

ENTRE SABERES E BRINCARES: LINGUAGEM, PENSAMENTO E SIMBOLIZAÇÃO NA EXPERIÊNCIA NARRATIVA DA CRIANÇA

Jaysa Rayssa Viriato Carlos¹; Ingrid Castro Abreu²; Rachel Rachelley Matos Monteiro³

¹Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e bolsista de Iniciação à Docência do PIBID/UECE
Fortaleza, Ceará, Brasil

E-mail: jaysa.rayssa@aluno.uece.br

²Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e bolsista de Iniciação à Docência do PIBID/UFC
ingridcastroa07@gmail.com

³Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Professora Municipal de Fortaleza
rachelrachelley.matos@educacao.fortaleza.ce.gov.br

RESUMO

O presente trabalho surge em meio às indagações sobre o papel da fantasia e da contação de histórias na constituição do pensamento, da linguagem e do mundo simbólico da criança pequena, articulando tais reflexões à formação de professores da Educação Infantil. O objetivo foi analisar de que maneira a contação de histórias, associada ao brincar, favorece a construção do mundo simbólico infantil e o desenvolvimento das capacidades narrativas, emocionais e linguísticas das crianças. Com base em autores que abordam o desenvolvimento infantil, o simbolismo, a narrativa e a literatura para crianças, analisamos como o contato com histórias literárias, orais ou recriadas no brincar auxilia na organização das percepções e na ampliação do repertório linguístico, permitindo que a criança articule realidade e imaginação na produção dos próprios sentidos. Nesse sentido, evidenciamos que a “fantasia e o faz-de-conta” ampliam a autonomia narrativa, promovem a elaboração subjetiva e sustentam aprendizagens significativas. Conclui-se que a contação de histórias constitui um recurso pedagógico fundamental para o desenvolvimento integral, o pertencimento e a criatividade das crianças, bem como para a formação de professores comprometidos com práticas educativas que valorizam a criança como participante ativa da linguagem, do pensamento e da própria cultura. **Palavras-chave:** Linguagem. Desenvolvimento infantil. Fantasia. Contação de histórias. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

No entrelaçar de palavras que dançam no ar e gestos que reinventam o mundo, a contação de histórias nasce como território fértil onde a infância cria sentido para existir. No encontro entre fantasia e faz-de-conta, a criança experimenta ser autora de seus próprios enredos, costurando realidade e imaginação na tessitura de seu mundo simbólico. É nesse espaço sensível que emoções ganham nome, pensamentos ganham forma e a cultura se torna

viva. Assim, contar histórias na Educação Infantil passa a abrir caminhos para que a criança habite a palavra, se reconheça nela e transforme-a em expressão de si e do mundo.

O presente estudo corresponde a uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada na análise de materiais que abordam o desenvolvimento infantil, o simbolismo, a narrativa, o brincar e a literatura para crianças. A metodologia consistiu no levantamento, leitura e análise crítica de textos teóricos que nos permitiram estabelecer relações entre fantasia, contação de histórias, práticas pedagógicas e formação de professores e na análise de experiências reais de contação de histórias com crianças pequenas, buscando compreender como essas dimensões se articulam na Educação Infantil. Segundo Minayo (2016), um estudo de natureza qualitativa permite um aprofundamento no mundo dos significados.

Ao discutir aspectos sobre Educação Infantil, é fundamental concebê-la, a priori, como um espaço privilegiado de inserção da criança nas práticas sociais de linguagem, as quais se desenvolvem primeiramente no plano social, nas interações com o outro, para posteriormente se internalizarem no plano individual (Vygotsky, 2001). Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como instrumento de comunicação, assim como meio de mediação das relações sociais, da construção do pensamento e da apropriação de culturas.

Em outras palavras, é por meio das interações mediadas pela linguagem que a criança participa ativamente da vida sociocultural do grupo ao qual pertence, se apropriando de valores, significados e formas de agir no mundo.

Na prática, essa apropriação acontece nas situações cotidianas, especialmente nas interações mediadas pelo brincar e pela convivência com outras crianças e adultos. Como destaca Oliveira (2018), nas brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo, a criança assume papéis sociais como mãe, pai, médico ou professor e, ao reproduzir essas funções, ela internaliza normas, comportamentos e significados historicamente construídos pela sociedade. Ao dizer “agora é minha vez de cuidar”, “precisa esperar na fila” ou “vou fazer uma comidinha para minha filha”, ela passa a compreender e internalizar formas de organização social, respeito às regras e comportamentos valorizados em sua comunidade.

Ainda, Theobald *et. al* (2025, p.2) argumenta que: “A brincadeira, por sua vez, não é apenas um passatempo ou uma atividade recreativa, mas uma forma essencial de comunicação, desenvolvimento e construção de saberes no cotidiano infantil”. Assim, compreendemos que a oralidade, a escuta, a imaginação e o brincar constituem eixos

estruturantes das experiências educativas vividas pelas crianças pequenas. Inseridas nesse contexto, as atividades de narrativa, como a leitura, o reconto ou a dramatização de histórias, possibilitam às crianças participarem ativamente da linguagem, seja pela escuta atenta, pela antecipação de sentidos ou pela recriação de enredos durante o faz-de-conta.

Apesar da centralidade da linguagem, do brincar e da narrativa para o desenvolvimento infantil, é possível observar que, em muitos contextos educativos, tais práticas ainda não são compreendidas em sua dimensão formativa (Kishimoto, 2002), sendo frequentemente tratadas como momentos acessórios, desvinculados de sua intencionalidade pedagógica e de processos efetivos de mediação docente. Desse modo, a contação de histórias fica reduzida a um momento pontual, mecânico ou meramente recreativo, desvinculado de intencionalidade pedagógica e de processos de mediação por parte do educador. Tal postura desconsidera o papel ativo da criança na construção de sentidos e limita as possibilidades de interação, diálogo e imaginação que poderiam emergir dessas experiências.

Conforme Magda Soares (2020), a linguagem deve ser compreendida como uma prática sociocultural e histórica, cuja apropriação se dá por meio da participação ativa dos sujeitos em situações reais de uso. Nesse processo, os indivíduos reproduzem formas linguísticas, produzem, interpretam e negociam sentidos, assumindo um papel ativo na construção do conhecimento. A aprendizagem da linguagem ocorre, portanto, nas interações sociais, mediada pelos contextos culturais e pelas práticas discursivas que circulam nossa vida no meio no qual estamos inseridos. Ou seja, a contação de histórias na Educação Infantil não deve ser compreendida como atividade preparatória ou acessória, mas como prática de letramento que insere a criança no universo da cultura letrada e oral de forma direcionada e significativa.

Nesse contexto, nasce os seguintes questionamentos: de que maneira a contação de histórias, articulada ao brincar, contribui efetivamente para a construção do mundo simbólico da criança pequena e para o desenvolvimento de suas capacidades narrativas, emocionais e linguísticas? E, ainda, de que forma a prática docente pode ser intencionalmente organizada para que as experiências com histórias ultrapasse o caráter meramente recreativo e se constitua como uma experiência formativa no cotidiano da Educação Infantil?

Nossa hipótese inicial é que a contação de histórias, quando articulada intencionalmente ao brincar e mediada pelo professor, se torna uma prática pedagógica

potente para a construção do mundo simbólico da criança pequena, favorecendo o desenvolvimento das suas capacidades narrativas, linguísticas e socioemocionais.

Assim, partimos do pressuposto de que essas experiências, quando bem planejadas e mediadas de forma consciente, são capazes de ampliar as possibilidades de interação, imaginação e produção de sentidos, inserindo a criança de maneira ativa nas práticas sociais de linguagem. Diante dessa questão, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel da contação de histórias associada ao brincar no desenvolvimento infantil, enfatizando sua contribuição para a ampliação do repertório linguístico e para a autonomia narrativa das crianças, bem como suas implicações para a formação docente. Assim, dividimos o artigo em etapas: a introdução, a contribuição da contação de histórias na experiência narrativa da criança, a importância da intencionalidade pedagógica no processo de narração, conclusões e referências bibliográficas.

Ao buscar discutir a contação de histórias como prática pedagógica significativa, este trabalho pretende contribuir para reflexões que valorizem a criança como sujeito ativo na produção de sentidos, da linguagem e da cultura, assim como para a formação de professores comprometidos com práticas educativas que reconheçam o brincar e a narrativa como eixos estruturantes da cultura infantil.

A CONTRIBUIÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA

No contexto da Educação Infantil, o jogo simbólico refere-se à capacidade da criança de atribuir novos significados ao mundo material, possibilitando a construção de representações mentais e ações orientadas pela imaginação. Por meio do faz de conta, a criança interpreta a realidade a partir de suas experiências, valores culturais e interações sociais, recriando situações vividas ou imaginadas. Essa compreensão pode ser observada no seguinte trecho: “O jogo simbólico é, metonimicamente, a própria expressão da cultura lúdica da infância, associando uma outra característica inerente às culturas da infância – a fantasia do real ou a ‘não-literalidade’.” (Goldman e Emminson, 1987 apud SARMENTO, 2003).

Essa concepção dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao reconhecerem a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas interações, nas brincadeiras e nas práticas culturais. O jogo simbólico,

nesse sentido, assume o caráter de uma prática social e cultural significativa, na qual a criança se apropria do mundo, ressignifica experiências e expressa simbolicamente sua compreensão da realidade. A partir dessa perspectiva, o jogo simbólico vai além da simples reprodução da realidade; ela se constitui como um espaço de criação e ressignificação, no qual a criança mobiliza elementos simbólicos para compreender o mundo e a si mesma.

Ou seja, a função simbólica se consolida quando a criança passa a distinguir o significante do significado, deixando de agir apenas em resposta ao concreto para agir com base em sentidos construídos internamente. Esse processo se manifesta no brincar, quando objetos cotidianos assumem novos significados no faz de conta. Esse processo é evidenciado quando a linguagem passa a mediar a ação da criança, conforme destacam Menezes e Conceição (2021):

A criança interioriza a palavra que a partir disso interioriza a ação, se dissociando da ação apenas prática, para uma ação mais intuitiva e caminhando para uma ação mais elaborada, desse modo o brincar passa a ser mais imbricado a influência de um pensamento e linguagem com função mais socializada. Portanto, o brincar como linguagem secreta pode ser considerado como um sistema de signos, assim como a linguagem, pois tanto o brincar, os brinquedos e a ludicidade estão engendrados de conceitos, símbolos, signos e objetos.

Dessa forma, o brincar se configura como o principal motor do desenvolvimento simbólico, pois possibilita à criança o exercício inicial da abstração, da imaginação e da organização do pensamento. No jogo simbólico, a criança atua para além do aqui e agora, criando situações imaginárias que favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme apontado por Vygotsky (2001). Assim, o brincar assume um papel central no desenvolvimento infantil, constituindo-se como espaço de aprendizagem, expressão e construção de sentidos.

Nessa perspectiva, a contação de histórias traz o enriquecimento da atividade lúdica, ampliando as possibilidades expressivas da criança no brincar. Se a brincadeira constitui a linguagem natural da infância, onde a criança interpreta o mundo e comunica experiências, a narrativa literária oferece os referenciais simbólicos e culturais que tornam essa linguagem mais complexa. Diferente da interação com o brinquedo concreto, a história narrada exige que a criança construa mentalmente cenários, personagens e situações imaginárias, desenvolvendo e aperfeiçoando sua função simbólica. Ao acompanhar um enredo organizado em início, meio e fim, a criança compreende os acontecimentos a partir de uma sequência temporal coerente,

um aspecto basilar para a organização do pensamento. Como afirmam Silva e Coutinho (2025, p.12):

Todas as histórias tem o início, o meio e o fim, existe uma sequência lógica e as crianças aprendem a perceber se o personagem fez alguma coisa, como aconteceu entre outros. A partir da leitura a criança consegue deduzir informações que não são ditas explicitamente, como por exemplo, se um personagem está tremendo e com os dentes batendo, ela pode entender que ele está com frio ou com medo.

A narrativa, então, contribui significativamente para a estruturação cognitiva e emocional da criança, favorecendo a ampliação de sua capacidade interpretativa e a complexificação das histórias produzidas no faz-de-conta. As experiências narrativas vivenciadas na escuta de histórias são frequentemente incorporadas ao brincar simbólico, tornando as brincadeiras mais elaboradas, coerentes e ricas em detalhes. Além disso, a narrativa não contribui apenas para a organização do pensamento infantil, mas é indispensável na ampliação da linguagem e do vocabulário da criança. Conforme a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento do pensamento está relacionado à linguagem, pois é por meio dela que a criança passa a organizar, nomear e elaborar suas experiências.

[...] o pensamento, linguagem e comportamento como funções psicológicas superiores, deveria estar incluída a especificação do contexto social por acreditar que estava relacionada ao desenvolvimento do comportamento, e não só isso, considerar os mecanismos cerebrais a uma dada função, ou seja, a história ao decorrer do desenvolvimento, atingindo desde formas simples e complexas que constitui dado comportamento. (Menezes e Conceição, 2021, p. 9 e 10).

Assim, é possível compreender que o desenvolvimento da linguagem também é um aspecto sócio-histórico e cultural, pois quanto mais a criança for exposta a contações de história e outras atividades formativas, mais repertório linguístico ela terá. Desse modo, a escuta de histórias expõe a criança a palavras, expressões e contextos que fogem do cotidiano, ampliando seu universo linguístico para além das interações rotineiras. Por isso, a linguagem, enquanto mediação cultural, desempenha papel central no desenvolvimento infantil, favorecendo a apropriação de signos socialmente construídos.

No brincar simbólico, essa ampliação linguística se manifesta quando a criança incorpora o vocabulário e as estruturas narrativas presentes nas histórias, utilizando a linguagem verbal para narrar ações, organizar enredos e atribuir papéis aos personagens.

Por fim, a narrativa e brincar estabelecem uma relação de complementaridade, contribuindo de forma integrada para o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

linguísticas, sociais e emocionais da criança, reafirmando o brincar como eixo central das aprendizagens na Educação Infantil.

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NA MEDIAÇÃO DE NARRATIVAS

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Educação Infantil, as experiências com a linguagem oral, a escuta e a literatura devem fazer parte do cotidiano das instituições, especialmente no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Desse modo, em quase todas as instituições, há momentos em que o professor reúne as crianças para ouvir uma contação de história. Embora essa prática seja prevista nos documentos orientadores, contudo, nem sempre ela é compreendida em sua completude pedagógica. Constantemente, a história é contada apenas para preencher o tempo, acalmar a turma ou marcar a transição entre atividades, sem que haja um planejamento intencional que reconheça todo o seu potencial formativo, desconsiderando, desse modo, a capacidade das histórias de promover desenvolvimento da linguagem, estimular a imaginação, fomentar a escuta ativa e criar oportunidades de interação social.

Ainda, percebemos que o acesso ao mundo das tecnologias digitais também trouxe algumas modificações na nossa vida cotidiana, incluindo os hábitos de leitura e a atenção das crianças (Pereira, 2017). Nesse cenário, existe um desafio para o professor contemporâneo que vai além de simplesmente contar histórias: é necessário resgatar o interesse e o prazer pela leitura, utilizando estratégias que aproximem as crianças das narrativas de forma interativa e reflexiva.

Dessa forma, o educador poderá se apropriar de diferentes recursos para conseguir a atenção das crianças, seja com o próprio livro, bem como com histórias sequenciadas, máscaras, fantoches de palitos, fantoches, histórias cantadas, entre outros meios. Outro fator importante nesse processo é a apropriação da história por parte do educador, além da interpretação com diferentes entonações de vozes para diferenciar os personagens, mergulhando na narrativa e no mundo da fantasia. Sem uma mediação consciente, a narrativa tende a assumir um caráter transmissivo, centrado exclusivamente no adulto. A leitura se torna linear, fechada à participação. De acordo com Pereira (2017, p.940):

[...] Nessa perspectiva, o professor tem que se autoavaliar, já que esse processo não é somente a decodificação para as crianças, mas sim um meio de letramento. Podemos afirmar que contar história é viajar no mundo da fantasia, proporcionando às crianças a satisfação de ouvir, estimulando a criatividade e dinamismo.

Nesse sentido, superar essas limitações implica deslocar o foco da execução da atividade para a qualidade da mediação. A intencionalidade pedagógica demanda planejamento consciente, além de uma abertura ao imprevisível. Planejar a contação de histórias envolve o trabalho de selecionar obras coerentes com o projeto formativo, conhecer previamente o texto, antecipar possibilidades de diálogo e pensar em estratégias que ampliem a participação das crianças. Exige, também, a sensibilidade para acolher as interpretações dos pequenos, reformular perguntas, explorar comentários inesperados e transformar a narrativa num espaço de interlocução genuína.

A discussão que propomos neste estudo se concretizou na experiência desenvolvida em uma turma de infantil 3 de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza (SME, 2016), quando um acontecimento inesperado, o aparecimento de um cassaco na área verde da instituição, se transformou em ponto de partida para um trabalho investigativo em conjunto com as crianças. O que poderia ter sido apenas um momento curioso do cotidiano escolar foi assumido pelas professoras como oportunidade formativa, articulando observação, registro, investigação, literatura, música e rodas de conversa em um projeto integrado. Ao realizarem o registro fotográfico, organizarem as falas das crianças em cartazes e retomarem o episódio em diferentes momentos, as docentes demonstraram intencionalidade pedagógica e sensibilidade para transformar o interesse espontâneo da turma em eixo estruturador de aprendizagens.

A inserção da literatura infantil pelas educadoras, como *A festa do Camaleão*, bem como das brincadeiras cantadas, ampliou o repertório cultural das crianças e fortaleceu a oralidade, a escuta atenta e a participação ativa. Desse modo, voltamos a afirmar que a mediação consciente transforma a narrativa em um espaço em que a criança não é apenas ouvinte, mas participante ativo na construção de significados.

Nessa mesma linha de pensamento, Souza e Bernardino (2011) defendem que a narrativa, quando integrada ao planejamento docente, favorece a aprendizagem e fortalece a formação do leitor, ao estimular a oralidade. Além disso, as autoras também ressaltam que a escuta de histórias favorece os processos de alfabetização e letramento, uma vez que contribuem para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, consciência metalinguística, ampliação do léxico e compreensão entre fonema e grafema.

Dentro das histórias encontramos a gramática do conto: as personagens (protagonista e antagonista), apresentação inicial do conto, sucessão de eventos/ações complexas e o final; esta regularidade facilita a compreensão textual

e a criação de histórias pela própria criança, assim contribuindo para as habilidades linguísticas em nível oral e escrito (Souza; Bernardino, p. 238).

A partir dessa afirmação, percebemos que a contação de histórias atua no campo da imaginação e do entretenimento, assim como oferece à criança modelos estruturais de organização do pensamento e da linguagem. Ao compreender que toda história apresenta uma sequência lógica, ou seja, existe o início, o desenvolvimento e o desfecho, a criança pequena passa a internalizar esquemas narrativos que auxiliam tanto na interpretação de textos quanto na produção de suas próprias histórias, contribuindo para o avanço da oralidade, para a ampliação da capacidade de argumentação e para a construção progressiva da escrita.

Dessa forma, quando o professor trabalha a contação de histórias de maneira intencional, explorando personagens, conflitos, desfechos, além de incentivar o reconto, ele potencializa aprendizagens que vão além da escuta passiva. E essa mediação pedagógica permite que a criança perceba a organização interna do texto, estabeleça relações de causa e consequência e desenvolva maior autonomia na construção de narrativas próprias. Assim, a história deixa de ser apenas um momento prazeroso e passa ser uma ferramenta estruturante do desenvolvimento linguístico, cognitivo e social na cultura infantil.

Sob essa perspectiva, o artigo “*Contação de histórias na educação infantil*” de autoria de Pamela Cristina de Souza Pereira (2017) põe em destaque elementos relevantes para pensarmos sobre a prática docente com crianças pequenas, especificamente no contexto da narração de histórias. A autora discute que essas narrativas orais estão presentes no cotidiano escolar, porém nem sempre articulada a um planejamento sistemático ou a objetivos formativos claramente definidos.

Para isso, ela traz à luz vozes de professores da Educação Infantil que veem a contação de histórias como terreno fértil para o desenvolvimento da imaginação e da socialização das crianças, mas que, ao mesmo tempo, revelam fragilidades no planejamento e na sistematização dessa prática.

Dessa forma, destacamos ainda a reflexão da Professora II mencionada no estudo, que enfatiza a importância de um trabalho extraescolar com o apoio da família na contação de histórias. Para ela, o momento de narrar histórias em casa pode se tornar uma experiência prazerosa entre pais e filhos, sobretudo em uma sociedade marcada pela aceleração do tempo e pela redução dos espaços de convivência familiar. Assim, enfatiza que é primordial que a criança não tenha contato com as histórias apenas no ambiente escolar, mas também no

contexto doméstico, fortalecendo vínculos afetivos e preservando o hábito da leitura diante de um cenário em que os livros, muitas vezes, acabam sendo deixados em segundo plano.

Ou seja, evidenciamos a necessidade de um trabalho articulado entre professor e família, ao compreender a formação leitora como responsabilidade compartilhada, dialogando diretamente com as contribuições de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), especialmente no que se refere à compreensão da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento sobre a língua escrita, no qual não espera ter seis anos e estar na escola para começar a pensar sobre a cultura letrada.

Desse modo, quando a família participa ativamente da contação de histórias, do manuseio de livros e de situações significativas de leitura, contribui para que a criança formule hipóteses, observe regularidades e compreenda as funções sociais da escrita. Pensar a formação leitora como responsabilidade compartilhada, portanto, implica reconhecer que tanto o professor quanto a família desempenham papéis complementares. A escola organiza e orienta pedagogicamente as práticas de leitura, enquanto a família sustenta e amplia essas experiências no cotidiano, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da leitura do mundo, conforme nos ensina Paulo Freire (1996).

Voltamos a afirmar também que a intencionalidade pedagógica na contação de histórias significa reconhecer que cada escolha, seja do texto à forma de intervenção, comunica uma concepção de educação. Essa escolha significa compreender que narrar é mediar cultura, promover diálogo e favorecer a constituição de sujeitos críticos e imaginativos. Ao deslocar a prática da esfera do acessório para o campo da mediação de culturas, criamos a possibilidade de transformar a experiência narrativa em espaço efetivo de formação integral, no qual linguagem, imaginação e interação se articulam de maneira intencional. A história deixa de ser um instrumento unilateral e passa a ser experiência compartilhada, na qual professor e crianças constroem sentidos coletivamente.

Sendo assim, a intencionalidade pedagógica na contação de histórias não significa engessamento da prática, mas consciência de seus objetivos formativos. Planejar, selecionar, mediar e avaliar são ações que qualificam a experiência narrativa, sem retirar dela seu caráter lúdico e encantador. Ao contrário, quanto mais consciente for a mediação, maiores serão as possibilidades de que a narrativa se constitua como espaço de formação linguística, cognitiva, social e afetiva.

Por fim, a contação de histórias, quando compreendida em sua amplitude, deixa de ocupar um lugar secundário na rotina da Educação Infantil e passa a integrar o núcleo estruturante do trabalho pedagógico. Trata-se de reconhecer que narrar histórias é também narrar culturas, formar leitores, fortalecer vínculos e contribuir para a constituição de sujeitos críticos, sensíveis e imaginativos.

CONCLUSÕES

Concluimos este artigo reafirmando que a contação de histórias, quando atravessada pela intencionalidade pedagógica, ultrapassa o campo do improvisado e se afirma como prática estruturante na Educação Infantil. Não se trata apenas de narrar para entreter, mas de mediar experiências que ampliam a linguagem, despertam a imaginação e fortalecem vínculos entre pares. Entre livros, vozes, perguntas e descobertas, a narrativa se torna encontro com a linguagem, com o outro e consigo mesmo. É nesse movimento que a criança amplia seu olhar sobre o mundo e aprende a organizá-lo em palavras, sentidos e imaginação. Ao planejar, selecionar obras, escutar as crianças e acolher suas interpretações, o professor reconhece a criança como sujeito ativo do processo educativo. A contação de histórias, então, deixa de ser linear e transmissiva para se tornar viva e participativa. Nesse movimento, linguagem, pensamento e sensibilidade se entrelaçam, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo.

A infância, então, encontra abrigo e possibilidades. Enquanto a voz do professor entrelaça palavras e pausas, a criança borda suas próprias tramas, reinventa o mundo à sua maneira e percebe que, em cada conto ouvido, ecoam também fragmentos de sua própria existência. Portanto, contar histórias é também semear cultura e humanidade. No movimento das palavras e silêncios, personagens e conflitos, podemos construir um território de descobertas onde escola e família compartilham a responsabilidade de formar leitores críticos. Quando narrar se torna ato consciente, a história deixa de ocupar um lugar secundário e passa a pulsar como essência do fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

- FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 1.ed. Porto Alegre, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de; PIMENTEL, Silvana Silva. **Pesquisa e Prática Pedagógica (Volume II)**. Fortaleza: RDS, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko (org.) **O brincar e suas teorias**. 1.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2002.
- FORTALEZA. Secretária Municipal da Educação. **Experiências de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil / Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.
- SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. **Revista de Educação**, vol.6, nº12, jul/dez.2011, p. 235-249. DOI: ><https://doi.org/10.17648/EDUCARE.V6I12.4643><.
- SOARES, MAGDA. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- MENEZES, Mable Luz; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. O Brincar como Linguagem Secreta? A Relação entre o Brincar, a Linguagem e o Pensamento na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 1494-1505, 2021. Disponível em: ><https://doi.org/10.47764/e21021009><. Acesso em:22 jan. 2026.
- OLIVEIRA, Zilma. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.
- PEREIRA, Pamela Cristina de Souza. A contação de histórias na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 8, n. 2 (22. ed.), p. 935-950, ago./dez. 2017. Disponível em: ><http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index><. Acesso em: 20 fev. 2026.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 21, p. 51-69, jul./dez. 2003. Disponível em: ><https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1467><.
- SILVA, Edlene Gomes da; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Literatura Infantil e Alfabetização: uma revisão narrativa sobre linguagem, cultura e desenvolvimento. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 09, p. 3521-3533, 2025. Disponível em: ><https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/21250><.
- THEOBALD, Ana; SANTOS, Andreza; SILVA, Dináh *et.al*. A brincadeira como linguagem natural da infância. **Revista Educação e Linguagem**, vol.12, n.1, p. 1-7, 2025. DOI: ><https://doi.org/10.23900/redli.v12n1-023><. Acesso em: 15 de jan. 2026.
- VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. Edição integral. São Paulo: Martins Fontes, 2001.