligada ao reconhecimento da criança como um sujeito presente na educação. Conforme as obras de Regina Zilberman, a infância passa a ser socialmente reconhecida quando surge a preocupação em inserir o indivíduo ao convívio social e para uma vida ativa. Essa ideia gera a necessidade de materiais específicos, que sejam destinados a esse público e, ao mesmo tempo, essa necessidade reforça o controle dos adultos sobre as crianças nessa época. Nesse contexto, o livro infantil acaba sendo reduzido ao campo didático, omitindo sua vertente ficcional e de autonomia estética, o que evidencia um processo histórico de ideologização da literatura infantil (Zilberman, 2003)

No final do século XIX e início do XX, com os avanços da escolarização e do reconhecimento da infância como uma fase de desenvolvimento, a literatura passou a ter maior presença nas práticas escolares. Contudo, os livros infantis ainda preservavam o caráter pedagógico e moralizante. A escola tornou-se espaço central de circulação dessas obras, estabilizando e legitimando uma função educativa da literatura, acima da formação estética.

Nesse período, o ensino da leitura e da escrita esteve intimamente ligado ao uso de cartilhas e métodos tradicionais de alfabetização, pautados pela técnica de codificação e decodificação do

sistema da escrita. Esses materiais enfatizavam a memorização de sílabas, palavras e frases padronizadas, priorizando a decodificação do sistema alfabético. As cartilhas, amplamente utilizadas nas escolas brasileiras ao longo do século XX, traziam textos curtos e fragmentados, geralmente sem valor literário, o que acentuava a separação entre o aprendizado técnico da leitura e a experiência estética proporcionada pela literatura infantil. Essas práticas contribuíam para a construção de uma relação utilitária com o texto, na qual o sentido da leitura estava associado à reprodução de modelos e à verificação de habilidades técnicas.

O uso da literatura como ferramenta para transmitir valores ou conteúdos linguísticos revela uma diminuição de sua força estética. Quando subordinado a objetivos externos, o texto literário deixa de ser vivenciado como arte e passa a ocupar uma função meramente utilitária dentro do currículo escolar. Esse movimento afasta a criança de uma relação mais livre e criativa com a linguagem, reforçando práticas que privilegiam respostas corretas em vez da construção de significados.

As reflexões propostas por Galvão e Silva sobre o ensino de literatura no Brasil permitem ampliar essa análise ao evidenciar que os desafios enfrentados no trabalho com textos literários não se restringem a um período específico, mas são resultados de uma trajetória histórica marcada por práticas pedagógicas descontextualizadas e distantes da experiência efetiva de leitura (Galvão; Silva, 2010). Os autores explicam que, ao longo do tempo, o ensino da literatura foi frequentemente reduzido a atividades descontextualizadas, distantes da experiência favorável, o que contribuiu para o afastamento dos estudantes do texto literário.

Paralelamente a esse processo, o acervo inicial da literatura infantil foi formado, sobretudo, a partir de adaptações de obras já existentes, como contos de fadas e clássicos. Esses textos se mostraram adequados ao público por trazerem elementos do simbólico e fantástico, facilitando a identificação da criança com as narrativas. Segundo Zilberman (2003), a literatura infantil só pode ser reconhecida como tal quando integra características próprias do gênero em escala reduzida. Essa visão histórica gerou desconfiança em relação às obras de cunho realista, ao mesmo tempo, em que favoreceu alguns outros gêneros, que reproduzem estruturas parecidas às do relato fantástico.

A trajetória da literatura infantil se confunde, portanto, com as transformações dos contos de fadas ao longo do século XIX, período marcado pela preocupação em oferecer textos considerados adequados à educação das crianças. Nesse processo, destaca-se a sistematização do acervo popular europeu, especialmente pelo trabalho dos Irmãos Grimm, cujas narrativas

foram adaptadas conforme os valores morais e pedagógicos da sociedade burguesa. Com o avanço das concepções pedagógicas e a valorização de uma educação voltada à emancipação da criança, a literatura infantil passou a incluir textos mais criativos, buscando estimular do leitor a imaginação e a participação ativa.

A partir da segunda metade do século XX, as discussões teóricas sobre linguagem, leitura e literatura tomaram força tanto no meio acadêmico quanto nas práticas educativas, possibilitando uma reavaliação do papel da literatura infantil no contexto escolar, defendendo sua presença desde o início da escolarização como elemento fundamental para a formação do leitor. Zilberman (2003) destaca que esse movimento contribuiu para a valorização da literatura infantil como linguagem artística e como direito da criança, deslocando-a de uma função meramente instrumental para uma perspectiva mais ampla.

4. A literatura como experiência e o processo imaginativo

Entender a literatura infantil como uma experiência significativa implica deslocá-la de um papel apenas pedagógico ou instrumental para reconhecê-la como uma forma de relação da criança com a linguagem, como o mundo e consigo mesma. Diferentemente das práticas que reduzem o texto literário a um suporte para uso majoritariamente técnico da leitura e escrita, a literatura enquanto experiência envolve o indivíduo de maneira sensível imaginativa mobilizando memórias, sentidos e afetos, que excedem a simples decodificação de maneira linguística. Essa ideia dialoga com a argumentação dos tópicos anteriores, que evidenciam como a escolarização da literatura contribuiu historicamente para a diminuição da sua dimensão estética e formativa.

O conceito de experiência pensado por Larrosa (2002) contribui para a compreensão do lugar da literatura na infância. Para o autor, a experiência não se confunde com a obtenção de informações, conteúdos ou técnicas, mas com aquilo que acontece ao sujeito e o transforma, produzindo dessa transformação, sentindo e marcas. Ela exige abertura, tempo e disponibilidade, esses elementos muitas vezes são tensionados no ambiente escolar, marcado pela urgência, fragmentação do conhecimento e busca de resultados imediatos. Essa concepção permite afirmar que a criança não lê apenas para aprender a ler, mas para viver a linguagem como acontecimento que a atravessa e a constrói como sujeito.

Na infância essa dimensão da literatura ganha ainda mais relevância, já que o pensamento infantil se organiza na maioria pelo símbolo, pela imaginação e pela fantasia. Ao se aproximar das narrativas literárias, a criança é convidada a habitar mundos ficcionais, experimentar

emoções e conflitos, construindo sentidos que dialogam com sua realidade concreta e, ao mesmo tempo, a transcendem. A literatura nesse sentido não apenas reflete o real, mas amplia as possibilidades de interpretação e elaboração da realidade, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e linguístico.

As reflexões de Michele Petit (2009) reforçam a perspectiva ao destacar a literatura como espaço de elaboração simbólica e construção subjetiva. Para a autora, os textos literários permitem que o leitor desde cedo encontre palavras para nomear sentimentos, medos e desejos, criando um território onde pode se reconhecer e se reinventar. A leitura literária, assim constitui-se como prática cultural fundamental, que estabelece vínculos com a linguagem para além de seu uso funcional.

Na infância, a vivência da literatura se distingue pela abertura a múltiplas interpretações. Como ressalta Petit (2009), o texto literário não oferece significados fixos, mas sim convida o leitor a construir sentidos a partir de suas experiências pessoais, referências culturais e afetivas. Ao se identificar em personagens ou ao introduzir universos ficcionais, a criança explora seu repertório simbólico e aprofunda sua relação com a linguagem. Assim, a literatura funciona como ponte entre o mundo interior e o social, favorecendo o diálogo, a escuta e a criação de significados.

Ao reconhecer a literatura como espaço de elaboração simbólica, desloca-se o foco da alfabetização da dimensão técnica para a formação integral do sujeito. Isso implica compreender que aprender a ler e escrever envolve também interpretar, imaginar e atribuir significados. Nesse sentido, a experiência literária não se configura como elemento secundário no processo de alfabetização, mas como parte essencial dele, gerando o interesse genuíno para se apropriar dos recursos simbólicos das culturas do escrito.

Essa visão da literatura como experiência entra em contraste com práticas escolares tradicionais. De acordo com Zilberman (2003), a escola subordinou frequentemente a literatura infantil a objetivos externos à arte, como a transmissão de valores morais ou ensino de conteúdos linguísticos. Essa utilização instrumental tende a reduzir a dimensão estética e imaginativa da leitura, enfraquecendo seu potencial formador. Reconhecer a literatura como experiência implica, portanto, reafirmar seu caráter artístico e seu papel como direito da criança e não apenas como ferramenta pedagógica.

Larrosa (2002) aprofunda essa discussão ao destacar que a experiência não pode ser totalmente controlada ou planejada, ao depender do encontro singular entre o sujeito e o que lhe acontece. No caso da leitura literária, isso significa compreender que ela não se resume a exercícios de interpretação fechada ou a verificação de respostas corretas. Seu valor está no tempo compartilhado da leitura, na escuta e na imaginação, promovendo dimensões que permitem que a criança se constitua como sujeito da linguagem e da interpretação e não só como aprendiz de técnicas.

Dessa maneira, a literatura se configura como um espaço de encontro com a linguagem, capaz de usar a imaginação, a sensibilidade e a produção de sentidos. Quando respeitada em sua dimensão estética e experimental no ambiente escolar, a literatura contribui não apenas para a alfabetização, mas também para a formação cultural e humana da criança, criando bases para a apropriação da escrita e das práticas variadas de letramentos em sua atuação em sociedade.

5. Literatura e alfabetização: contribuições para o desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento da linguagem é um processo social, histórico e cultural, construído nas interações e nas práticas discursivas das quais a criança está inserida. Conforme aponta Goulart (2006), a linguagem não se limita a um instrumento de comunicação, mas é constitutiva do sujeito, mediando o pensamento, a produção de sentidos e a relação com o mundo. A criança desenvolve sua capacidade linguística ao se integrar com diferentes manifestações, ampliando o vocabulário, organizando o pensamento e atribuindo significados às experiências vividas.

Quando integrada ao processo de alfabetização, a literatura desempenha um papel notório neste avanço, ao oferecer à criança o poder de interagir com textos que ampliam os sentidos, favorecem a construção de significados e estimulam a reflexão sobre a própria língua. Conforme afirma Goulart (2006), a alfabetização deve ser compreendida como um processo discursivo e cultural, no qual a criança se constitui como sujeito da linguagem ao participar de práticas sociais de leitura e escrita.

Defendemos que a literatura contribui para o desenvolvimento da consciência linguística, uma vez que mobiliza, pela via do afeto e da imaginação, estratégias de antecipação, inferência e interpretação, sendo estratégias estimuladoras da construção de sentidos. A antecipação ocorre quando as características se mesclam com os conhecimentos prévios, propiciando a formulação de hipóteses sobre o texto, mobilizando o pensamento mesmo antes do domínio do sistema de escrita. A inferência permite a compreensão de significados implícitos, indo além do que está

explícito. Já a interpretação articula três elementos: texto, leitor e contexto, possibilitando a atribuição de sentidos pessoais e compartilhados.

Essa compreensão da leitura como construção ativa de sentidos se interliga com o ponto de vista defendido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), no caderno “Leitura como processo”. De acordo com Cafiero (2005), a leitura não se reduz à decodificação do sistema alfabético, mas constitui um processo cognitivo e social, onde o leitor articula informações do texto com seus conhecimentos prévios para produzir sentidos. Nessa perspectiva, estratégias como antecipação, inferência e interpretação são fundamentais para a compreensão textual e podem ser desenvolvidas desde o início da alfabetização, inclusive antes do pleno domínio do código escrito.

Esses aspectos estabelecem uma analogia direta com os processos cognitivo infantil, ao dialogar com um modo de pensar sistematizado pelo símbolo, pela metáfora, pela imaginação e pela criatividade. As histórias permitem que a criança represente o mundo por meio da linguagem, organize o pensamento e atribua sentidos às experiências vividas. Ao se envolver com situações imaginadas, ela mobiliza processos cognitivos complexos que sustentam a aprendizagem da leitura e da escrita, estabelecendo relações de causa e consequência, formulando hipóteses sobre os acontecimentos e atribuindo às situações apresentadas.

Essas estratégias não se desenvolvem de maneira isolada ou mecânica, mas surgem da interação significativa com textos que instigam o leitor a produzir sentidos. A literatura, por conter ambiguidades, lacunas e múltiplas possibilidades de interpretação, estimula esse exercício intelectual. Assim, ao participar de práticas de leitura literária, a criança não apenas enriquece seu vocabulário, mas também desenvolve habilidades interpretativas essenciais para sua inserção na cultura escrita.

O pensamento de Larrosa (2002) contribui para compreender a leitura literária como experiência formativa, ao afirmar que “a experiência acontece quando algo nos toca e nos mobiliza”. O contato da criança com a literatura não pode ser reduzido a um exercício técnico de decodificação, por envolver imaginação, sentimento e produção de sentidos. Quando a narrativa toca a mentalidade infantil, despertando curiosidade e interesse, ela se determina a enfrentar o esforço cognitivo que a aprendizagem da leitura exige. Nessa direção, o desejo de entender as diferentes histórias, pensar em possíveis acontecimentos e participar do universo

da ficção passa a sustentar o processo de apropriação da escrita, mostrando que o envolvimento significativo com a literatura pode mobilizar e fortalecer o percurso de alfabetização.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita exige esforço, pois envolve atenção, memória, consciência dos sons das palavras (consciência fonológica) e compreensão do que está sendo lido (interpretação). É um momento desafiador, que precisa de concentração e insistência. No entanto, quando não há desejo nessa aprendizagem, esse esforço pode se tornar monótono; por esse motivo, práticas de leitura com significado, especialmente por meio da literatura, ajudam a dar propósito ao aprendizado, aumentando o envolvimento da criança e concedendo ânimo para que ela se desenvolva nesse contexto.

O desejo de compreender a narrativa surge antes do domínio da leitura e passa a sustentar o processo de aprendizagem do sistema de escrita. Quando a criança se envolve com a história e quer descobrir o que acontece naquele cenário, ela encontra motivos para tentar ler, reconhecer palavras e acompanhar o texto. O interesse pela narrativa transforma o esforço de aprender a ler em uma ação com propósito e repleta de significados. Como destaca Petit (2008), o encontro com a leitura está profundamente ligado ao desejo e ao sentido que o leitor atribui ao texto, o que favorece o engajamento e a persistência diante das dificuldades do processo de alfabetização.

A alfabetização se revela como um processo que envolve sentido, desejo e experiência, para além da aprendizagem técnica do código escrito. A literatura, ao mobilizar imaginação, afetos e produção de significados, cria condições para que a criança se reconheça como leitora e encontre motivos para investir no esforço exigido pela leitura e pela escrita. Assim, a presença de práticas literárias desde o início da escolarização contribui para que o aprendizado do código linguístico se desenvolva de forma significativa, articulando aspectos cognitivos, sociais e culturais. Nessa perspectiva, torna-se pertinente analisar obras literárias destinadas aos anos iniciais, buscando compreender de que maneira elas podem facilitar o interesse da criança pela leitura e pela linguagem escrita.

6. A literatura em ação na alfabetização: obras ilustrativas

A obra *Onde vivem os monstros*, escrita e ilustrada por Maurice Sendak, exemplifica como a literatura infantil pode atuar como experiência produtiva para o processo de alfabetização, ao articular texto verbal, imagem e imaginação de maneira inseparável. A narrativa apresenta a história de Max, um menino que se envolveu em uma situação de conflito com a mãe e foi

enviado para o quarto sem jantar. A partir desse acontecimento, o personagem passa a vivenciar uma aventura em um espaço imaginário rodeado por monstros, construindo um percurso que dialoga com sentimentos comuns à infância, como raiva, medo, desejo de liberdade e necessidade de acolhimento.



Figura 1 – Capa do livro *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak

Um dos aspectos centrais da obra está na relação entre texto e imagem, que se complementam na construção do sentido. Ao longo da história, as ilustrações vão ocupando um espaço maior e mais marcantes nas páginas, enquanto o texto verbal diminui, até que a história passa a ser composta apenas pelas imagens. Essa estrutura narrativa exige do leitor uma postura ativa, estimulando estratégias de antecipação, inferência e interpretação, imprescindíveis para o desenvolvimento da leitura. As imagens assumem um papel explicativo, envolvendo a criança em uma leitura visual, levando-a construir significados mesmo antes do domínio pleno do código escrito.



Figura 2 – Ilustração do livro *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak

A linguagem verbal utilizada pelo autor é simples e organizada por frases curtas, o que auxilia na criação de um ritmo de leitura, facilitando a compreensão da história. As páginas sem texto tem uma função importante, pois criam pausas que permitem à criança imaginar, refletir e produzir sentidos a partir de suas próprias experiências. Esse uso do silêncio valoriza a leitura como experiência, pois permite que a criança tenha tempo para observar as imagens, refletir sobre o que está acontecendo e construir sentidos a partir de suas próprias ideias.



Figura 3 – Ilustração do livro *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak

Ao não explicar tudo por meio de palavras, a obra convida o leitor a participar ativamente da narrativa, completando a história com sua imaginação. Dessa forma, a leitura deixa de ser apenas um exercício de reconhecimento de letras e palavras e passa a ser um momento de envolvimento, reflexão e criação. Esse movimento rompe com práticas escolares que tratam o texto apenas como um treino técnico da leitura, sem considerar o tempo da criança, sua sensibilidade e sua capacidade de interpretar e atribuir significados diferentes.

O espaço imaginário apresentado na obra permite que a criança elabore sentimentos e conflitos por meio da fantasia. A transformação do quarto de Max em uma floresta e, depois, em um lugar habitado por monstros mostra como a imaginação pode ajudar a compreender e ressignificar a realidade. Como aponta Petit (2009), a literatura oferece à criança a possibilidade de nomear sentimentos e vivenciar emoções de forma simbólica, contribuindo para a construção de sentidos e para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse contexto, o livro literário permite práticas alfabetizadoras que envolvem leitura de imagens, criação de hipóteses sobre a narrativa e conto oral, favorecendo o interesse da criança pelo código linguístico a partir de uma experiência relevante.

Portanto, *Onde vivem os monstros* auxilia o processo de alfabetização ao introduzir a criança em práticas nas quais o texto não é reduzido ao treino do código. Ao articular linguagem verbal, visual e imaginativa, a narrativa favorece o desenvolvimento da compreensão da língua, ampliando o vocabulário, a consciência textual e o entendimento das funções da escrita. A criança é convidada a observar, interpretar, fazer suposições e construir sentidos durante a leitura, mobilizando processos importantes para aprender a ler e a escrever. Dessa forma, a literatura se configura como uma experiência que sustenta a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, reafirmando a alfabetização como um processo cultural, discursivo e formativo.

A obra *E o lobo mau se deu bem*, escrito e ilustrado por Vivian Mara Suppa, apresenta uma narrativa visual que dialoga com o repertório prévio das crianças ao retomar a figura do lobo, personagem recorrente nos contos clássicos da literatura infantil. Ao mudar a ideia tradicional do “lobo mau”, a obra cria uma história divertida e com papéis invertidos, despertando a curiosidade e o interesse do leitor. Essa surpresa ajuda a criança a se envolver com a narrativa, o que é essencial para desenvolver o gosto pela leitura no processo de alfabetização.



Figura 4 – Capa do livro *E o lobo mau se deu bem*, de Vivian Mara Suppa.

As imagens assumem papel central na construção do sentido da história, funcionando como principal elemento narrativo. Cada ilustração apresenta pistas visuais que orientam a compreensão dos acontecimentos, exigindo atenção, observação e interpretação. A criança é convidada a acompanhar a sequência narrativa por meio das imagens, estabelecendo relações entre as cenas e organizando mentalmente a história. Essa leitura visual favorece o

entendimento mesmo sem o apoio constante do texto escrito, familiarizando-as com os rituais de leitura, com base em diferentes níveis de apropriação do código.



Figura 5 – Ilustração do livro *E o lobo mau se deu bem*, de Vivian Mara Suppa.

Nesse sentido, a inferência torna-se um aspecto fundamental da leitura. Ao interpretar expressões dos personagens, gestos, cenários e situações apresentadas nas imagens, a criança levanta diversas hipóteses sobre o que está acontecendo e sobre a evolução da história. Esse movimento mobiliza conhecimentos prévios e experiências pessoais, permitindo que o leitor atribua sentidos ao que não está explícito, fazendo com que a leitura deixe de ser passiva, passando a envolver a criança em um processo ativo de construção de significados, essencial para o desenvolvimento da competência leitora.

A mínima presença de linguagem verbal amplia os espaços de imaginação, possibilitando que a criança complete a narrativa a partir de suas próprias interpretações. O livro cria pausas que propiciam um momento de reflexão e elaboração de sentidos, respeitando o tempo da criança e sua forma de compreender a história. Esse espaço de imaginação contribui para que a leitura seja vivenciada como experiência, e não apenas como exercício de decodificação, fortalecendo a relação da criança com os livros e com o ato de ler.

No contexto da alfabetização, a obra possibilita práticas pedagógicas que envolvem leitura de imagens, reconto oral, antecipação de acontecimentos e produção coletiva de narrativas. Ao participar dessas ações, a criança se aproxima do código linguístico de uma maneira descomplicada, compreendendo que a escrita serve para narrar, comunicar e produzir sentidos. Dessa forma, a obra favorece o interesse pela leitura e pela linguagem escrita ao integrar

imaginação, interpretação e participação ativa, reafirmando a alfabetização como um processo cultural, discursivo e formativo, e não restrito ao treino técnico do código.



Figura 6 – Ilustração do livro *E o lobo mau se deu bem*, de Vivian Mara Suppa.

Dessa forma, as obras *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak, e *E o lobo mau se deu bem*, de Vivian Mara Suppa, evidenciam como a literatura infantil pode servir como estímulo no processo de alfabetização, ao promover experiências de leitura que articulam diversas linguagens, favorecendo a participação ativa da criança, propiciando a observação, a inferência, a interpretação e a construção de sentidos, mesmo antes do domínio pleno do sistema de escrita. Ao possibilitar práticas que envolvem leitura de imagens, reconto, antecipação narrativa elaboração, esses livros demonstram que o interesse pelo código linguístico se constrói a partir de experiências significativas de leitura, nas quais a alfabetização é entendida como um processo cultural, discursivo e formativo, e não apenas como treino técnico da decodificação.

7. Implicações para a prática pedagógica

Entender a literatura infantil como uma experiência relevante requer uma reavaliação do papel do educador no processo de alfabetização. Conforme mencionado, a leitura literária não se restringe à memorização técnica, nem a prática pedagógica deve se limitar à análise formal do texto, como identificação de letras, sílabas ou palavras em si. Assim, o trabalho do professor com a literatura exige uma mediação que reconheça a criança como um sujeito de linguagem e veja a leitura como uma atividade simbólica e formativa, ou seja, a leitura literária contribui para a formação integral da criança, promovendo o desenvolvimento do pensamento, da imaginação, da sensibilidade e da construção de sentidos sobre o mundo.

Portanto, a mediação pedagógica desempenha um papel fundamental na maneira como a literatura é experimentada no ambiente escolar. O educador não se limita a transmitir conteúdos, mas também atua como um mediador na interação entre a criança e a literatura. Essa ação implica decisões intencionais, como a escolha das obras, a estruturação de momentos e locais de leitura, além da criação de momentos que estimulem a escuta, interação e apreciação do conto.

Essa postura mediadora exige do professor uma visão ampliada da alfabetização, que vá além do simples ensino do código e reconheça a leitura literária como prática cultural. Não se trata de abandonar o trabalho com o sistema de escrita, mas de integrá-lo a situações em que a linguagem circule de forma viva e significativa para a criança. Ao promover momentos de leitura compartilhada, escutar as interpretações das crianças e valorizar suas hipóteses de sentido, o docente contribui para a formação de leitores que não apenas decodificam, mas também interpretam e se posicionam diante do texto.

Neste processo, é importante que o docente identifique o tempo adequado para a experiência, conforme ressaltado por Larrosa (2002). A compreensão da literatura não é construída apressadamente ou de forma fragmentada, mas exige disponibilidade, atenção e receptividade ao imprevisto. Ao limitar a prática pedagógica a respostas corretas ou interpretações exclusivas, o potencial de formação da literatura é reduzido. Por outro lado, ao possibilitar que a criança expresse o que sentiu, imaginou ou entendeu, o educador estabelece um ambiente de interação com a linguagem, que promove a formação do leitor como um indivíduo.

O componente visual, evidente nos livros ilustrados, também desempenha um papel significativo nas práticas escolares que unem literatura e alfabetização. As figuras não devem ser percebidas apenas como complemento ao texto, mas como um componente essencial da história, com a capacidade de expandir e instigar interpretações e estimular a criatividade. A leitura dessas imagens, quando realizada de maneira proposital, promove o desenvolvimento da linguagem simbólica e a formação de significados, especialmente na fase dos anos iniciais, período em que as crianças ainda estão aprendendo a leitura e escrita inicialmente.

Ao integrar linguagem verbal e visual, o docente expande as chances de entendimento do texto literário e promove a participação engajada das crianças na leitura. A análise das ilustrações, a antecipação de significados e a conexão entre imagem e palavra possibilitam que a criança elabore suposições, interaja como o livro e aprimore habilidade de interpretação importantes

para seu processo de alfabetização. Portanto, a literatura auxilia na formação de leitores atentos não só às palavras mas também aos diversos modos de interpretação presentes na história.

Essa forma de mediação está diretamente relacionada ao processo de alfabetização, uma vez que estabelece contextos relevantes para a assimilação da escrita. Ao interagir com as histórias infantis, a criança se interessa pelo texto, pelas palavras e pelas maneiras de se expressar, o que contribui para o crescimento do vocabulário, o entendimento da estrutura da língua e o aprimoramento da consciência linguística. Assim a vivência literária torna o trabalho cognitivo mais estimulante, contextualizado e relevante.

Ademais, ao incorporar a literatura nas práticas de alfabetização, reconhece-se que o aprendizado da leitura e escrita não se limita ao domínio técnico do código, mas abrange a inserção do sujeito na cultura escrita. Ao experimentar práticas literárias desde os primeiros anos escolares, a criança compreende o papel social, estético e comunicativo da escrita, fortalecendo sua conexão com a linguagem e expandindo suas oportunidades de envolvimento no universo letrado. Esta visão enfatiza que a literatura não tem papel secundário no processo de alfabetização, mas é um dos seus alicerces.

Em última análise, ao apreciar a literatura como experiência no ambiente educacional, o educador auxilia no desenvolvimento completo da criança, unindo alfabetização, imaginação e percepção. Essa prática descarta metodologias mecânicas e reafirma a alfabetização como um processo complexo, que abrange aspectos cognitivos, emocionais, culturais e simbólicos. Assim, a literatura para crianças surge como uma forte aliada na prática pedagógica, contribuindo tanto para o aprendizado da leitura e escrita quanto para a formação cultural e humana do sujeito.

Considerações finais

A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo teve como ponto de partida a problematização histórica dos métodos de alfabetização e da forma como a literatura infantil foi gradualmente escolarizada no contexto da educação no Brasil. Ao retomar as discussões sobre os métodos de ensino da leitura e da escrita, percebe-se focar excessivamente nos métodos, vistos muitas vezes como soluções técnicas, levou a práticas pedagógicas marcadas pela fragmentação da língua, pela memorização e pelo afastamento das práticas sociais de leitura. Nesse contexto, a alfabetização passou a ser entendida apenas como decodificação, reduzindo sua dimensão

cultural, simbólica e formativa, favorecendo a inserção da criança na cultura escrita de maneira abrangente.

A partir dessa discussão, o argumento principal defendido compreende a literatura como experiência de alfabetização, entendendo que o processo de aprender a ler e a escrever vai além do domínio das letras e sílabas. Nesse panorama, a alfabetização se torna um processo que envolve facilitar as condições para que a criança tenha contato com a linguagem escrita de forma relevante e lúdica, participando de práticas de leitura que despertem a imaginação, o interesse e a construção de sentidos. Valorizar a literatura infantil nesse processo significa reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita se fortalece quando a criança se envolve com obras que mobilizam emoções, curiosidade e interpretações, e não apenas com exercícios técnicos do código escrito.

O contato com a literatura infantil possibilita que a criança se aproxime da leitura antes mesmo de dominar completamente o sistema de escrita, reconhecendo a leitura como uma prática social e cultural, deixando de ser apenas um processo técnico e passando a considerar todas as experiências construídas, o que torna a aprendizagem da leitura e da escrita mais significativa e contextualizada. A análise das obras selecionadas mostrou que a literatura infantil pode contribuir de forma concreta para o processo de alfabetização ao unir linguagem verbal e visual e ao incentivar a participação ativa do leitor. As narrativas ponderadas mostram que, por meio das imagens, dos silêncios e das possibilidades de inferência, a criança pode interpretar, fazer antecipações, levantar hipóteses e construir sentidos, mesmo antes de dominar completamente o sistema de escrita.

As conclusões extraídas dessa análise evidenciaram que o interesse da criança pelo aprendizado da leitura e da escrita está diretamente ligado às experiências que ela vivencia com os textos literários. Quando a leitura desperta curiosidade e envolvimento, o esforço exigido para entender o código escrito passa a fazer sentido para a criança. Nesse contexto, a literatura infantil atua como um elemento que motiva esse processo, pois sustenta o desejo de aprender e ajuda a fortalecer o vínculo da criança com a linguagem escrita.

Além disso, destaca-se a importância do papel do professor nesse processo. Compreender a literatura como experiência exige uma prática pedagógica planejada e intencional, em que o professor assume o papel de mediador da leitura, criando espaços de escuta, diálogo e valorização das interpretações das crianças. Nesse contexto, o professor pode assumir o papel

de mediador da leitura, criando espaços de escuta, diálogo e valorização das interpretações das crianças. Essa mediação, no entanto, não se limita à leitura realizada pelo professor, mas envolve o incentivo à ação da criança, estimulando-a a tentar ler, levantar hipóteses, fazer associações entre imagens e textos e construir sentidos a partir da obra. Dessa forma, a criança é reconhecida como sujeito ativo do processo de alfabetização, participando da leitura mesmo antes de dominar completamente o sistema de escrita, enquanto o professor oferece espaço para que essa experiência aconteça de maneira significativa.

Diante disso, este estudo confirma a importância de valorizar a literatura infantil no processo de alfabetização, não como um recurso complementar ou apenas ilustrativo, mas como parte fundamental da aprendizagem da leitura e da escrita. Ao defender a alfabetização como experiência, reforça-se a necessidade de superar práticas mecânicas, reconhecendo a criança como leitora em formação e a literatura como um caminho eficaz para a construção de sentidos, para o desenvolvimento da linguagem e para a participação crítica e sensível na cultura escrita.

Referências bibliográficas

CAFIERO, Delaine. Leitura como processo. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SILVA, Ceris Salete Ribas da. Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do ensino de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Alfabetização e discurso. São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 147-160, jan./abr. 2006.

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

Anexo 1

Durante a preparação deste documento, nós, Anne Sampaio Campos e Juliane Cristina da Silva, estudantes do curso de graduação em Pedagogia, declaramos o uso da ferramenta de Inteligência Artificial Generativa ChatGPT (OpenAI), versão GPT-5 (2026) como recurso de apoio à revisão textual.

A ferramenta foi utilizada exclusivamente para auxílio na correção de aspectos linguísticos, tais como ajustes de temporalidade em trechos históricos, revisão de concordância verbal e nominal e organização sintática de parágrafos, previamente elaborados pelas autoras.

O uso da IAGen não envolveu a produção de conteúdo teórico original, análise de dados, formulação de argumentos científicos inéditos ou substituição da autoria intelectual. Todos os conteúdos conceituais, escolhas bibliográficas, fundamentação teórica e interpretações apresentadas são de responsabilidade das autoras.

As etapas em que houve uso da ferramenta foram:

- Ajuste de tempo verbal em trechos referentes ao contexto histórico da literatura infantil;
- Sugestões de reorganização textual para melhoria da fluidez acadêmica.

Exemplos de *prompts* utilizados:

- “A temporalidade desse trecho histórico está descrita corretamente?”
- “Revisar a coesão deste parágrafo.”

Após o uso da ferramenta, o conteúdo foi integralmente revisado e editado pelas autoras e pela orientadora, em conformidade com os princípios éticos para uso de IAGen (Resolução CONPEP 144) e com os acordos estabelecidos com a orientadora da pesquisa.

Dessa forma, assumimos total responsabilidade pelo conteúdo final deste trabalho