

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

Ana Karoline Farias de Moura¹; Sabrina Lima Fernandes²

¹ Especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Quixeramobim-CE. Técnica formadora Municipal de Professores da Educação Infantil e formadora Regional de Professores da Educação Infantil - Crede

14. E-mail: annnnakaroline@gmail.com

² Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Fasul Educacional, Quixeramobim-CE, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC. Professora Efetiva, Gerente de Ensino da Educação Infantil e Formadora Municipal de Gestores da Educação Infantil da Rede Municipal.

E-mail: sabrinalf92@gmail.com

Resumo

O presente estudo analisa a contação de histórias na Educação Infantil, problematizando os tensionamentos entre seu uso recreativo e sua consolidação como prática pedagógica intencional voltada à formação da criança como sujeito de linguagem. Fundamentado em abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, o trabalho baseia-se na análise interpretativa de referenciais teóricos e produções acadêmicas da área educacional. Os resultados evidenciam que, embora reconhecida discursivamente como experiência relevante para o desenvolvimento da oralidade e para a inserção na cultura escrita, a contação de histórias frequentemente é reduzida, no cotidiano escolar, a atividade recreativa desvinculada de um projeto formativo consciente. A análise revela convergências quanto à valorização da narrativa literária, mas aponta lacunas na problematização conceitual da prática como dimensão estruturante do processo de alfabetização. Conclui-se que sua consolidação como prática pedagógica exige intencionalidade, mediação qualificada e articulação com uma concepção de linguagem que reconheça sua centralidade na constituição da infância.

Palavras-Chave: Contação de histórias; Educação Infantil; Prática pedagógica.

Introdução

A Educação Infantil, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), constitui a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade. Nesse âmbito, configura-se como espaço privilegiado de experiências formativas, no qual a criança se constitui como sujeito de linguagem e amplia sua inserção na cultura escrita por meio de interações, narrativas, brincadeiras e práticas culturais.

A linguagem, nesse processo, não se restringe à função comunicativa imediata, mas configura-se como dimensão essencial da formação humana. Ao escutar histórias, dialogar e produzir narrativas, a criança amplia seu universo simbólico e passa a atribuir significados ao mundo que a cerca. A palavra, nesse sentido, não é mero instrumento técnico, mas potência criadora de sentidos e de mundo. Como afirma Freire:

“(...) os alfabetizandos partem de algumas poucas palavras que lhes servem para gerar seu universo vocabular. Antes, porém, conscientizam o poder criador dessa palavra: são elas que geram o seu mundo. São significações do mundo, mas suas também. Assim, ao visualizarem a palavra escrita, em sua ambígua autonomia, já estão conscientes da dignidade de que ela é portadora.” (Freire, 1987, p. 28)

A reflexão freiriana permite compreender que a relação da criança com a palavra antecede a dimensão técnica da alfabetização formal. Segundo Abramovich (1995), a experiência com a narrativa literária amplia o horizonte da criança ao colocá-la em contato com outras formas de agir, pensar e compreender o mundo, reafirmando o papel formador da literatura na constituição do sujeito. Ainda na Educação Infantil, ao vivenciar experiências narrativas, a criança toma contato com a força simbólica da linguagem, iniciando um processo de inserção na cultura escrita e ao mundo.

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Vygotski (1991), ao conceber a linguagem como mediação indispensável do pensamento; de Soares (2020), ao situar a alfabetização no horizonte do alfaletramento; e de Ferreira e Teberosky (1984), ao evidenciarem que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo do ensino formal. Em consonância com esses referenciais, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) afirma que a criança elabora concepções sobre a escrita ao interagir com textos que circulam em seu contexto social, cabendo ao educador mediar experiências literárias que ampliem sua inserção na cultura escrita. Tais fundamentos, teóricos e normativos, sustentam a defesa de que a Educação Infantil não é etapa preparatória neutra, mas espaço efetivo de construção do sujeito de linguagem.

Apesar dos avanços teóricos que reconhecem a centralidade da linguagem na formação infantil, a Educação Infantil historicamente tem enfrentado desafios na afirmação de sua identidade pedagógica. Entre práticas assistencialistas, rotinas marcadas pela organização do tempo e demandas administrativas, nem sempre as experiências culturais são compreendidas como eixo estruturante do desenvolvimento. Nesse cenário, atividades como a contação de histórias acabam oscilando entre a valorização simbólica e a utilização funcional, revelando tensões entre discurso formativo e prática cotidiana.

Essa tensão não se restringe à contação de histórias, mas revela inconsistências mais amplas na organização das práticas voltadas ao contato inicial das crianças com a leitura e a escrita. Como discute Araújo (2017, p. 346):

[...] observam-se certas inconsistências no que concerne ao processo inicial do ensino da leitura e da escrita. Por um lado, vemos práticas preparatórias descontextualizadas e repetitivas, que não partem dos conhecimentos que as crianças já têm sobre a cultura e a linguagem escrita, desconsiderando-se, inclusive, as concepções contemporâneas de ensino nesse campo, bem como a especificidade da Educação Infantil. Por outro lado, podemos observar também práticas e discursos que negligenciam o contato das crianças com a escrita.



A análise evidencia um movimento pendular que ora antecipa de maneira mecanizada o ensino da escrita, ora o despreza sob o argumento da preservação do brincar, produzindo um cenário de indefinição pedagógica. É nesse espaço de ambivalência que a contação de histórias, muitas vezes, é deslocada de seu potencial formativo e reduzida a momento recreativo ou estratégia de organização da rotina.

Essa superficialização da prática não é neutra. Ao reduzir a contação de histórias a entretenimento, esvazia-se sua força cultural, simbólica e formativa, comprometendo a constituição da criança como sujeito de linguagem e sua inserção qualificada na cultura escrita. A ausência de intencionalidade pedagógica não significa ausência de atividade, mas ausência de direção formativa consciente.

Em um contexto de crescente antecipação da alfabetização formal e de pressões por resultados mensuráveis, torna-se ainda mais urgente problematizar o lugar das experiências narrativas na Educação Infantil. Com base nesse cenário, este estudo consiste em analisar a contação de histórias na Educação Infantil, problematizando os tensionamentos entre sua dimensão recreativa e sua potencialidade como prática pedagógica intencional voltada à formação da criança como sujeito de linguagem. Ao problematizar esses tensionamentos, busca-se contribuir para a consolidação de uma compreensão crítica acerca do lugar da contação de histórias na Educação Infantil, reafirmando sua centralidade na formação linguística e na inserção da criança na cultura escrita.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentado na análise interpretativa de referenciais teóricos e produções acadêmicas da área. Conforme Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa ocupa-se de um nível de realidade que não pode ser quantificado, voltando-se à compreensão de fenômenos em sua complexidade e dimensão simbólica.

Desenvolvimento

Alfabetização como construção de sentido



A alfabetização constitui um processo formativo que insere a criança no universo simbólico da linguagem e amplia suas possibilidades de participação no mundo social. Na perspectiva de Soares (2020), alfabetizar não se reduz ao domínio do código, mas implica inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, articulando alfabetização e letramento de forma indissociável. Nessa direção, a prática pedagógica assume papel estruturante, pois é por meio da mediação intencional do professor que a criança transita do contato inicial com a escrita para sua participação efetiva na cultura letrada.

A prática pedagógica no processo de alfabetização não se limita à execução de atividades formais, mas constitui um conjunto de ações planejadas, organizadas e orientadas por objetivos formativos claros. Ensinar a ler e escrever exige compreender que a alfabetização não ocorre de maneira espontânea, mas demanda intervenções conscientes e escolhas metodológicas coerentes com uma concepção ampliada de linguagem. Como afirma Soares:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos. [...] a alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (Soares, 2020, p. 27)

Essa citação reforça a ideia de que alfabetizar não é antecipar o ensino de sílabas, mas inserir a criança em experiências reais de linguagem e em situações contextualizadas de uso da escrita. Quando alfabetização e letramento são compreendidos de forma articulada, a prática do professor deixa de se restringir a exercícios repetitivos e passa a trabalhar com textos reais, valorizando a oralidade e planejando situações de leitura com sentido. Nesse movimento, a criança deixa de ser vista como alguém que precisa apenas decorar letras e passa a ser reconhecida como sujeito que participa da construção de significados.

Essa compreensão dialoga com as contribuições de Vygotski (1991), ao enfatizar o papel da mediação e da interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor:

[...] a noção de zona de desenvolvimento proximal [...] o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. A aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem surge inicialmente como um meio de

comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna. (Vygotski, 1991, p. 60)

Ao afirmar que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento, Vygotski evidencia que a intervenção pedagógica precisa propor desafios que ampliem as capacidades linguísticas da criança. No contexto da alfabetização, isso implica organizar situações de interação, escuta e produção de linguagem que favoreçam a internalização progressiva dos conhecimentos construídos no plano social.

Nesse contexto, a intencionalidade pedagógica não pode ser reduzida a um planejamento burocrático. Ela se concretiza na escolha consciente de experiências que envolvam a criança em situações reais de linguagem, nas quais possa escutar, dialogar, interpretar e produzir sentidos.

É nesse ponto que se abre espaço para problematizar determinadas estratégias pedagógicas, como a contação de histórias, compreendendo-as não como momentos complementares da rotina escolar, mas como práticas potencialmente centrais na constituição do sujeito de linguagem e na inserção progressiva na cultura escrita.

Contação de histórias como prática estruturante de linguagem

Se a alfabetização implica a inserção da criança em práticas sociais significativas de leitura e escrita, torna-se fundamental refletir sobre as experiências pedagógicas que concretizam tal princípio no cotidiano escolar. Nesse horizonte, a contação de histórias adquire centralidade por constituir experiência simbólica que insere a criança no universo cultural da linguagem. Ao discutir a entrada do sujeito no mundo simbólico, Cavalcanti afirma:

[...] é correto pensar que entramos na linguagem porque somos capazes de simbolização e isso vai nos transportar na dimensão do outro e da cultura. A entrada no mundo simbólico vai viabilizar no homem o sentido da linguagem como ponto máximo do processo de humanização, como também tecer um fio que vai provocar a descoberta de uma realidade capaz de ser narrada e transformada. Contudo, as primeiras narrativas estavam estritamente ligadas ao estado de contemplação, ao mundo numinoso e revelado, enfim, o animal humano por ser capaz de simbolizar, tornou-se capaz de ser, portanto de entrar na dimensão do outro e construir-se pelo desejo. (CAVALCANTI, 2002, p. 20)

Na Educação Infantil, a contação de histórias configura-se como prática pedagógica que articula oralidade, escuta, imaginação e contato com textos culturalmente

produzidos. Quando planejada e mediada intencionalmente pelo professor, promove situações de interação discursiva, amplia o repertório vocabular e possibilita que a criança observe estruturas próprias da linguagem escrita, como a organização sequencial dos acontecimentos, a construção de personagens e a articulação entre início, meio e fim.

Entretanto, quando restrita a momentos esporádicos ou desvinculada de objetivos formativos claros, a narrativa pode perder sua potência pedagógica. A questão não reside na ludicidade, mas na ausência de mediação consciente que relacione a experiência narrativa ao desenvolvimento da linguagem e à inserção na cultura escrita.

Em muitos contextos escolares, a contação de histórias ainda é tratada como momento de recreação ou preenchimento da rotina. Quando isso acontece, perde-se a oportunidade de reconhecê-la como prática formativa potente, capaz de estruturar o pensamento, ampliar o vocabulário e aproximar a criança da cultura escrita.

À luz das contribuições de Vygotski (1991), compreende-se que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação e da interação social. Nesse sentido, ao ouvir histórias narradas ou lidas pelo professor, a criança não apenas acompanha uma sequência de acontecimentos, mas participa de uma situação de mediação cultural que amplia suas possibilidades de significação.

Essa mediação pode se concretizar em diferentes estratégias pedagógicas: na leitura expressiva do texto literário, com variação de entonação e pausas que evidenciem a estrutura narrativa; nas perguntas problematizadoras que convidam as crianças a antecipar acontecimentos (“O que vocês acham que vai acontecer agora?”); no reconto coletivo da história, permitindo que reorganizem a sequência dos fatos; na dramatização dos personagens; ou ainda na produção de desenhos e registros orais sobre a narrativa ouvida. Ao escutar e interagir com a leitura realizada pelo professor, as crianças entram em contato com estruturas próprias da língua escrita, ampliam o repertório vocabular e se familiarizam com formas sintáticas distintas da oralidade cotidiana. Esse contato não se restringe ao aspecto técnico da linguagem, mas envolve imaginação, construção de sentidos e ampliação da experiência simbólica.

Assim, a contação de histórias configura-se como prática estruturante da alfabetização. Ao articular oralidade, escuta, imaginação e produção de sentidos, cria condições para que a criança compreenda a função social da escrita e se reconheça como participante da cultura letrada. Não se trata de atividade complementar, mas de base formativa para o processo de aprender a ler e escrever.

A relação entre contação e construção do sistema de escrita

O processo de aprendizagem da escrita não se constitui de forma imediata, tampouco espontânea. A apropriação do sistema de escrita alfabética resulta de um percurso progressivo no qual a criança elabora hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita. Como demonstram Ferreiro e Teberosky (1984), a criança não copia passivamente modelos gráficos, mas constrói interpretações próprias acerca da escrita, passando por estágios nos quais diferencia desenho de escrita e compreende, gradativamente, que os registros gráficos representam segmentos sonoros da fala.

Essa construção ativa do conhecimento não ocorre isoladamente, mas em diálogo com práticas sociais de leitura e escrita. Tal perspectiva psicogenética desloca a compreensão da alfabetização como simples transmissão de códigos e evidencia a natureza ativa do sujeito no processo de aprendizagem. A escrita, nesse sentido, não é apenas técnica a ser ensinada, mas sistema conceitual a ser compreendido. Isso significa reconhecer a criança como sujeito ativo, capaz de pensar sobre a escrita, formular hipóteses e buscar coerência no que observa. Alfabetizar, portanto, não é impor respostas prontas, mas acompanhar e orientar esse percurso investigativo.

Na perspectiva do alfaletramento, conforme propõe Soares (2020), essa construção conceitual ocorre articulada às práticas sociais de leitura e escrita. A criança avança em suas hipóteses à medida que participa de situações significativas de uso da linguagem escrita, nas quais o texto circula com função comunicativa, cultural e social.

Nesse percurso, a oralidade desempenha papel estruturante. Antes mesmo de dominar o código escrito, a criança participa de práticas discursivas, escuta narrativas, formula perguntas, organiza sequências de acontecimentos e constrói sentidos por meio



da linguagem oral. Esse repertório linguístico não constitui etapa anterior à alfabetização, mas base constitutiva do próprio processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

É nesse contexto que a contação de histórias assume relevância particular. Ao ouvir narrativas, a criança entra em contato com formas específicas de organização textual, amplia seu vocabulário, internaliza estruturas sintáticas próprias da língua escrita e compreende relações de temporalidade, causalidade e coerência narrativa. Mais do que entretenimento, a experiência narrativa mobiliza operações cognitivas e discursivas que sustentam a futura produção escrita.

Assim, a articulação entre oralidade, leitura e escrita evidencia que o processo de alfabetização e letramento não se restringe ao domínio técnico do sistema alfabético, mas envolve a inserção da criança em práticas significativas de linguagem. Quando mediada intencionalmente, a contação de histórias integra esse movimento formativo, favorecendo a construção progressiva da competência leitora e escritora e fortalecendo a constituição da criança como sujeito de linguagem.

Tensões e lacunas na literatura

A análise dos artigos de Souza (2025) e Sucupira, Ferreira e Pimentel (2025) evidencia o reconhecimento da contação de histórias como prática relevante no processo de alfabetização. De modo geral, os autores defendem que a inserção de narrativas literárias no cotidiano escolar favorece o desenvolvimento da oralidade, amplia o repertório linguístico e contribui para o avanço das habilidades iniciais de leitura e escrita.

A contação de histórias é frequentemente apresentada como recurso didático eficaz, mas raramente é analisada como dimensão constitutiva da formação do sujeito de linguagem. Tal movimento revela uma lacuna, reconhece-se sua importância, mas nem sempre se explicita o arcabouço conceitual que a sustenta.

Nesse cenário, evidencia-se a necessidade de aprofundar o debate teórico sobre a contação de histórias não apenas como recurso pedagógico, mas como prática estruturante na constituição da criança como sujeito de linguagem. Deslocar a discussão de um enfoque predominantemente descritivo para uma abordagem conceitualmente

fundamentada torna-se fundamental para enfrentar a superficialização da prática e para reafirmar sua centralidade na Educação Infantil.

Embora a literatura reconheça a relevância da contação de histórias no processo de alfabetização, ainda são limitadas as análises que a compreendem como dimensão estruturante da formação linguística da criança. Frequentemente, a prática é defendida por seus efeitos positivos, mas nem sempre é problematizada em sua base teórica e em sua potência formativa mais profunda.

Nesse sentido, o presente estudo busca contribuir para a consolidação de uma compreensão crítica acerca do lugar da contação de histórias na formação linguística da infância, reafirmando-a não como recurso auxiliar, mas como fundamento do processo alfabetizador.

Conclusões

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que a contação de histórias, na Educação Infantil, ocupa um lugar marcado por tensionamentos entre sua valorização discursiva e sua realização prática. Embora reconhecida teoricamente como experiência fundamental de linguagem, frequentemente é reduzida, no cotidiano escolar, a momento recreativo ou estratégia de organização da rotina.

Os referenciais mobilizados, especialmente as contribuições de Freire, ao compreender a palavra como criação de mundo; de Vygotski, ao afirmar a linguagem como mediação constitutiva do pensamento; de Soares, ao defender a indissociabilidade entre alfabetização e letramento; e de Ferreiro e Teberosky, ao reconhecer a criança como sujeito ativo na construção de hipóteses sobre a escrita, convergem na defesa de que a formação do sujeito de linguagem inicia-se nas experiências significativas de interação com a palavra. Nessa perspectiva, a contação de histórias não se configura como atividade acessória, mas como prática cultural estruturante do processo formativo.

Entretanto, a superficialização dessa prática revela uma contradição, mesmo diante de avanços teóricos e orientações normativas que reconhecem a centralidade da linguagem na Educação Infantil, ainda persistem práticas que esvaziam a potência simbólica da narrativa literária. Ao restringir a contação ao entretenimento, compromete-

se a inserção qualificada da criança na cultura escrita e enfraquece-se o processo de constituição do sujeito de linguagem.

Assim, responder ao problema proposto implica afirmar que a contação de histórias somente se consolida como prática pedagógica de linguagem quando orientada por intencionalidade consciente, mediação qualificada e articulação com um projeto educativo que reconheça a centralidade das experiências simbólicas na formação humana. Não se trata de antecipar a alfabetização formal, mas de assegurar experiências densas de linguagem que sustentem, ampliam a imaginação, desenvolvem a criatividade e sensibilidade da criança para que futuramente, a aprendizagem da leitura e da escrita seja fortalecida.

Desse modo, o desafio que se coloca à Educação Infantil não é ampliar a quantidade de atividades narrativas, mas aprofundar sua qualidade formativa. Reconhecer a contação de histórias como prática pedagógica intencional significa reafirmar o compromisso da escola com a formação da criança como sujeito de linguagem, capaz de atribuir sentidos ao mundo e participar criticamente da cultura escrita. Defender essa prática é, portanto, reafirmar que a linguagem ocupa lugar central na constituição da infância e na formação do sujeito que aprende, interpreta e transforma o mundo.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, L. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 344-358, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 1995

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, N. R. P.; SANTOS, Gisele Abreu Lira Corrêa dos. A contação de histórias como prática alfabetizadora na promoção da aprendizagem inicial da modalidade escrita da língua. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 1-19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2024v26.n.1.73317>

SOARES, M. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, S. L. de O. A relação entre leitura e alfabetização: como a contação de histórias influencia a aprendizagem inicial. **Revista Educação & Evolução**, p. 1-12, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15337813>. Acesso em: 15 fev. 2026.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

