

ANTES DE DECODIFICAR: EXPERIÊNCIAS DE LITERATURA, ORALIDADE E CULTURA ESCRITA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Bianca Cecília Albertino de Araújo

biancasemededucacao@gmail.com

Professora Licenciada em Educação Especial

RESUMO

A formação do leitor na Educação Infantil começa antes da decodificação convencional. Crianças pequenas constroem sentidos ao ouvir histórias, observar imagens, escolher livros, recontar narrativas, participar de conversas e perceber usos sociais da escrita. Este artigo discute como literatura, oralidade, cultura escrita e reflexão sobre aspectos sonoros da língua podem integrar a trajetória da criança sem antecipar a escolarização própria do Ensino Fundamental. Trata-se de uma reflexão teórica baseada em estudos brasileiros sobre educação literária, apropriação da linguagem escrita, mediação docente e práticas lúdicas, além de materiais da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. A análise distingue experiências leitoras de alfabetização sistemática e sustenta que reconhecer a criança como leitora e autora não significa atribuir-lhe competências que ainda estão em construção. A literatura oferece experiências estéticas e culturais; a oralidade permite narrar, interpretar e compartilhar sentidos; a participação na cultura escrita aproxima a criança das funções sociais dos textos; e brincadeiras com rimas, parlendas e palavras podem favorecer atenção à dimensão sonora sem transformar a Educação Infantil em treino formal. Conclui-se que a contribuição dessa etapa para a formação do leitor está em garantir experiências significativas no presente, preservando a infância e construindo continuidade, e não sujeição, em relação ao Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação Infantil; formação de leitores; literatura; oralidade; cultura escrita; alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

Uma criança segura um livro, observa a capa, reconhece uma personagem e tenta antecipar o que acontecerá. Outra reconstrói oralmente uma história que ouviu no dia anterior. Uma terceira pergunta o que está escrito em uma placa e compara a letra inicial com a de seu nome. Nenhuma dessas situações equivale, por si só, à leitura convencional, mas todas revelam participação ativa em práticas de linguagem e cultura escrita. A formação do leitor, portanto, não começa subitamente quando a criança decodifica sua primeira palavra.

Essa compreensão exige evitar duas simplificações. A primeira é considerar que qualquer contato com escrita já corresponde à alfabetização formal. A segunda é imaginar que, para preservar as especificidades da Educação Infantil, nada relacionado à leitura e à escrita deva ocorrer antes do Ensino Fundamental. Baptista (2022) problematiza justamente essa oposição e defende uma relação solidária, e não de sujeição, entre as duas etapas. O desafio está em reconhecer aprendizagens e experiências próprias da infância sem transformar a pré-escola em preparação antecipada para o primeiro ano.

Essa preocupação é particularmente relevante quando se considera que a inserção da linguagem escrita na Educação Infantil não deve resultar em práticas descontextualizadas ou reduzidas ao treinamento de habilidades isoladas. Baptista (2022) chama atenção para esse risco ao discutir práticas que, embora possam assumir aparência lúdica, continuam tratando a leitura e a escrita como conteúdos escolares

Desse modo, o objetivo deste artigo é discutir como literatura, linguagem oral, cultura escrita e reflexão sobre aspectos sonoros da língua participam da formação da criança como leitora antes da decodificação convencional. A análise mantém como eixo o direito da criança de viver experiências significativas no presente, evitando que toda prática seja justificada apenas pelo que poderá produzir futuramente na alfabetização.

2 PERCURSO TEÓRICO E DELIMITAÇÃO

O texto tem natureza teórico-reflexiva e mobiliza estudos brasileiros e materiais da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. O Caderno 3 oferece base para pensar relações entre linguagem oral, escrita e cultura; o Caderno 5 amplia a

discussão ao reconhecer as crianças como leitoras e autoras. Esses documentos são articulados a pesquisas sobre literatura, formação docente, leitura compartilhada e apropriação da escrita. Não se pretende construir uma sequência de habilidades nem propor método de alfabetização para a Educação Infantil.

A delimitação é importante porque os termos utilizados no debate podem gerar confusão. “Experiência leitora” é empregado aqui para designar situações em que a criança produz sentidos diante de livros, imagens, narrativas e práticas sociais de leitura. “Alfabetização sistemática” refere-se ao ensino intencional e progressivo dos conhecimentos necessários à leitura e escrita convencionais. As duas dimensões se relacionam ao longo da trajetória escolar, mas não são equivalentes e não precisam ocupar o mesmo lugar em cada etapa.

3 A CRIANÇA COMO LEITORA ANTES DA LEITURA CONVENCIONAL

O Caderno 5 da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil oferece uma contribuição decisiva ao afirmar que as crianças participam da cultura escrita de modos complexos antes de dominarem a leitura autônoma. Observar imagens, escolher livros, reconhecer personagens, pedir releituras, comentar uma narrativa e inventar histórias são formas de participação que podem ser valorizadas pedagogicamente. Reconhecê-las não significa afirmar que a criança já lê convencionalmente; significa tornar visíveis competências e interesses que podem permanecer ocultos quando a leitura é definida apenas pela decodificação.

Baptista e Micarello (2018) acrescentam que a educação literária na primeira infância exige professoras capazes de mediar a relação entre criança e obra sem reduzir a literatura a recurso para ensinar conteúdos. A contribuição das autoras permite compreender, portanto, que a mediação docente não consiste em conduzir a criança a uma interpretação previamente estabelecida, mas em criar condições para que ela estabeleça uma relação significativa com a obra literária.

A literatura é arte e, como tal, mobiliza dimensões estéticas, afetivas e culturais que não se esgotam em uma resposta correta. A criança pode gostar, rejeitar, rir, estranhar, pedir repetição, imaginar outro final ou perceber detalhes que o adulto não havia destacado. Esses movimentos fazem parte de uma relação leitora.

Faria, Silva e Carvalho (2025) situam a mediação literária como possibilidade de apropriação da cultura escrita em experiências humanizadoras. A contribuição das autoras ajuda a compreender por que a presença do livro não basta: importa o modo como o encontro é organizado. Uma leitura que admite perguntas, interpretações e retomadas oferece à criança espaço para construir sentidos; uma leitura imediatamente convertida em tarefa de comprovação pode deslocar o foco da experiência para o desempenho esperado.

4 ORALIDADE E NARRATIVA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A oralidade participa desse percurso porque a experiência literária continua depois que o livro é fechado. Ao contar o que compreendeu, comparar personagens, explicar uma imagem ou recontar um episódio, a criança seleciona informações, organiza temporalidade e ajusta sua fala ao interlocutor. A formação leitora, portanto, não se limita ao contato visual com o texto escrito; ela inclui os diálogos que permitem elaborar e compartilhar interpretações.

A pesquisa de Belmiro, Galvão e Martins (2024) torna esse mecanismo visível. Ao analisar um evento de leitura literária compartilhada com 14 crianças de quatro anos, os autores mostram a construção do tempo ficcional e o papel do jogo de imaginação na produção de algo novo. A contribuição do estudo está em evidenciar que a criança não é receptora passiva de uma narrativa pronta. Durante a mediação, ela interpreta, antecipa, negocia sentidos e participa da organização do universo ficcional.

Ao analisar um evento de leitura literária compartilhada com 14 crianças de quatro anos, os autores mostram a construção do tempo ficcional e o papel do jogo de imaginação na produção de algo novo. A contribuição do estudo está em evidenciar que a criança não é receptora passiva de uma narrativa pronta. Durante a mediação, ela interpreta, antecipa, negocia sentidos e participa da organização do universo ficcional.

Esse processo também explica a relevância dos livros de imagem. Quando a narrativa depende fortemente das ilustrações, a criança precisa observar relações entre cenas, inferir acontecimentos e construir continuidade. A ausência de texto verbal convencional não elimina a leitura; muda os recursos utilizados para produzir

sentido. Em contextos escolares e familiares, livros dessa natureza podem ampliar a participação de crianças e adultos com diferentes relações com a escrita convencional.

5 PARTICIPAR DA CULTURA ESCRITA ANTES DE DOMINÁ-LA

A criança vive em ambientes marcados por nomes, listas, embalagens, placas, mensagens, calendários e livros. Antes de ler esses textos autonomamente, ela pode reconhecer que a escrita cumpre funções diferentes: identifica, informa, registra, convida, orienta e narra. O Caderno 3 da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil organiza esse debate ao situar a linguagem escrita nas práticas sociais e nas relações que as crianças estabelecem com os textos no cotidiano.

Participar da cultura escrita significa, portanto, encontrar a escrita em situações em que seu uso faça sentido. Escrever coletivamente um convite com a professora como escriba, observar uma lista necessária para uma atividade, escolher um livro pelo título ou perguntar o que está escrito são experiências distintas de uma folha de exercícios. A diferença não está apenas no formato, mas na função: em práticas sociais, a escrita é mobilizada porque há algo a comunicar, lembrar, organizar ou compartilhar.

Baptista (2022) oferece um critério importante para sustentar essa organização ao rejeitar a falsa dicotomia entre alfabetizar formalmente ou excluir a escrita da pré-escola. A relação solidária entre etapas pressupõe continuidade de experiências, mas também respeito às finalidades próprias de cada uma. A Educação Infantil pode ampliar o repertório cultural e linguístico sem antecipar a lógica de ensino sistemático que será aprofundada posteriormente.

6 REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA EM CONTEXTOS LÚDICOS

A presença de experiências significativas com leitura e escrita não impede que a criança preste atenção a aspectos sonoros da língua. Rimas, aliterações, repetições, parlendas, cantigas e jogos de palavras convidam naturalmente a perceber semelhanças e diferenças entre sons. O ponto de cautela é não converter cada

brincadeira em exercício formal nem tomar a consciência fonológica como finalidade única da Educação Infantil.

Araujo (2023) contribui diretamente para esse debate ao discutir aspectos notacionais e fonológicos da escrita em continuidade com práticas socioculturais e brincantes. A autora mostra que jogos, brincadeiras, tradição oral e literatura podem abrir espaço para reflexão sobre a língua sem perder o caráter cultural do objeto e sem ferir princípios da Educação Infantil. Essa perspectiva evita uma falsa escolha entre literatura e atenção à sonoridade: uma parlenda pode ser experiência cultural, brincadeira e oportunidade de perceber rimas ao mesmo tempo.

A intencionalidade pedagógica, nesse caso, não precisa significar controle excessivo. A professora pode perceber que uma palavra despertou curiosidade, perguntar por outras que começam de modo parecido ou retomar uma rima que apareceu na história. A intervenção se apoia no que está acontecendo na experiência e preserva a participação da criança, em vez de subordinar a brincadeira a uma sequência de treino descontextualizado.

7 FORMAÇÃO DOCENTE E MEDIAÇÃO

Reconhecer essas possibilidades exige formação que ajude a professora a diferenciar presença da cultura escrita, mediação literária e alfabetização sistemática. Baptista, Neves e Galvão (2018) mostraram, em pesquisa colaborativa, que processos de reflexão sobre a prática podem ampliar o domínio docente sobre seleção de livros, organização de espaços e estratégias de mediação. A força desse tipo de formação está em aproximar teoria e decisões concretas do cotidiano.

Baptista e Diniz (2026) identificaram, no contexto do curso LEEI, contribuições para ressignificação de práticas de leitura e escrita, acompanhadas de desafios institucionais para consolidar mudanças. O resultado é relevante porque impede que a formação seja tratada como simples transmissão de conteúdos. Uma professora pode compreender teoricamente a importância da escolha da criança ou do tempo de conversa e, ainda assim, enfrentar rotinas, espaços e relações de trabalho que dificultam a implementação. Formação e condições institucionais precisam ser pensadas conjuntamente.

Uma prática formativa consistente também ajuda a revisar a ideia de prontidão. A criança não precisa demonstrar um conjunto fechado de habilidades para ser considerada participante do mundo da leitura. Ela constrói uma história com livros, narrativas, imagens, palavras e perguntas; cabe à escola ampliar essa história sem exigir que ela viva antecipadamente o que pertence a outra etapa.

A continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental pode ser fortalecida por documentação pedagógica que registre interesses, experiências e modos de participação das crianças, sem convertê-los em testes de prontidão. Saber que uma criança gosta de recontar histórias, procura determinados livros, reconhece seu nome em diferentes suportes ou demonstra curiosidade por rimas ajuda a compreender sua trajetória, mas não deve funcionar como lista de pré-requisitos para ingresso no primeiro ano. A passagem entre etapas ganha consistência quando o que foi vivido é reconhecido e retomado, em vez de ser usado para classificar crianças como “prontas” ou “não prontas”.

Essa perspectiva também amplia a responsabilidade da escola quanto ao acesso. Crianças chegam com oportunidades muito diferentes de contato com livros e práticas de escrita; por isso, a Educação Infantil precisa garantir experiências que não dependam do repertório familiar prévio. Acervos diversificados, leitura frequente, presença de textos com função social, brincadeiras de linguagem e espaços em que as crianças possam escolher, perguntar e produzir narrativas constituem formas de democratizar o acesso à cultura escrita. O objetivo não é homogeneizar trajetórias, mas assegurar que desigualdades de origem não sejam naturalizadas como limites das possibilidades de participação leitora.

Essa concepção também oferece um critério para a continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. A criança não precisa chegar ao primeiro ano tendo antecipado o trabalho próprio dessa etapa; chega com uma história de participação em práticas de linguagem, literatura e cultura escrita.

Reconhecer essa história permite considerar repertórios, interesses e modos de participação sem convertê-los em teste de prontidão. A continuidade se fortalece quando se respeita o que foi vivido na infância e se preserva a especificidade dos conhecimentos que serão sistematizados posteriormente.

A oralidade ocupa posição decisiva nesse percurso porque permite que a criança torne pública a interpretação que constrói. Ao recontar, perguntar, discordar

de uma personagem ou explicar o que percebeu numa imagem, ela não apenas demonstra compreensão; participa de uma prática social de produção de sentidos.

O Caderno 3 da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil organiza a relação entre linguagem oral e linguagem escrita a partir de práticas e interações, perspectiva que impede tratar a fala apenas como pré-requisito técnico para a escrita. A narrativa oral tem valor no presente da infância: ajuda a criança a compartilhar experiências, negociar sentidos com outras pessoas e reconhecer que uma mesma história pode ser compreendida de modos diferentes.

Reconhecer experiências leitoras antes da decodificação exige, ao mesmo tempo, preservar uma distinção importante. Produzir sentidos diante de imagens, recontar uma narrativa, escolher livros e perguntar sobre a escrita não equivale a dominar o sistema alfabético. Baptista (2022) problematiza justamente a falsa alternativa entre alfabetizar ou não alfabetizar na pré-escola e defende uma relação de continuidade que não subordine a Educação Infantil às exigências do Ensino Fundamental.

Essa diferenciação evita dois extremos: negar às crianças o acesso à cultura escrita sob o argumento de que ainda não é tempo de alfabetizar, ou antecipar exercícios sistemáticos que reduzem a experiência infantil ao treinamento para a etapa seguinte. A formação do leitor pode ser reconhecida em sua amplitude sem apagar a especificidade da alfabetização formal.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do leitor começa antes da decodificação convencional porque a criança participa de práticas de linguagem muito antes de dominar o sistema de escrita. Ela ouve e reconstrói histórias, interpreta imagens, escolhe livros, conversa sobre personagens, percebe usos sociais da escrita e brinca com palavras. Reconhecer essas ações como parte de uma trajetória leitora não elimina a especificidade da alfabetização posterior; ao contrário, torna mais clara a diferença entre experiências culturais da infância e ensino sistemático.

Literatura, oralidade, cultura escrita e reflexão lúdica sobre a língua podem coexistir quando cada dimensão preserva sua finalidade. A literatura não precisa ser pretexto para exercícios; a oralidade não é etapa inferior à escrita; a cultura escrita

pode ser vivida em usos sociais; e a atenção a sons da língua pode surgir em cantigas, rimas e jogos sem converter a pré-escola em sala de alfabetização formal. Essa organização exige mediação docente capaz de sustentar curiosidade e produção de sentidos.

A contribuição da Educação Infantil para a formação de leitores, portanto, não deve ser medida pela quantidade de conteúdos do Ensino Fundamental antecipados. Seu compromisso é garantir experiências de qualidade no presente: livros acessíveis, mediação literária, conversas, narrativas, imagens, brincadeiras com linguagem e participação real nas práticas de cultura escrita. A continuidade escolar se fortalece quando a etapa seguinte recebe uma criança com história, repertório e desejo de produzir sentidos, e não quando a infância é encurtada para antecipar resultados.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Liane Castro de. A escrita e sua base fonológica em contextos lúdicos e letrados na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, p. 1-17, 2023. DOI: 10.47249/rba2023730. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023730>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 15-32, 2022. DOI: 10.47249/rba2022585. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022585>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BAPTISTA, Mônica Correia; DINIZ, Vera Lúcia Otto. O curso Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI: uma proposta de desenvolvimento profissional docente. **Formação em Movimento**, v. 7, n. 13, p. 1-23, 2026. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/1260>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BAPTISTA, Mônica Correia; MICARELLO, Hilda. Literatura na Educação Infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 169-186, 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.62731. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62731>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GALVÃO, Cristiene Leite. A formação de leitores de literatura na Educação Infantil: contribuições de uma pesquisa colaborativa. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 20, n. 47, p. 113-134, 2018. DOI: 10.22535/cpe.v0i47.21334. Disponível em: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i47.21334>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene de Souza Leite; MARTINS, Marcus Vinicius Rodrigues. A construção do tempo ficcional pela criança: análise de um evento de leitura literária compartilhada com livros ilustrados. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 19, 2024. DOI: 10.7867/1809-03542022e11889. Disponível em: <https://doi.org/10.7867/1809-03542022e11889>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília, DF: MEC/SEB/DEP, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 5). Disponível em: <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/produto/criancas-como-leitores-e-autores-caderno-5/>. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília, DF: MEC/SEB/DEP, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Caderno 3). Disponível em: <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/produto/linguagem-oral-e-linguagem-escrita-na-educacao-infantil-praticas-e-interacoes-caderno-3/>. Acesso em: 28 ago. 2026.

FARIA, Daniella Salviana; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; CARVALHO, Laura Mesquita. A mediação literária como possibilidade de apropriação da cultura escrita na Educação Infantil. **Ensino em Re-Vista**, v. 32, p. 1-17, 2025. DOI: 10.14393/ER-v32e2025-16. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v32e2025-16>. Acesso em: 28 ago. 2026.