

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIMAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SIMONE CANDIDO SIMÃO FRANCO**

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**INHUMAS - GO**  
**2025**



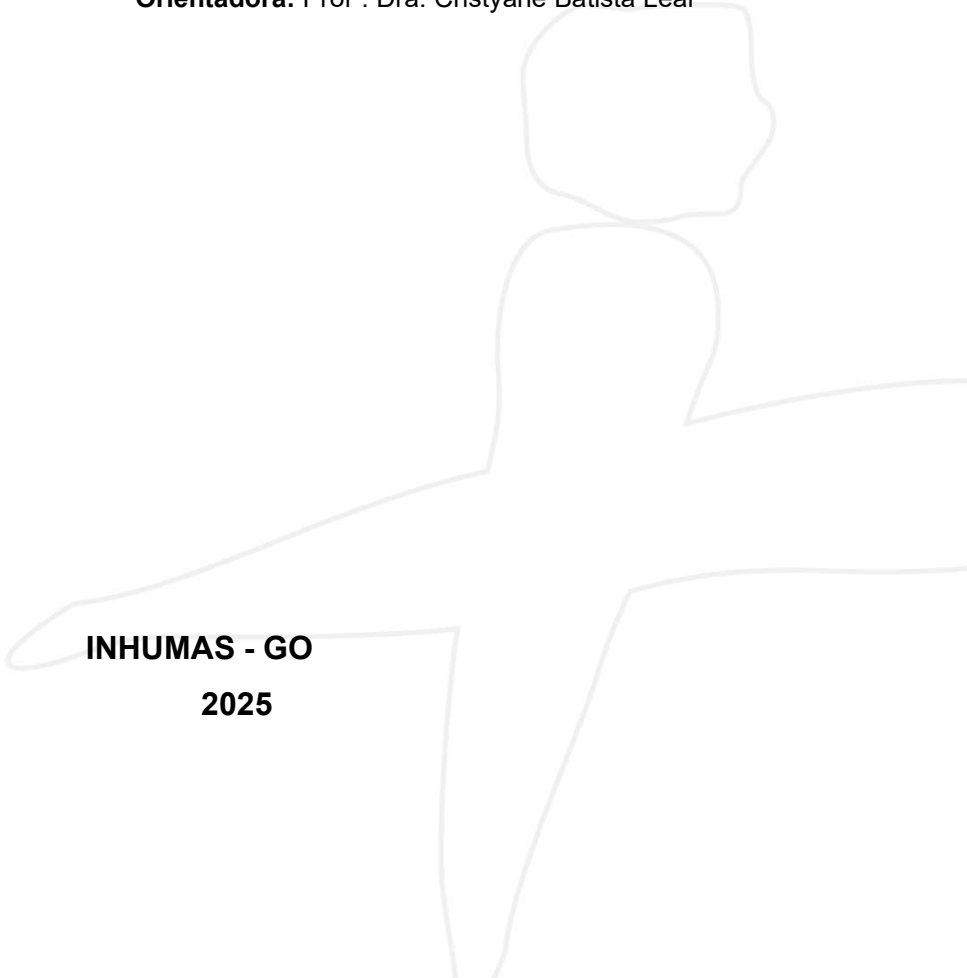
**SIMONE CANDIDO SIMÃO FRANCO**

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – UniMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristyane Batista Leal

**INHUMAS - GO  
2025**



**SIMONE CANDIDO SIMÃO FRANCO**

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – UNIMAIS, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Cristyane Batista Leal (Orientadora)  
Centro Universitário UniMais

---

Prof. Dr. Daniel Junior de Oliveira  
Centro Universitário UniMais

---

Prof. Dr. Renato Dering de Oliveira  
Universidade Federal de Goiás – UFG / Instituto Dering Educacional

**INHUMAS - GO  
2025**

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Cora Coralina – UniMais**

**F825c**

FRANCO, Simone Candido Simão.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL / Simone Candido Simão Franco. - Inhumas: UniMais, 2025.

80 p.: il.

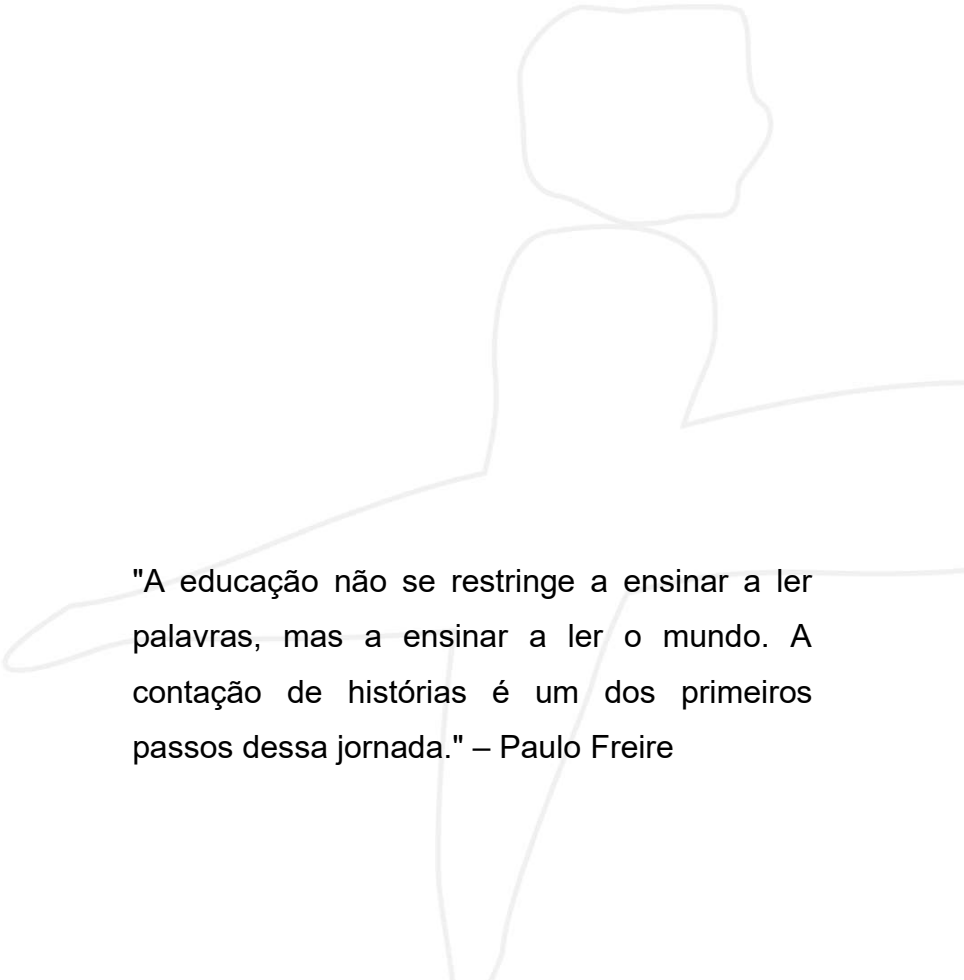
Dissertação (mestrado) - Centro Universitário Mais – UniMais, Mestrado em  
Educação, 2025.

Orientação: “Dra. Cristyane Batista Leal”.

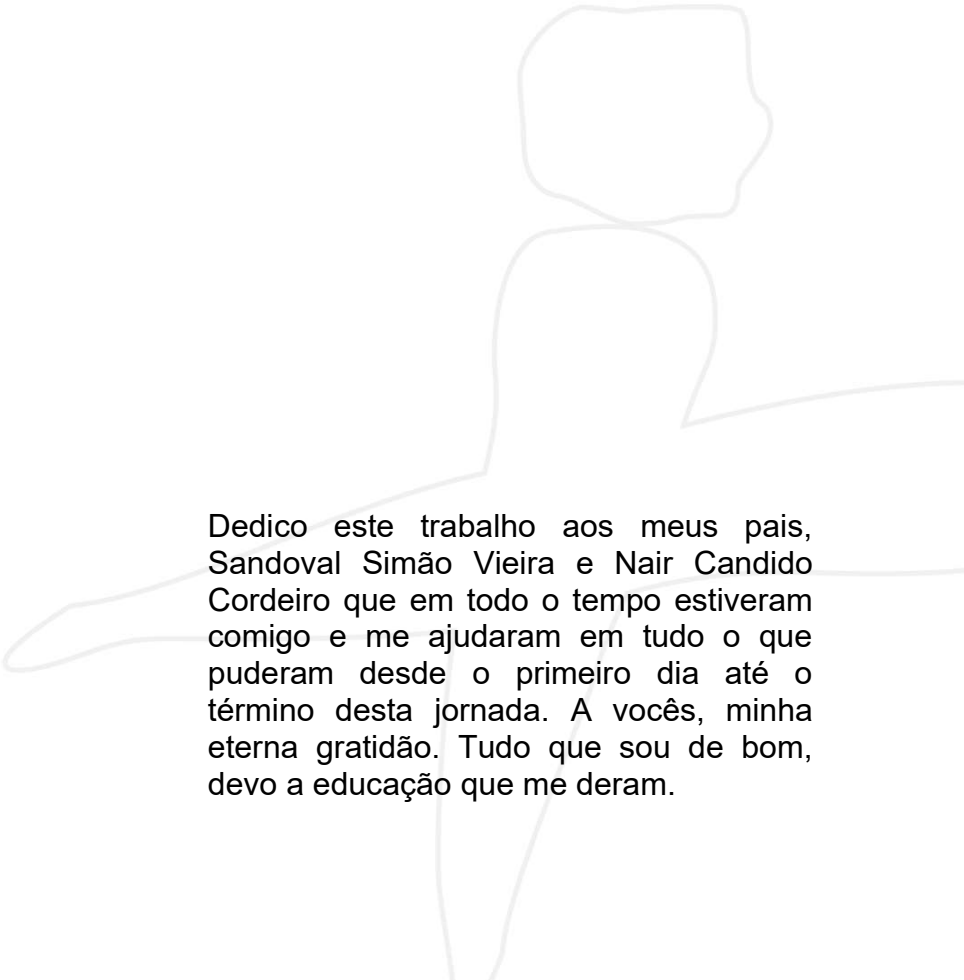
1. Contação de histórias; 2. Educação integral; 3. Resistência cultural; 4. Formação  
humana; 5. Educação Infantil. I. Título.

**CDU: 37**





"A educação não se restringe a ensinar a ler palavras, mas a ensinar a ler o mundo. A contação de histórias é um dos primeiros passos dessa jornada." – Paulo Freire



Dedico este trabalho aos meus pais, Sandoval Simão Vieira e Nair Candido Cordeiro que em todo o tempo estiveram comigo e me ajudaram em tudo o que puderam desde o primeiro dia até o término desta jornada. A vocês, minha eterna gratidão. Tudo que sou de bom, devo a educação que me deram.

## AGRADECIMENTOS

A jornada acadêmica que culmina nesta dissertação foi marcada por desafios, aprendizados e inúmeras colaborações, às quais expresso minha profunda gratidão.

A Deus, por me conceder forças nos momentos difíceis e iluminar meu caminho com sabedoria e perseverança.

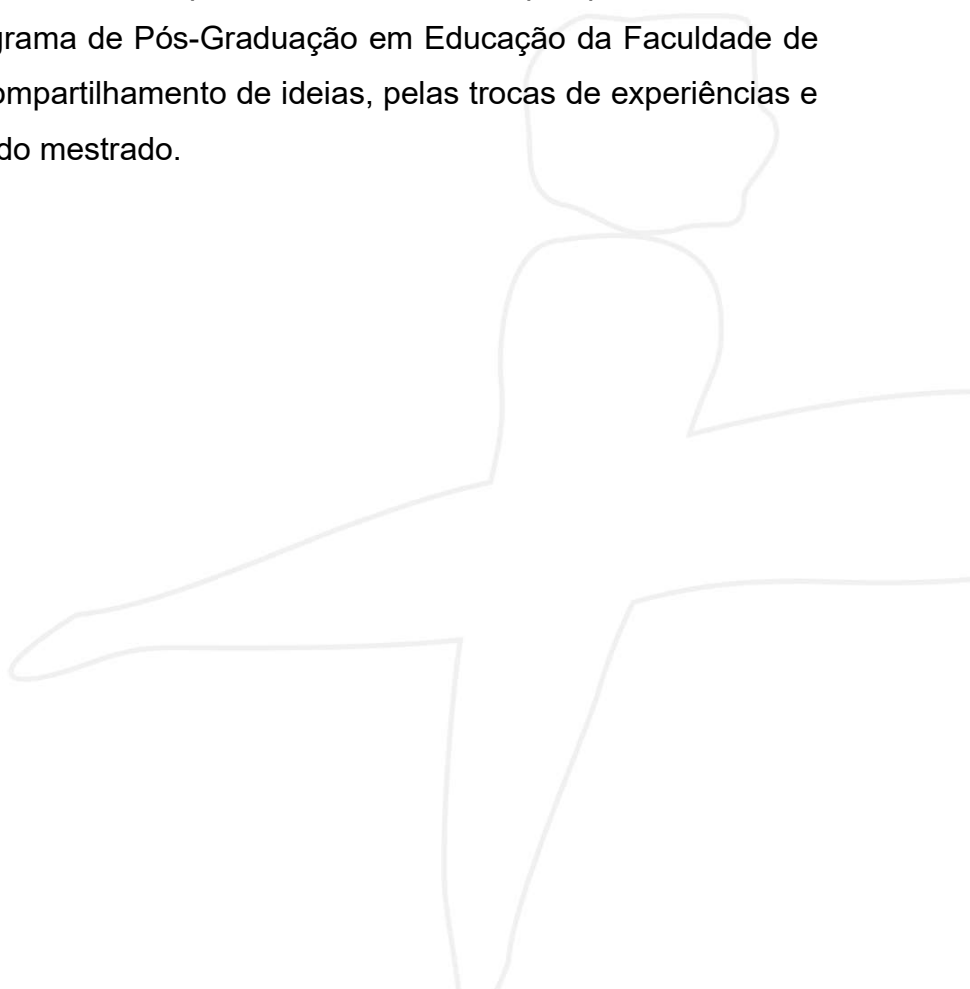
À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cristyane Batista Leal, pelo apoio, incentivo e pelas valiosas contribuições, que foram fundamentais para a construção deste trabalho. Sua dedicação e paciência foram essenciais para o meu crescimento acadêmico e profissional.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Daniel Junior de Oliveira e Prof. Dr. Renato Dering de Oliveira, pelo tempo dedicado à leitura, pelos apontamentos enriquecedores e pelo compromisso com a qualidade da pesquisa.

Aos meus pais, Sandoval Simão Vieira e Nair Candido Cordeiro, pelo amor incondicional, apoio inestimável e por acreditarem em mim em todas as fases da minha vida. A educação que recebi de vocês é o alicerce de tudo o que construí até aqui.

Aos meus familiares e amigos, pelo carinho, incentivo e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para me dedicar a esta pesquisa.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas – UniMais, pelo compartilhamento de ideias, pelas trocas de experiências e pelo apoio mútuo ao longo do mestrado.





## RESUMO

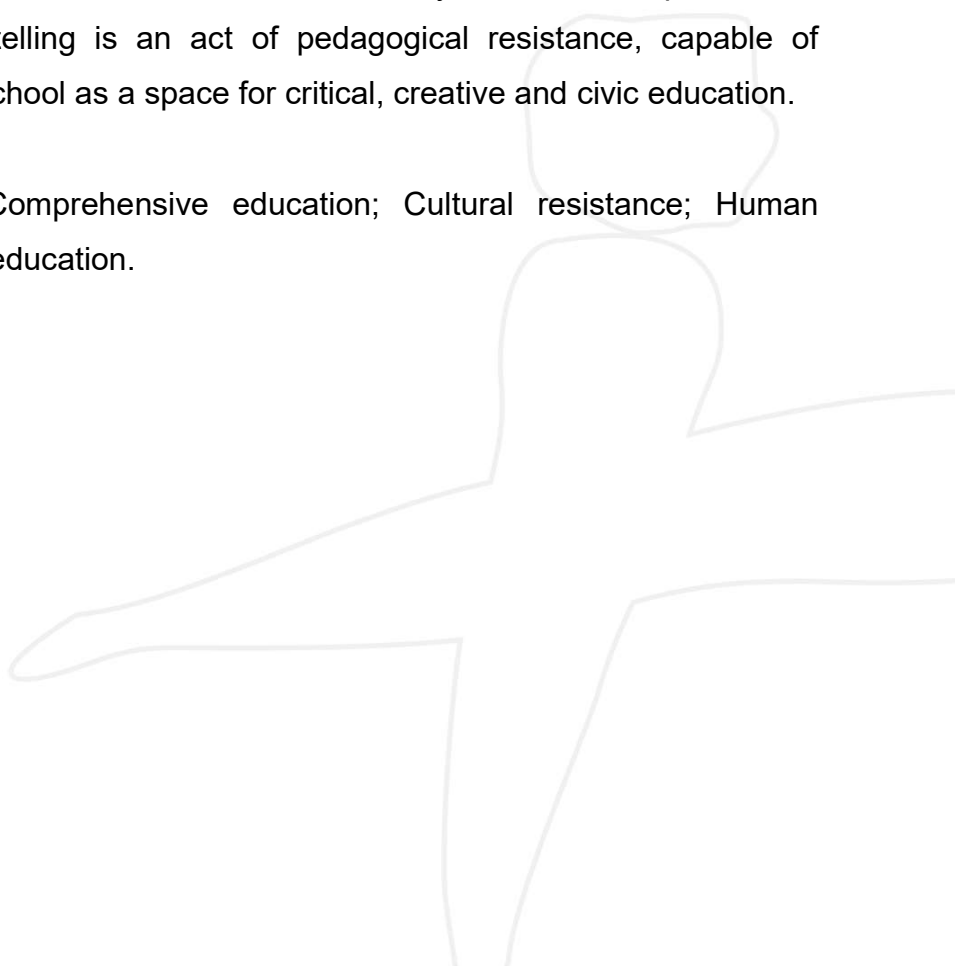
Este trabalho explora a contação de histórias como prática pedagógica resistente, humanizadora e transformadora na Educação Infantil, articulando-a ao conceito de educação integral. A pesquisa parte de uma vivência pessoal marcada pela influência dos avós, cujas narrativas despertaram o amor pela leitura e pela oralidade, levando à produção literária infantil e à atuação como contadora de histórias. No contexto acadêmico, o estudo investiga como a contação de histórias, enraizada em tradições culturais, pode promover o desenvolvimento integral das crianças (cognitivo, emocional, social e ético), opondo-se a modelos educacionais neoliberais que priorizam resultados mensuráveis em detrimento da formação humana. A metodologia adotada foi uma revisão sistemática de literatura, analisando produções acadêmicas entre 2010 e 2023, com destaque para pesquisas que evidenciam os benefícios das narrativas no estímulo à criatividade, empatia e pensamento crítico. Os resultados destacam que a contação de histórias: Fortalecer a identidade e a autonomia infantil por meio da identificação com personagens e situações simbólicas; Ampliar o repertório linguístico e cognitivo, servindo como ferramenta de mediação cultural; Promover valores éticos e socioemocionais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e humanizada. Além disso, ela pode auxiliar como resistência a uma educação fragmentada e instrumentalizada por habilidades e competências. Conclui-se que a contação de histórias é um ato de resistência pedagógica, capaz de reafirmar o papel da escola como espaço de formação crítica, criativa e cidadã.

**Palavras-chave:** Contação de histórias; Educação integral; Resistência cultural; Formação humana; Educação Infantil.

## ABSTRACT

This work explores storytelling as a resilient, humanizing and transformative pedagogical practice in Early Childhood Education, linking it to the concept of comprehensive education. The research is based on a personal experience marked by the influence of grandparents, whose narratives awakened a love for reading and orality, leading to the production of children's literature and to the work of storytellers. In the academic context, the study investigates how storytelling, rooted in cultural traditions, can promote the integral development of children (cognitive, emotional, social and ethical), opposing neoliberal educational models that prioritize measurable results over human development. The methodology adopted was a systematic literature review, analyzing academic productions between 2010 and 2023, with emphasis on research that demonstrates the benefits of narratives in stimulating creativity, empathy and critical thinking. The results highlight that storytelling: Strengthens children's identity and autonomy through identification with symbolic characters and situations; Expands the linguistic and cognitive repertoire, serving as a tool for cultural mediation; Promotes ethical and socio-emotional values, contributing to a more inclusive and humanized education. Furthermore, it can help to resist a fragmented education that is instrumentalized by skills and competencies.. It is concluded that storytelling is an act of pedagogical resistance, capable of reaffirming the role of the school as a space for critical, creative and civic education.

**Keywords:** Storytelling; Comprehensive education; Cultural resistance; Human formation; Early childhood education.



## Lista de Abreviaturas

- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CIEP – Centros Integrados de Ensino Público  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
TEA – Transtornos do espectro autista  
ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1. EDUCAÇÃO INTEGRAL.....</b>	<b>21</b>
1.1 Conceitos e perspectivas da educação integral.....	21
1.2 Os anos 1920 e 1930: a educação integral como renovação da escola.....	28
1.2.1 O elitismo cívico-higienista e a visão liberal.....	31
1.2.2 Alfabetização e formação ampla.....	32
1.3 Educação integral como direito à aprendizagem.....	35
<b>2. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: resistência cultural e formação humana.....</b>	<b>39</b>
2.1 A evolução da contação de histórias.....	41
2.2 Tradição, cultura e os saberes, mantidos por meio da contação de histórias. ....	45
2.3 A contação de histórias e a sua importância para o desenvolvimento da escrita e da leitura.....	48
2.4 A contação de histórias no psiquismo infantil.....	51
<b>3. A FORMAÇÃO INTEGRAL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....</b>	<b>56</b>
3.1 A Contação de Histórias como recurso para a Construção da Identidade.....	57
3.2 A Mediação Cultural e o Desenvolvimento Cognitivo por Meio das Histórias. ....	60
3.3 A Formação Ética e o Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil através das Narrativas.....	62
3.4 A Contribuição da Contação de Histórias para a Formação Integral na Educação Infantil.....	64
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>72</b>



## INTRODUÇÃO

Desde a infância, fui envolvida pelo encanto da contação de histórias através de meus avós maternos e paternos, figuras lendárias que transmitiam conhecimento e imaginação com suas narrativas. As noites sem energia elétrica eram mágicas, quando meu avô, Agostinho, reunia os netos para contar causos de assombração, criando um ambiente de mistério e fascínio.

Minha avó Julieta, apesar das dificuldades da época, era uma leitora assídua, sempre com a Bíblia ou um jornal em mãos, o que despertou em mim o amor pela leitura e pelo aprendizado. As histórias que ela contava transportavam-me para mundos distantes, e eu me via como parte das narrativas. Com o tempo, aprendi a ouvir atentamente para recontar fielmente cada detalhe.

Na escola, a paixão pela leitura se intensificou e, aos 12 anos, escrevi meu primeiro livro infantil, “Clarinha e o Planeta Marte”, seguido por um romance na adolescência. Participar de teatros na igreja fortaleceu minha desenvoltura com o público e a expressão oral. Durante a faculdade de Pedagogia, aproximei-me novamente da literatura infantil e, anos depois, tive a oportunidade de realizar um curso de contação de histórias pelo grupo Gwaya, o que consolidou minha vocação.

Hoje, a contação de histórias é parte essencial da minha trajetória acadêmica e profissional. Conto histórias sempre que possível e vejo nelas um poderoso instrumento de aprendizado e conexão humana. Minha dissertação reflete esse percurso, reafirmando o valor desse universo narrativo na formação de leitores e na transmissão de saberes.

Ao entrar no mestrado e pensar sobre a dissertação depois de passar pelo tema inicial ao qual fiz o projeto que era sobre Educação e Diversidade me vi pensando na importância de uma educação que contemple o desenvolvimento integral da criança e como ela pode ser vista como protagonista de seu processo de aprendizagem, sendo estimulada não apenas em suas competências cognitivas, mas também em suas dimensões emocionais, sociais e éticas. Nesse contexto pude observar que a contação de histórias era um tema que fazia meus olhos brilharem, pois além de ser uma prática educativa tradicional, oferece um espaço rico para a construção do conhecimento e do imaginário infantil, sendo, portanto, uma ferramenta pedagógica poderosa no processo de formação da criança.

A escolha de trabalhar esse tema na dissertação de mestrado reflete o entendimento de que a educação infantil deve ser vista como um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento pleno da criança, e a contação de histórias se apresenta como um elemento fundamental para alcançar esse objetivo. Tendo contextualizado o tema deste trabalho, justifico a pesquisa a seguir.

A prática da contação de histórias, com raízes que remontam a tempos imemoriais, é uma expressão presente em todas as culturas humanas, servindo não só como forma de entretenimento, mas também como meio de transmitir valores, saberes e experiências entre gerações, essa tradição ancestral, que desde cedo esteve ligada ao processo educativo, adaptou-se ao longo dos séculos e hoje encontra espaço na Educação Infantil como um recurso pedagógico valioso.

As histórias permitem que os ouvintes explorem sentimentos, identifiquem-se com personagens e situações, e internalizem valores éticos e sociais, contribuindo significativamente para sua formação como indivíduos conscientes e participativos, tal prática, rica em simbolismo e interatividade, favorece a construção de vínculos emocionais e fortalece o processo de socialização, sendo, portanto, uma ferramenta indispensável para promover uma educação mais humanizadora e transformadora.

Em um cenário educacional cada vez mais dominado por lógicas neoliberais, que priorizam resultados mensuráveis, eficiência e padronização, a contação de histórias surge como um ato de resistência pedagógica. Essa prática, enraizada na tradição humanista, valoriza a subjetividade, a criatividade e a formação integral do sujeito, opondo-se à fragmentação do conhecimento imposta pelo modelo tecnicista. No entanto, sua implementação enfrenta desafios em sistemas educacionais obcecados com métricas de desempenho. Ainda assim, é viável e necessária, desde que os professores adotem estratégias que articulem a narrativa literária com as exigências curriculares, sem abrir mão de seu potencial transformador.

Apesar da pressão por resultados quantificáveis, a contação de histórias não é incompatível com as demandas curriculares; pelo contrário, ela pode ser um instrumento poderoso para alcançar objetivos de aprendizagem de forma mais significativa. Pesquisas em educação demonstram que narrativas estimulam o desenvolvimento cognitivo, emocional e ético dos estudantes, favorecendo habilidades como interpretação textual, pensamento crítico e empatia – competências que, embora nem sempre mensuráveis em testes padronizados, são essenciais para a formação cidadã.

Além disso, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui a literatura e a oralidade como eixos fundamentais, o que permite aos professores justificar a prática da contação de histórias dentro dos parâmetros oficiais. O desafio, portanto, não é abandonar as exigências do sistema, mas ressignificá-las, mostrando como a narrativa pode contribuir para metas mais amplas de educação.

Para fortalecer a contação de histórias sem entrar em conflito direto com as demandas curriculares, os educadores podem adotar as seguintes estratégias: Integração com os Conteúdos Formais; Abordagem Interdisciplinar; Documentação dos Processos; Uso de Metodologias Ativas; Formação de Comunidades de Resistência.

Selecionar histórias que dialoguem com os temas trabalhados em sala, estabelecendo conexões entre a narrativa e os componentes curriculares. Por exemplo, um conto folclórico pode ser usado para discutir cultura regional em História ou elementos de linguagem em Língua Portuguesa. Utilizar a contação de histórias como eixo articulador entre diferentes disciplinas, demonstrando sua utilidade no desenvolvimento de competências gerais previstas na BNCC, como "cultura digital" ou "empatia e cooperação". Registrar, por meio de portfólios, relatos ou gravações, o impacto das narrativas no engajamento e na reflexão dos alunos, apresentando esses resultados como evidências qualitativas de aprendizagem para gestores e avaliadores externos.

Associar a contação de histórias a técnicas como projetos, debates ou dramatizações, que permitam avaliar habilidades socioemocionais e críticas, mesmo em um sistema voltado para métricas. Articular-se com outros professores, dentro e fora da escola, para fortalecer coletivamente a prática narrativa como uma pedagogia crítica, pressionando por mudanças nas políticas avaliativas.

Nas escolas, a contação de histórias pode atuar como um contraponto ao modelo de educação neoliberal tecnicista, que tende a enfatizar resultados mensuráveis e o desenvolvimento de habilidades voltadas para o mercado. Libâneo e Freitas (2018), em suas análises sobre as políticas educacionais neoliberais, destaca que essas políticas frequentemente priorizam a eficiência, a competitividade e a padronização, muitas vezes em detrimento de práticas que valorizam o desenvolvimento integral do aluno. Libâneo e Freitas (2018) diante disso, argumentam que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos técnicos, incorporando práticas que promovam a formação ética, crítica e cidadã dos



estudantes. Nesse sentido, a contação de histórias emerge como uma prática que contraria a lógica tecnicista, ao valorizar a subjetividade, a criatividade e a construção de significados pelas crianças.

A professora Maria Raquel Caetano (2023), em seus estudos sobre neoliberalismo e educação, analisa como as reformas educacionais influenciadas por princípios neoliberais têm impactado o campo educacional na América Latina. Ela observa que essas reformas frequentemente incorporam práticas gerenciais e empresariais, promovendo uma síntese entre interesses individuais e coletivos que alinha a educação às demandas do mercado (Caetano, 2023). Nesse contexto, práticas como a contação de histórias podem ser vistas como formas de resistência, ao promoverem uma educação que valoriza o desenvolvimento humano em sua totalidade, em vez de se limitar às exigências do mercado.

Este estudo propõe investigar a relevância da contação de histórias como parte do processo de formação integral na educação infantil, considerando a contação para além de uma prática apenas recreativa, visto que a pesquisa pretende compreender também como ela pode contribuir com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A centralidade da contação de histórias na Educação Infantil como ferramenta formadora do sujeito integral suscita a seguinte questão norteadora: De que maneira a prática narrativa pode efetivamente contribuir para o desenvolvimento multidimensional da criança, articulando-se com os princípios da educação integral? Diante dessa problemática, este estudo tem como, objetivo geral, analisar o impacto da contação de histórias no processo de formação integral das crianças na Educação Infantil, considerando suas dimensões cognitivas, socioafetivas e culturais.

Para tanto, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: 1 – Sistematizar os fundamentos teóricos da educação integral, explicitando seus pressupostos pedagógicos e sua relação com o desenvolvimento holístico da criança; 2 – Contextualizar a contação de histórias como prática educativa, investigando seu papel nos processos de aprendizagem formal e informal na primeira infância; 3 – Identificar e discutir os aspectos do desenvolvimento integral (intelectual, emocional, social e ético) potencializados pela mediação narrativa, com base em evidências teóricas e empíricas.

Essa estrutura permite não apenas delimitar o escopo da pesquisa, mas também evidenciar a interconexão entre teoria e prática, reforçando a relevância da contação de histórias como estratégia pedagógica intencional e alinhada às demandas contemporâneas da Educação Infantil. A questão norteadora foi reformulada para destacar o vínculo entre narrativa e formação integral de forma mais direta e articulada. Os objetivos específicos foram detalhados para explicitar o percurso investigativo (da teoria à prática) e sua contribuição para o objetivo geral. Termos como "formação multidimensional" e "mediação narrativa" foram incorporados para aprofundar o rigor acadêmico. A estrutura lógica (problema → objetivo geral → objetivos específicos) foi reforçada para facilitar a compreensão da proposta.

A escolha deste tema se justifica pela importância de repensar as práticas educativas voltadas à infância, em especial em um momento de avanço de modelos tecnicistas de educação que desconsideram o sujeito como um todo, a contação de histórias, muitas vezes negligenciada ou relegada a segundo plano, pode ser um importante instrumento pedagógico, promovendo uma educação mais humanizadora e integradora. A compreensão de sua relevância no contexto da Educação Infantil contribui para a valorização de práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento integral das crianças e respondam de forma mais adequada às suas necessidades cognitivas, emocionais e sociais.

A presente pesquisa adotou uma metodologia qualitativa de caráter descritivo e exploratório, fundamentada em análise documental e revisão bibliográfica sistemática. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de: (1) mapear e sintetizar as produções acadêmicas existentes sobre o tema; (2) analisar criticamente as diferentes abordagens teóricas que relacionam a contação de histórias ao desenvolvimento integral na Educação Infantil; e (3) identificar lacunas e tendências nos estudos sobre o assunto.

A opção por uma revisão sistemática de literatura seguiu protocolos rigorosos, incluindo: Definição de descritores ("contação de histórias", "educação integral", "desenvolvimento infantil", "formação cognitivo-afetiva"); Critérios de inclusão e exclusão (priorizando artigos científicos, teses e livros publicados entre 2000 e 2023, em português, inglês e espanhol); Análise temática do material selecionado, categorizando os estudos em eixos como benefícios cognitivos, impactos socioemocionais e abordagens pedagógicas.

Essa estratégia permitiu um “aprofundamento teórico crítico”, alinhando-se a autores como Bardin (2011), para quem a análise de conteúdo em pesquisas qualitativas possibilita “interpretar os significados latentes nos discursos” (p. 42), e Gil (2019), que destaca a revisão bibliográfica como ferramenta para “sistematizar o estado da arte de um campo de conhecimento” (p. 76).

A ausência de uniformidade nos termos utilizados nos estudos (“contação de histórias” vs. “mediação narrativa”) dificultou a busca sistemática. Além disso, a dispersão teórica com abordagens que variam da psicologia à antropologia — exigiu um esforço adicional para integrar perspectivas multidisciplinares. Parte da literatura relevante, especialmente teses e dissertações, encontrava-se em bancos de dados restritos ou sem acesso aberto, limitando a abrangência da revisão. Como alertam Boote e Beile (2005), revisões bibliográficas podem ser influenciadas pela super-representação de estudos com resultados positivos, subestimando pesquisas que contestam os benefícios da contação de histórias.

A pesquisa focou em produções recentes (últimas duas décadas), o que pode ter negligenciado contribuições históricas fundamentais. Futuros estudos poderiam incluir uma análise diacrônica para mapear a evolução do tema. Por se tratar de uma revisão teórica, não foram analisados dados de campo. Pesquisas futuras poderiam combinar revisão bibliográfica com estudos de caso ou entrevistas com educadores.

A abordagem qualitativa limitou a mensuração estatística dos efeitos da contação de histórias. Sugere-se a realização de metanálises para quantificar correlações entre práticas narrativas e indicadores de desenvolvimento infantil. A metodologia adotada, embora eficaz para consolidar o conhecimento teórico existente, revelou desafios inerentes à pesquisa qualitativa em educação, como a fragmentação conceitual e barreiras de acesso a fontes. Superar essas limitações exigirá investimento em pesquisas mistas (qualitativas e quantitativas) e na ampliação de repositórios de acesso aberto. Como destacam Denzin e Lincoln (2018), “a riqueza da pesquisa qualitativa está em sua capacidade de gerar novas perguntas” (p. 15) e este estudo abre caminho para investigações futuras que testem empiricamente as hipóteses aqui levantadas.

Ademais, a pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com revisão sistemática de literatura, tendo como principal fonte a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), além de artigos científicos e livros relevantes ao tema. O levantamento bibliográfico foi realizado entre os meses de maio e novembro de

2024, além disso, para garantir a relevância e contemporaneidade dos resultados, foram selecionados trabalhos publicados no intervalo de 2010 a 2023, contudo, alguns trabalhos clássicos foram utilizados, sobrepondo o recorte temporal.

Os descritores empregados na busca foram escolhidos de acordo com os objetivos do estudo e incluíram termos como “contação de histórias”, “educação integral”, “educação infantil”. Para otimizar os resultados, os operadores "AND" e "OR" foram utilizados, permitindo cruzar informações e identificar pesquisas que integrassem diferentes aspectos do tema. Por exemplo, "contação de histórias AND educação infantil" e "educação integral OR formação integral" foram combinações frequentes.

Os critérios de inclusão determinaram que apenas teses e dissertações que abordassem a relevância da contação de histórias na educação infantil e sua contribuição para a formação integral das crianças fossem selecionadas, as pesquisas que tratavam de temas correlatos, mas sem relação direta com o objetivo principal, ou que não estavam acessíveis em formato completo, foram excluídas.

Após a busca inicial, os trabalhos foram analisados com base nos resumos e palavras-chave, selecionando aqueles que trouxessem contribuições significativas ao tema. Os estudos existentes apontaram diferentes enfoques, desde os impactos emocionais e cognitivos da contação de histórias até a análise de práticas pedagógicas voltadas à educação integral.

Dentre os resultados obtidos, destacaram-se pesquisas que exploraram a contação de histórias como ferramenta para desenvolver competências socioemocionais, estimular a criatividade e promover uma educação mais humanizadora e inclusiva, os principais trabalhos discutidos e que trouxeram maior aprofundamento da temática foram:

**Quadro 1 – Revisão da literatura**

Título	Ano	Autor(a)	Tipo	Universidade	Resumo
Educação literária na educação infantil: o livro nas mãos de professoras e educadoras de Araçatuba (SP)	2014	Roberta Caetano da Silveira	D	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	A dissertação investiga como professoras e educadoras de Araçatuba (SP) utilizam o livro na educação infantil, analisando práticas de leitura e contação de histórias e sua contribuição para a formação literária das crianças.
Contos, encantos e	2023	Sandra Regina	D	Universidade Federal do	O estudo explora vivências literárias na educação infantil,

pirilampos: vivências literárias na educação infantil		Alves Ramos de Castro		Maranhão (UFMA)	destacando a importância dos contos e da contação de histórias no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.
Modelagem matemática com crianças de 5 e 6 anos no município de Pinhais - PR	2019	Ana Valéria Abbeg	D	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	A pesquisa aborda a modelagem matemática com crianças de 5 e 6 anos, investigando como a contação de histórias pode ser integrada ao ensino de matemática na educação infantil.
O processo de significação da professora contadora de histórias e a interação com crianças no contexto da biblioteca escolar	2017	Silvana Goulart Peres	D	Universidade de Brasília (UnB)	A dissertação analisa como a professora contadora de histórias interage com crianças na biblioteca escolar, explorando a contação de histórias como prática pedagógica significativa.
Educação Infantil do campo e currículo: que atividades são oportunizadas às crianças	2019	Edileide Ribeiro Pimentel	D	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	O estudo investiga as atividades curriculares oferecidas às crianças na educação infantil do campo, incluindo a contação de histórias como prática educativa relevante.
Percepções docentes sobre as práticas pedagógicas da educação infantil utilizadas na vigência...	2023	Lucineide Abreu Bueno	D	Centro Universitário Internacional (UNINTER)	A pesquisa explora as percepções dos docentes sobre as práticas pedagógicas na educação infantil, com ênfase na contação de histórias e sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem.
O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: identificando...	2022	Gisele dos Santos Oliveira Batista	D	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	A dissertação analisa o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, destacando o papel da contação de histórias na adaptação das crianças.
A formação de leitores na escola: projeto Lúcia Giovanna no mundo da literatura infantil	2023	Lucilene Maria da Conceição Santos	D	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	O estudo apresenta o projeto "Lúcia Giovanna no mundo da literatura infantil", enfatizando a contação de histórias como estratégia para a formação de leitores

					na educação infantil.
Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do Recife	2013	Cynthia Silva de Albuquerque	D	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	A pesquisa investiga os acervos, espaços e projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do Recife, ressaltando a importância da contação de histórias no ambiente escolar.
Sustentabilidade e relações intergeracionais: um estudo de caso da relação de duas tecnologias sociais educacionais na Escola Municipal de Tempo Integral Vinícius de Moraes em Palmas -TO	2023	Francijanes Alves de Sousa Sá	D	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	A dissertação analisa a relação entre sustentabilidade e relações intergeracionais na Escola Municipal de Tempo Integral Vinícius de Moraes, em Palmas - TO, incluindo a contação de histórias como prática educativa.
A contação de histórias na cena: contar, encenar e (re) significar como proposição arte/educativa no chão da escola	2022	Maria Cecília Silva de Amorim	D	Universidade Federal de Goiás (UFG)	O estudo explora a contação de histórias como prática arte/educativa na escola, analisando como contar e encenar histórias contribui para a ressignificação de experiências na educação infantil.
Apropriação de conceitos matemáticos na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural: entre o falar, o viver e o brincar	2021		T	Universidade de Brasília (UnB)	Este estudo investiga como crianças na educação infantil se apropriam de conceitos matemáticos, fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa explora as interações entre linguagem, experiências cotidianas e brincadeiras no desenvolvimento do pensamento matemático infantil.
Histórias inventadas: narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do ensino	2014		T	Universidade de Brasília (UnB)	A pesquisa analisa o papel das narrativas inventadas na imaginação e no desenvolvimento infantil durante os primeiros anos do ensino fundamental. O estudo destaca como a

fundamental					criação de histórias contribui para a formação cognitiva e emocional das crianças.
-------------	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Os autores referenciados foram essenciais para a elaboração deste trabalho, fornecendo bases teóricas e práticas que enriqueceram a discussão sobre educação integral e contação de histórias. Obras como as de Anísio Teixeira, resgatadas por Cavaliere (2010), e os estudos de Moll et al. (2012) trouxeram perspectivas fundamentais sobre a democratização da educação e a ampliação de tempos e espaços educativos, promovendo uma formação integral que articula dimensões cognitivas, emocionais e sociais. A crítica de Laval (2004) ao modelo neoliberal e sua defesa de uma educação humanista dialogam com a proposta de Guará (2006), que destaca práticas inclusivas e participativas.

No campo da contação de histórias, autores como Abramovich (1997) e Bettelheim (1980) enfatizaram o papel das narrativas na formação emocional e ética das crianças, oferecendo suporte para compreender como as histórias atuam como ferramentas de mediação cultural, conceito aprofundado por Vygotsky (1984). Complementarmente, Café (2015) e Schermack (2012) exploraram a importância do repertório narrativo e da performance na construção de vínculos e no estímulo à imaginação. Essas contribuições, somadas às reflexões críticas de Brandão (2007) e Forquin (1993), forneceram uma compreensão ampla e fundamentada sobre a relevância da educação integral e da contação de histórias como práticas pedagógicas transformadoras.

O primeiro capítulo aborda a educação integral, apresentando suas origens, conceitos e perspectivas como uma proposta educacional que visa ao desenvolvimento pleno do sujeito, sendo discutidos os principais movimentos históricos que consolidaram essa abordagem no Brasil, especialmente no contexto dos anos 1920 e 1930, quando a educação passou a ser entendida como um meio de renovação social.

O capítulo explora como essas ideias foram influenciadas por visões elitistas e higienistas, ao mesmo tempo em que destaca a alfabetização e a formação ampla como pilares essenciais para a democratização do ensino. Além disso, a educação integral é analisada como um direito à aprendizagem, enfatizando seu papel na

promoção da equidade e na valorização dos diferentes tempos e espaços educativos.

No segundo capítulo, a contação de histórias é apresentada como uma prática ancestral que atravessa culturas e gerações, assumindo um papel central na transmissão de valores, conhecimentos e ideologias, a discussão resgata a evolução histórica da contação de histórias, destacando sua importância como ferramenta cultural e educativa.

O capítulo também analisa como essa prática contribui para o desenvolvimento da escrita e da leitura, ampliando o repertório linguístico e criativo das crianças, além disso, são abordados os impactos das histórias no psiquismo infantil, mostrando como elas ajudam a criança a processar emoções, enfrentar dilemas simbólicos e desenvolver resiliência emocional e inteligência afetiva.

O terceiro capítulo articula a contação de histórias com a formação integral das crianças, aprofundando a discussão sobre sua contribuição para o desenvolvimento infantil em três dimensões principais, primeiro, é abordada a construção da identidade e da autonomia infantil, evidenciando como as narrativas permitem que as crianças se identifiquem com personagens, compreendam suas experiências e fortaleçam sua autopercepção.

Em seguida, o capítulo discute a mediação cultural e o desenvolvimento cognitivo proporcionados pelas histórias, destacando a importância das narrativas como ferramentas simbólicas que organizam o pensamento, ampliam o vocabulário e estimulam a criatividade, e então, é explorada a formação ética e socioemocional, demonstrando como as histórias promovem valores como empatia, respeito e alteridade, fundamentais para a convivência social e o equilíbrio emocional. Dessa forma, a contação de histórias é apresentada como uma prática essencial para a formação integral na Educação Infantil, integrando as dimensões cognitiva, emocional e cultural do desenvolvimento humano.

A contação de histórias não é apenas uma alternativa ao modelo tecnicista; é uma forma de reumanizar a educação em tempos de padronização excessiva. Sua viabilidade depende da capacidade dos professores de negociar criativamente com as estruturas vigentes, mostrando que a educação vai além de números – é, antes de tudo, uma experiência humana. Ao aliar a tradição narrativa às exigências contemporâneas, os educadores podem resistir à lógica neoliberal sem se



marginalizar, reafirmando o papel da escola como espaço de formação integral e transformação social.

## **1. EDUCAÇÃO INTEGRAL**

O presente capítulo discute a Educação Integral como um conceito que vai além da simples ampliação do tempo escolar, focando na formação completa do indivíduo e na promoção de uma educação humanizadora e democrática. Ao longo do capítulo, exploram-se os fundamentos históricos e filosóficos que estruturam essa perspectiva educacional, com destaque para as contribuições de Anísio Teixeira e sua influência no pensamento educacional brasileiro durante os anos 1920 e 1930.

Se quiser um tom mais fluido ou acadêmico, posso ajustar ainda mais!

Além de contextualizar a evolução da educação integral no Brasil, o capítulo analisa os desafios enfrentados na implementação dessa proposta, como as ambiguidades entre expansão quantitativa e qualidade da formação, o elitismo cívico-higienista e a visão liberal, ademais, discute-se também as relações entre alfabetização e formação ampla, evidenciando a necessidade de políticas educacionais que valorizem o desenvolvimento integral e a inclusão social.

Por fim, apresenta-se a importância dos diversos sujeitos envolvidos na Educação Integral, destacando o papel dos educadores, familiares, comunidade e demais agentes na construção de uma escola democrática, dialógica e participativa, capaz de transformar a realidade social e promover uma

### **1.1 Conceitos e perspectivas da educação integral**

A educação Integral não deve ser confundida com tempo integral ou a simples ampliação do horário escolar, ela vai além de espaços e tempos específicos de aprendizado, superando a visão de que a educação deve ocorrer exclusivamente dentro dos limites de calendários e horários fixos (Antunes; Padilha, 2010).

Historicamente, diversos educadores brasileiros contribuíram para a consolidação desse conceito. Anísio Teixeira (1994), idealizou as Escolas-Parque, que ofereciam uma educação que integrava atividades acadêmicas e culturais, visando o desenvolvimento integral dos alunos. Darcy Ribeiro (1985), influenciado pelo movimento escola novista, implementou os Centros Integrados de Ensino Público (CIEP) no Rio de Janeiro, oferecendo educação em tempo integral com serviços de assistência social, saúde e cultura.

No âmbito acadêmico, as pesquisas recentes têm discutido diferentes concepções e práticas da Educação Integral. Cardoso e Oliveira (2020) analisaram as concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil, destacando a necessidade de políticas que fortaleçam as unidades educativas, com recursos financeiros adequados e melhoria nas condições de trabalho e infraestrutura. Yamazato e Nascente (2020) examinaram projetos e experiências de educação integral no país, identificando que, historicamente, fatores políticos e financeiros têm prevalecido sobre aspectos pedagógicos e sociais, com algumas exceções focadas em uma educação integral humanizadora.

Essas contribuições evidenciam que a Educação Integral no Brasil é concebida como uma abordagem que visa não apenas a ampliação do tempo escolar, mas a integração de diferentes saberes e práticas, promovendo o desenvolvimento holístico dos estudantes e sua formação como cidadãos plenos.

Ela abrange múltiplas dimensões da formação humana, promovendo a abertura para diversas possibilidades de ensino e aprendizado, baseadas na articulação de saberes por meio de projetos integradores e intersetoriais, com ações que envolvam parcerias interculturais (Antunes; Padilha, 2010).

Dessa forma, a Educação Integral serve de base para o conceito de Tempo Integral, uma vez que é a partir de seus princípios e diretrizes que se estrutura uma experiência escolar ou comunitária com jornada ampliada, essa ampliação visa proporcionar mais tempo para os alunos permanecerem nas instituições educacionais, onde podem participar de diversas atividades, como práticas culturais, esportivas e de lazer (Antunes, 2002).

Para que a Educação Integral se concretize, especialmente como uma política pública, é fundamental elaborar um projeto coletivo e estratégico que una o Estado e a sociedade civil, esse projeto deve conectar os interesses de diversas instituições e pessoas, com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade, alinhada com os valores socioculturais e socioambientais de cada município, a elaboração de projetos que envolvam diferentes setores e secretarias é relevante para que esses objetivos sejam alcançados (Antunes; Padilha, 2010).

Além disso, é essencial valorizar todos os envolvidos no processo educacional, como alunos, familiares, professores, coordenadores, diretores e funcionários das escolas, assim como os participantes de instâncias governamentais, os movimentos sociais, igrejas, sindicatos, clubes, bibliotecas e

teatros, entre outros, também desempenham papéis fundamentais nesse contexto, todos esses atores devem estar plenamente cientes dos projetos e programas educacionais em andamento, o que exige uma comunicação clara e transparente. A informação precisa circular entre todos os envolvidos, garantindo que o que se pretende realizar esteja visível e acessível a todos, permitindo uma participação efetiva (Antunes, 2002).

Outro elemento essencial para o sucesso da Educação Integral é a formação continuada dos participantes, de forma a garantir o desenvolvimento e a execução eficiente dos projetos, esse processo funciona como uma verdadeira sinfonia, que depende da coordenação de diversos "músicos", ou seja, pessoas, recursos e condições materiais e financeiras, para que os objetivos sejam atingidos (Antunes, 2002).

Há de mencionar que, para Guimarães (2023) a Educação Integral não se limita ao tempo ampliado na escola; trata-se de uma proposta que integra as dimensões cognitiva, afetiva, social e cultural do aprendizado, sendo que, seu foco é promover a formação humana completa, articulando saberes e experiências em um contexto inclusivo e democrático.

Historicamente, pensadores como Anísio Teixeira defenderam a escola como espaço dinâmico, que prepara o sujeito para a vida cidadã. Para Guimarães (2023), essa concepção envolve políticas intersetoriais que garantem o acesso a áreas como cultura, saúde e esporte, promovendo uma educação emancipada e significativa.

E ainda, a Educação Integral está ligada à democratização da educação, garantindo acesso, permanência e qualidade na formação escolar, conforme explicita Guimarães (2023), a democratização exige currículos inovadores e inclusivos, repensando o uso do tempo e do espaço escolar para integrar experiências culturais e sociais ao aprendizado.

Um ponto importante se refere à diferença entre a educação integral e a educação em tempo integral, vez que, enquanto a Educação Integral visa à formação plena do sujeito, a escola em tempo integral foca na ampliação da permanência escolar. Para Guimarães (2023), a Educação Integral requer investimentos estruturais e pedagógicos, articulando ensino, cultura e comunidade, além de promover a gestão democrática e participativa.

Assim sendo, a Educação Integral valoriza todos os envolvidos no processo educativo, incluindo educadores, famílias e comunidades. Conforme Guimarães (2023), a escola deve ser um espaço democrático e dialógico, estimulando a autonomia, a criticidade e o protagonismo dos estudantes.

Assim sendo, a Educação Integral valoriza todos os envolvidos no processo educativo, incluindo educadores, famílias e comunidades. Conforme Guimarães (2023), a escola deve ser um espaço democrático e dialógico, estimulando a autonomia, a criticidade e o protagonismo dos estudantes. Essa perspectiva dialoga com os princípios defendidos por Arroyo (2017) e Gadotti (2009), que enfatizam a necessidade de uma educação que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo a formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, a Educação Integral contribui para a autonomia ao oferecer um currículo que integra saberes diversos, respeitando as realidades socioculturais dos estudantes. Do mesmo modo, fomenta a criticidade ao estimular o pensamento reflexivo sobre as condições sociais e históricas que moldam a sociedade, permitindo que os estudantes desenvolvam um olhar analítico sobre seu próprio contexto. Por fim, o protagonismo estudantil é fortalecido por meio de metodologias participativas que incentivam a tomada de decisão e a atuação ativa dos alunos em seu percurso educativo, reforçando o papel da escola como um espaço de formação cidadã.

Diante disso, observa-se que, a Educação Integral emerge como uma abordagem que transcende a ampliação do tempo escolar, sendo compreendida como um projeto educacional amplo que busca integrar as dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas do desenvolvimento humano.

Essa perspectiva vai além do modelo tecnicista e fragmentado, ao propor uma formação que articula saberes e experiências diversas, promovendo a inclusão e a democratização do acesso à educação de qualidade.

A partir de contribuições teóricas e práticas, fica evidente que a Educação Integral exige políticas públicas intersetoriais, investimentos estruturais e pedagógicos, além de uma gestão democrática que envolva todos os atores sociais, assim, ela não apenas transforma a escola em um espaço dinâmico e participativo, mas também se apresenta como uma via para a emancipação e o protagonismo dos estudantes, fortalecendo sua formação como cidadãos críticos e conscientes (Guimarães, 2023).

Essa concepção de Educação Integral, como uma proposta de formação humana completa, desafia os modelos tradicionais de ensino ao valorizar a conexão entre educação, cultura, saúde e esporte, a ampliação do tempo e espaço escolar, alinhada a práticas inovadoras e inclusivas, reflete o compromisso com a diversidade e a construção de um aprendizado significativo.

A valorização da comunidade escolar e a integração de diferentes setores da sociedade reforçam a ideia de que a Educação Integral é um projeto coletivo que depende da participação efetiva e coordenada de todos os envolvidos, tal visão holística fortalece a ideia de que a escola é um espaço essencial para o desenvolvimento integral do sujeito, promovendo autonomia, criticidade e o compromisso com uma sociedade mais equitativa e democrática.

A democratização das relações escolares e a valorização dos sujeitos promovem uma educação inclusiva e cidadã, essencial para transformar a realidade social e garantir uma educação de qualidade. Esse processo ocorre por meio da implementação de práticas participativas e da gestão democrática, que garantem a escuta ativa de todos os envolvidos no ambiente escolar, como alunos, professores, funcionários, famílias e a comunidade em geral. De acordo com Gadotti (2000), a escola cidadã deve ser um espaço de construção coletiva, onde os sujeitos possam exercer sua autonomia e desenvolver uma consciência crítica voltada para a transformação social.

Para Demo (1989), uma educação democrática não se restringe ao acesso formal à escola, mas exige uma formação crítica e emancipatória, na qual os sujeitos possam questionar e intervir na realidade. Isso significa que a escola deve proporcionar um ambiente de aprendizagem que estimule o diálogo e o protagonismo dos estudantes, permitindo-lhes desenvolver competências para a participação ativa na sociedade. Além disso, segundo Brayner (1995), é fundamental que as relações escolares sejam repensadas para garantir que a gestão educacional não se limite a decisões centralizadas, mas sim envolva todos os agentes na formulação e implementação das políticas educacionais.

A democratização da escola está diretamente relacionada à qualidade da educação, pois ambientes educacionais que valorizam a diversidade de vozes e experiências tendem a promover um ensino mais significativo e humanizador. Conforme Freire (1996), a educação libertadora ocorre no diálogo e na troca de saberes, rompendo com estruturas hierárquicas que limitam a participação dos

estudantes no processo de aprendizagem. Assim, uma escola democrática possibilita que os alunos não apenas aprendam conteúdos formais, mas também desenvolvam habilidades socioemocionais, como empatia, responsabilidade social e capacidade de argumentação.

Na escola, há sujeitos tradicionalmente invisibilizados, ignorados e silenciados, apesar de, muitas vezes, estarem mais próximos dos alunos e conviverem mais com eles do que os próprios professores. Esses indivíduos podem ter uma contribuição significativa na educação de crianças, adolescentes e jovens. Quando se valoriza apenas algumas vozes, como as do diretor, professor e coordenador pedagógico, e silenciamos outras, como a do inspetor, da merendeira, do pessoal de apoio e dos representantes da comunidade, corre-se o risco de comprometer a formação integral e cidadã do ser humano.

[...] a maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos. Trata-se de formar para e pela cidadania para a gestação de um novo espaço público não-estatal, uma “esfera pública cidadã”, como diz o sociólogo e filósofo alemão Jürgen Habermas, que leve a sociedade a ter voz ativa na formulação das políticas públicas e assim possa participar da mudança do Estado que temos para a criação de um novo Estado, radicalmente democrático (Gadotti, 2000, p. 145).

Assim sendo, formar o cidadão implica enfrentar alguns desafios, como superar a prática comum de ser um espectador crítico ou o pessimismo passivo, que se limita a apontar falhas, é necessário assumir a responsabilidade na formação integral do ser humano, devolvendo ao cidadão a compreensão de que ele pode tomar controle de seu próprio destino, refletir sobre sua existência no mundo e construir a autonomia necessária para agir sobre si mesmo e transformar a realidade em que vive (Ferreira, 2002).

Nesse processo, é essencial reconhecer que a tarefa de educar não cabe apenas ao professor, mas também ao diretor, aos demais funcionários da escola, aos pais e à comunidade, cada um desses atores tem sua parcela de responsabilidade, gerando uma dinâmica social local que fortaleça a sinergia entre os diversos esforços voltados à Educação Integral desde a infância (Ferreira, 2002).

Esse processo demanda uma escola democrática, ou seja, aquela que promove a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, garantindo que alunos, professores, funcionários, famílias e comunidade tenham voz

na construção dos projetos pedagógicos e na definição dos rumos da instituição e não uma escola meramente lecionadora, burocrática e hierarquizada, que separa aqueles que pensam dos que executam e estabelece relações de mando e subordinação, a Educação Integral e Cidadã reconhece e valoriza os diferentes sujeitos que participam da educação. É necessário promover, tanto na escola quanto na comunidade, relações pedagógicas democráticas e dialógicas, fundamentadas na convivência e nas experiências cotidianas dos alunos e da comunidade onde vivem, esse tipo de educação valoriza a sociabilidade, a afetividade e o cuidado no processo de ensino-aprendizagem, abordando essas dimensões de maneira ativa (Demo, 1989).

A Educação Integral visa à formação completa do educando, e os educadores são aqueles que, como expressa Moacir Gadotti (2000, p. 145), "semearão esperança e sonhos", ajudando a dar sentido aos projetos de vida. Eles são fundamentais para transformar a informação em conhecimento, desenvolver a consciência crítica e formar indivíduos comprometidos com um mundo mais justo e saudável.

Ladislau Dowbor (2001), cita uma reflexão de um prisioneiro de um campo de concentração nazista, que pediu aos professores que ajudassem seus alunos a "tornarem-se humanos", ressaltando que ler, escrever e fazer cálculos só são importantes se contribuírem para humanizar as crianças, esse apelo destaca o papel central dos educadores em formar pessoas, indo além do simples ensino de conteúdo.

Para Gadotti (2000), os trabalhadores da educação, diante do desafio da Educação Integral e Cidadã, são aqueles que aprendem e ensinam a viver intensamente, com consciência e sensibilidade, eles não apenas transmitem informação, mas constroem sentido para a vida das pessoas e contribuem para um futuro mais justo e produtivo.

A formação integral, conforme Gadotti (2000), envolve não apenas a transmissão de informações, mas a criação de um ambiente educativo onde os estudantes possam construir significados para suas vidas, como a prática da contação de história na escola. Esse processo fomenta uma educação que visa o crescimento pessoal e social do aluno, preparando-o para contribuir para um futuro mais justo e solidário. Assim, o papel dos trabalhadores da educação é mediar essa



construção de sentido, estimulando a participação ativa dos estudantes na sociedade, sem se limitar à simples instrução.

Nessa perspectiva, o trabalho do educador ganha um novo significado, pois deixa de ser restrito à mera transmissão de conteúdo em uma relação verticalizada e passa a integrar a participação ativa de familiares e da comunidade. No modelo tradicional, o papel do educador era frequentemente limitado ao de um instrutor que, isoladamente, detinha o conhecimento e o repassava de forma unilateral aos estudantes, seguindo uma estrutura rígida e hierarquizada de ensino. Esse modelo, pautado na concepção bancária da educação criticada por Freire (1996), reduzia os alunos a meros receptores passivos do conhecimento, sem incentivo ao diálogo, à reflexão ou à participação ativa no próprio processo de aprendizagem.

Com a Educação Integral e Cidadã, essa lógica se transforma. O educador passa a ser mediador do conhecimento, promovendo práticas pedagógicas que valorizam a autonomia dos estudantes, o protagonismo infantojuvenil e a construção coletiva do saber. Dessa forma, cabe aos trabalhadores da educação organizar suas ações de forma sistemática e criativa, desenvolvendo projetos coletivos que envolvam todos os sujeitos da escola e da comunidade. Esse novo paradigma reforça a corresponsabilidade pelo aprendizado, reconhecendo que a educação não acontece apenas dentro da sala de aula, mas também nos diferentes espaços e tempos da vida escolar e social.

## **1.2 Os anos 1920 e 1930: a educação integral como renovação da escola**

O recorte histórico dos anos 1920 e 1930, ao destacar a evolução do conceito de educação integral sob a influência de pensadores como Anísio Teixeira (1997), oferece uma base sólida para entender a relevância da contação de histórias como ferramenta pedagógica para a formação integral. Isso porque durante esse período, houve uma reconfiguração do papel da escola, que passou de um espaço voltado apenas para a alfabetização para um ambiente que incorporava responsabilidades sociais mais amplas, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo.

Para Teixeira (1997), a educação deveria preparar o indivíduo para viver em sociedade, articulando saberes diversos e promovendo o desenvolvimento humano em sua totalidade. Essa perspectiva dialoga com a teoria de John Dewey, que defendia a escola como um espaço dinâmico e experimental, onde o aprendizado

ocorre pela interação com o ambiente e pela vivência prática. Assim, a educação integral, nesse contexto, almejava um equilíbrio entre a formação intelectual e a formação social do sujeito.

A contação de histórias se alinha a essa perspectiva ampliada, pois transcende o ensino técnico e linear, estimulando múltiplas dimensões do aprendizado. Ela integra saberes e experiências culturais, elemento central na concepção de educação integral, conforme defendido por Teixeira e reforçado por Dewey. As histórias criam um espaço de interação que articula valores éticos e culturais, possibilitando a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Desde o início de sua trajetória como pensador e político, Anísio Teixeira (1997) já apresentava uma concepção de educação escolar que ultrapassava os limites tradicionais, abrangendo áreas como cultura, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania, ao longo de sua obra, ele desenvolveu e aperfeiçoou essa concepção, sempre defendendo a ampliação da jornada escolar em todos os níveis de ensino.

Embora a ideia de uma educação escolar abrangente seja central em sua obra, Teixeira (1997) não utilizava a expressão "educação integral", isso pode ter ocorrido por não considerar o termo suficientemente preciso ou, possivelmente, para evitar qualquer associação com os Integralistas, que, durante a década de 1930, usaram amplamente termos como "homem integral", "Estado integral" e "educação integral".

Em 1927, como diretor da Instrução Pública da Bahia e ainda em início de carreira no campo educacional, Teixeira (1996) fez sua primeira viagem aos Estados Unidos, lá, ele assistiu a cursos na Universidade de Columbia e visitou diversas instituições de ensino durante sete meses. No ano seguinte, retornou aos Estados Unidos para aprofundar seus estudos, buscando o diploma de *Master of Arts* na mesma universidade. Nesse período, entrou em contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, que marcaram profundamente sua formação e forneceram as bases teóricas para seu projeto de reforma da educação no Brasil.

Após retornar ao Brasil, Anísio Teixeira (1994) passou a desenvolver uma concepção ampliada de educação escolar, influenciada pelo pragmatismo americano. Esse modelo de educação continua a reverberar no pensamento educacional e nos projetos que visam fortalecer o caráter público da educação escolar no Brasil, ao longo de sua vida como administrador e intelectual, Teixeira

(1997) permaneceu fiel a essa visão transformadora de educação, buscando sempre adaptá-la à realidade brasileira.

Sua reinvenção do sistema educacional começou a se manifestar antes mesmo de sua viagem aos Estados Unidos, em 1925, enquanto ainda estava na Bahia, Teixeira (1997) já havia iniciado uma reforma educacional no estado, com a promulgação da Lei nº 1.846. Mesmo sob forte influência das ideias republicanas e democratizadoras, essa reforma já demonstrava sinais de uma mentalidade renovadora.

As reformas educacionais que ocorreram no Brasil durante a década de 1920, como a de São Paulo com Sampaio Dória (1920), a do Ceará com Lourenço Filho (1922), a de Minas Gerais com Francisco Campos (1926) e a própria da Bahia com Teixeira (1925), romperam com a inércia das políticas educacionais da Primeira República, trazendo uma nova preocupação com a expansão da escolarização. Essas reformas estaduais, além de focarem na ampliação do número de vagas, também começaram a incorporar uma visão mais ampla das responsabilidades sociais da escola (Teixeira, 1997).

Entre os anos de 1920 e 1929, conforme observado por Nagle (1974, p. 190), houve um significativo aumento na rede escolar, melhorias nas condições das instituições já existentes, além da criação de novas instituições, muitas com caráter para escolar, que expandiram o papel da escola e suas funções (Teixeira, 1997).

As transformações sociais decorrentes da urbanização e industrialização, juntamente com o aumento das desigualdades sociais, geraram na intelectualidade e na classe política da época um forte apelo pela valorização e reforma da educação escolar, foi nesse contexto que Anísio Teixeira (1997) iniciou sua atuação no campo educacional, impulsionado por uma crítica a um sistema educacional ineficaz e pelas primeiras ideias renovadoras que chegavam ao Brasil, inicialmente de origem europeia. No final da década de 1920, a influência americana foi somada a essas ideias, com Teixeira (1997) se tornando seu principal divulgador, a crítica e a renovação foram, portanto, os pilares de sua atuação na educação.

Cumprе ressaltar que, nos anos 1920, surgiram ambiguidades que impactaram o pensamento liberal em educação e a atuação de uma geração de especialistas, essas ambiguidades persistiram por décadas e resultaram da coexistência de visões contraditórias: (a) um liberalismo radicalmente inclusivo versus um liberalismo elitista, com uma visão "curativa" e "domesticadora" das

classes populares; (b) uma escola com funções formativas ampliadas versus uma escola meramente voltada à alfabetização; e (c) a busca por qualidade educacional versus a urgência de expandir quantitativamente os sistemas escolares. Essas contradições influenciaram o desenvolvimento da concepção de educação integral no Brasil, especialmente na obra de Anísio Teixeira (1996).

A educação integral possui diretrizes claras, fundamentadas na formação completa do indivíduo, contemplando múltiplas dimensões de desenvolvimento humano. Segundo Moll *et al.* (2012), a educação integral deve ir além do tempo e espaço escolares, promovendo a articulação entre diferentes áreas do saber e experiências culturais.

Entre seus fundamentos, destacam-se: Articulação de saberes e experiências: Integrar o conhecimento acadêmico com vivências culturais, artísticas e sociais, criando oportunidades para o desenvolvimento integral; Formação ética e cidadã: Estimular o pensamento crítico, a autonomia e a participação ativa na sociedade, conforme destacado por Dewey (1959) e Freire (1996); Valorização da diversidade: Incorporar diferentes realidades socioculturais no processo educativo, garantindo inclusão e respeito às particularidades locais.

Cumprindo ainda discorrer que, a concepção de educação integral desenvolvida por Teixeira dialoga diretamente com a filosofia pragmatista de John Dewey, que defendia uma educação democrática e ativa, baseada na experiência e na construção coletiva do conhecimento. Segundo Dewey (1959), a educação deve preparar os indivíduos para a vida em sociedade, promovendo habilidades que permitam sua adaptação e transformação do meio.

E ainda, as ambiguidades entre a expansão quantitativa e a qualidade da formação, observadas por Teixeira (1997), resultaram em desafios para a implementação de uma educação integral efetiva. No entanto, sua atuação contribuiu para consolidar a ideia de que a escola deve ser um espaço de transformação social, alinhado às demandas por justiça e igualdade.

Assim, a educação integral se estabeleceu como uma prática que, ao integrar múltiplas dimensões do aprendizado, promove a formação integral do indivíduo. Essa concepção continua a inspirar políticas educacionais e práticas pedagógicas contemporâneas.

### *1.2.1 O elitismo cívico-higienista e a visão liberal*

No início dos anos 1920, predominava um espírito higienista na educação, com Miguel Couto como uma de suas principais referências, a alfabetização era vista como uma solução moral para os males da sociedade, e o analfabetismo, comparado a uma doença que precisava ser erradicada. A educação escolar era concebida como uma ferramenta autoritária para transformar o "povo-criança" em "povo-nação", essa abordagem autoritária seria radicalizada mais tarde pelo movimento Integralista. Contudo, a crença de que a alfabetização por si só resolveria os problemas da nação era amplamente difundida na década de 1920, o discurso associava alfabetização, higiene e disciplina a uma resposta inicial às demandas da nova ordem industrial e urbana que surgia no Brasil (Gondra, 2003).

A contradição entre essa abordagem sanitária da educação e uma visão autenticamente liberal começou a se delinear nos anos 1930, a expressão "pensar o Brasil", cunhada por Vicente Licínio Cardoso, ilustrava essa dualidade. "Pensar" o Brasil poderia significar tanto compreender suas complexidades para transformá-lo quanto curá-lo de uma doença já diagnosticada, para a qual um remédio já estaria pronto.

Foi nesse contexto que Anísio Teixeira (1996) formulou suas primeiras ideias sobre a educação, influenciado por Dewey, rompendo com a visão cívico-higienista. A filosofia pragmatista introduzida por Teixeira (1996) trouxe uma visão inovadora da educação como um processo contínuo de crescimento, voltado não para um modelo fixo, mas para a constante adaptação e evolução.

A abordagem higienista, voltada para disciplinar corpos e mentes, restringia a educação a um modelo tecnicista e funcionalista, que desconsiderava as dimensões subjetivas e culturais dos sujeitos. Nesse modelo, práticas como a contação de histórias eram frequentemente desvalorizadas, pois não se enquadravam na lógica de formação voltada exclusivamente para a alfabetização e a produtividade.

No entanto, a ruptura proposta por Anísio Teixeira, fundamentada no pragmatismo de Dewey, introduziu uma perspectiva mais ampla e humanizadora para a educação, permitindo que práticas como a contação de histórias fossem reconhecidas como ferramentas pedagógicas essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos.

### *1.2.2 Alfabetização e formação ampla*

A ideia de educação integral emergiu como um contraponto ao processo expansionista do sistema escolar, que, inicialmente, focava apenas na alfabetização e no ensino básico, muitas vezes desconsiderando a necessidade de uma formação mais ampla. Esse modelo de escolarização visava essencialmente garantir que um maior número de pessoas fosse alfabetizado, sem, no entanto, se preocupar com a continuidade da educação e com a formação para a cidadania e para a vida em sociedade.

A reforma paulista de 1920, liderada por Sampaio Dória, exemplifica essa abordagem, pois priorizou o rápido aumento do número de alfabetizados, reduzindo a jornada e os anos de ensino. Essa perspectiva gerou críticas, pois tratava a alfabetização como um fim em si mesma, desconsiderando a necessidade de uma formação educacional mais abrangente, que contemplasse não apenas a leitura e a escrita, mas também a construção do pensamento crítico, a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Outros reformadores, como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, já defendiam, nos anos 1920, uma escola com funções sociais ampliadas, na qual a alfabetização seria apenas um dos elementos de um projeto educacional mais amplo. Para esses educadores, a escola deveria ser um espaço de formação integral, no qual os alunos tivessem acesso a um ensino que ultrapassasse os limites da alfabetização técnica e promovesse o desenvolvimento do pensamento autônomo e da consciência social.

Essa perspectiva se consolidou na visão de Anísio Teixeira, que criticava a educação restrita à mera alfabetização. Para Teixeira (1996), a alfabetização isolada não produzia os resultados desejados e poderia até causar danos, caso não estivesse acompanhada de uma formação mais ampla e inclusiva. Ele defendia que a educação deveria oferecer oportunidades de desenvolvimento em várias dimensões da vida, promovendo o crescimento social, intelectual e cultural dos indivíduos.

Durante as décadas de 1950 e 1960, Anísio Teixeira aprofundou suas reflexões sobre a educação integral, considerando-a uma forma de combater a dualidade do sistema escolar brasileiro, que tradicionalmente privilegiava as elites em detrimento das classes populares. Em seu livro "Educação não é privilégio", publicado em 1953, Teixeira argumentava que a educação deveria ser universal,

gratuita e de qualidade, garantindo igualdade de oportunidades para todos. Nesse contexto, ele defendia a escola de tempo integral não apenas como um espaço de instrução, mas como um ambiente formador, capaz de preparar os alunos para a vida em sociedade.

Segundo Teixeira (1996), a escola de tempo integral deveria funcionar como uma "miniatura da comunidade", oferecendo uma formação completa, que incluísse tanto o desenvolvimento intelectual quanto o social e cultural. Para ele, a ampliação do tempo escolar era essencial para garantir uma educação de qualidade, especialmente para as classes populares, cujas famílias, muitas vezes, não tinham condições de proporcionar o mesmo nível de suporte educacional e cultural que as classes mais favorecidas.

Dessa forma, o projeto de educação integral proposto por Teixeira se alinhava a um ideal democrático, em que a escola deixava de ser apenas um espaço de ensino básico para se tornar um centro de formação cidadã. Ele defendia que a educação deveria garantir aos alunos experiências diversas, incluindo acesso à cultura, ao esporte, às artes e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, preparando-os para uma participação ativa na sociedade.

Além de suas contribuições teóricas, Anísio Teixeira teve um papel ativo na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, na qual defendia a ampliação da jornada escolar e a diversificação do currículo. Ele propunha, por exemplo, a criação de um ensino primário de seis anos e a inclusão de disciplinas voltadas às artes industriais nas séries finais, como forma de aproximar a educação da realidade social e econômica dos alunos.

Teixeira também previa a criação de centros educacionais em todas as localidades com mais de dois mil habitantes, que funcionariam em tempo integral, garantindo que as crianças tivessem acesso a uma educação diversificada e integrada às necessidades da comunidade. Essa proposta refletia sua visão de que a escola não deveria ser um espaço isolado, mas sim um local de interação com a sociedade, promovendo o desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos.

Outro ponto essencial na defesa de uma educação mais ampla é a relação entre alfabetização e desenvolvimento social. Estudos como os de Saviani (2008) demonstram que a alfabetização isolada, sem continuidade educacional, muitas vezes não se traduz em emancipação social. Isso porque a simples habilidade de ler e escrever, quando desvinculada de uma formação crítica, pode não ser suficiente

para garantir a autonomia dos sujeitos em sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho.

Essa reflexão também dialoga com as ideias de Paulo Freire (1987), que criticava a concepção de alfabetização meramente mecânica, defendendo que aprender a ler e escrever deveria estar vinculado à leitura do mundo. Para Freire, a educação precisa ser um ato de transformação social, em que o aluno compreenda sua realidade e atue sobre ela. Dessa maneira, a educação integral proposta por Teixeira e outros educadores brasileiros vai ao encontro da concepção freiriana de que a escola deve ser um espaço de conscientização e construção da cidadania.

### **1.3 Educação integral como direito à aprendizagem**

Só faz sentido ampliar a jornada escolar, com a implementação de escolas de tempo integral, se for adotada uma concepção de educação integral que valorize a expansão de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Antônio Flávio Barbosa Moreira (2000), em um estudo que analisou propostas contrárias ao discurso hegemônico das décadas de 1980 e 1990, ressalta as conquistas alcançadas, como o aumento da permanência dos alunos nas escolas e a eliminação do terceiro turno no estado do Rio de Janeiro, além da construção de escolas de tempo integral.

Vale destacar que as classes média e alta possuem os meios para proporcionar uma educação mais ampla a seus filhos, seja por meio da matrícula em instituições privadas, seja pelo acesso a diversos espaços culturais, públicos e privados, as escolas particulares já oferecem atividades extracurriculares em seus contra turnos, funcionando como uma extensão da jornada escolar, muitas famílias, dentro da lógica de formação competitiva, complementam essa educação com cursos de idiomas, práticas esportivas e artísticas, proporcionando aos filhos uma agenda cheia de investimentos educativos (Moreira, 2000).

No entanto, a educação nas instituições privadas, inserida na lógica de mercado, transforma-se em uma mercadoria, desviando seu significado como direito constitucionalmente assegurado. Em contrapartida, a educação integral, como política pública, deve garantir a ampliação de oportunidades formativas, independente da lógica mercadológica, e proporcionar uma educação de qualidade acessível a todos.



Sobre o acesso à educação Bourdieu (1964) e Passeron (1970), dentro de uma perspectiva crítico-emancipadora, defendem que a educação pode revelar às classes subalternas as relações de poder que estruturam a sociedade. Ao permitir que essas classes acessem o conhecimento sistemático, a educação oferece a compreensão do processo social, levando à conscientização sobre o real significado dessas relações de poder e possibilitando o questionamento dessas estruturas (Almeida, 2005).

Portanto, a ampliação da jornada escolar deve ser não apenas quantitativa, com mais horas dedicadas às atividades educativas, mas também qualitativa, com conteúdo que promovam o envolvimento ativo e significativo dos alunos. Todas as horas devem ser oportunidades para ressignificar os conteúdos, dando-lhes um caráter exploratório e vivencial, com a participação ativa de todos os envolvidos.

As relações no ambiente escolar também precisam ser repensadas e reformuladas, não basta apenas implementar os dispositivos institucionais existentes, como conselhos, grêmios e reuniões com os pais; é necessário um esforço coletivo para democratizar essas relações, especialmente por parte daqueles que ocupam posições de poder nas instituições.

As relações no ambiente escolar também precisam ser repensadas e reformuladas, pois uma estrutura hierárquica rígida e burocrática pode comprometer a construção de uma educação verdadeiramente democrática e integral. Não basta apenas implementar os dispositivos institucionais existentes, como conselhos, grêmios e reuniões com os pais, se essas instâncias forem meramente formais e não promoverem um diálogo real e participativo. Para que a democratização da escola seja efetiva, é necessário um esforço coletivo para reformular as relações de poder, garantindo que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo tenham voz ativa na tomada de decisões.

Essa necessidade se justifica, dentro do que defende esta dissertação, pelo próprio conceito de Educação Integral e Cidadã, que pressupõe a formação plena dos estudantes, considerando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos sociais, culturais e emocionais da aprendizagem. Como destaca Gadotti (2000), a escola democrática deve ser um espaço de construção coletiva do conhecimento, onde professores, estudantes, funcionários e comunidade participam ativamente da vida escolar, fortalecendo a corresponsabilidade pelo processo educativo.

Além disso, a democratização das relações escolares auxilia na superação da lógica tradicional da educação bancária, criticada por Freire (1996), que enxerga o aluno como mero receptor passivo do conhecimento. Quando há espaços genuínos de participação e diálogo, os estudantes se tornam protagonistas do próprio aprendizado, desenvolvendo autonomia, criticidade e senso de responsabilidade social.

Outro impacto fundamental dessa reformulação é a melhoria da gestão escolar e do ambiente de aprendizagem, tornando a escola um espaço mais acolhedor, inclusivo e eficiente. Como argumenta Paro (2016), a gestão democrática contribui para a valorização de todos os sujeitos da comunidade escolar, criando um ambiente de cooperação e corresponsabilidade que favorece tanto o desenvolvimento profissional dos educadores quanto o engajamento dos estudantes e de suas famílias.

Portanto, repensar e reformular as relações no ambiente escolar não é apenas uma questão administrativa, mas sim um pilar essencial para garantir uma educação mais justa, participativa e transformadora, na qual a escola seja um espaço de diálogo, construção coletiva e formação cidadã.

Podemos imaginar, por exemplo, uma escola onde o diretor seja zeloso e mantenha as condições físicas em perfeito estado, com horários rigorosamente cumpridos, mas onde os alunos, apesar de seguirem as regras, não se sintam motivados ou tenham prazer em aprender, essa escola, mesmo com um bom gestor, não cumpre sua função social, reproduzindo um modelo de controle e treinamento (Brayner, 1995).

A construção de um tempo e espaço efetivamente democráticos na escola implica a criação de um ambiente onde todas as vozes, de dirigentes, professores, alunos e familiares, possam ser ouvidas. Esse espaço deve ser compartilhado, promovendo aprendizagens significativas não apenas para o futuro, mas para o presente, transformando a escola em um ambiente vivo e pulsante.

Nesse contexto, a contação de histórias desempenha um papel central, pois é uma prática que, por sua natureza, valoriza a escuta, o diálogo e a troca de experiências. Ao contrário de abordagens autoritárias que priorizam apenas o cumprimento de regras e resultados mensuráveis, a contação de histórias promove um ambiente onde as diferentes vozes podem ser ouvidas e onde as subjetividades dos alunos são respeitadas e estimuladas. Ela se torna, assim, um recurso

pedagógico que contribui para a criação de um espaço escolar mais democrático, em que os alunos não apenas absorvem conhecimento, mas participam ativamente da construção de saberes e significados.

Democratizar as relações escolares significa compartilhar o poder e as responsabilidades, promovendo uma gestão participativa, isso envolve a criação de um currículo que leve em conta as relações sociais e a participação de todos, favorecendo a formação de sujeitos críticos, autônomos e capacitados para participar ativamente de uma sociedade democrática.

Brayner (1995) ressalta a importância de desenvolver diversas competências na escola, como a competência linguística-argumentativa, a competência propositiva, a competência decisória e a competência auto inquiridora. Essas competências são essenciais para que os alunos possam participar de maneira crítica e ativa no espaço público e no diálogo social.

Dessa forma, Brayner (1995) ressignifica o conceito de "competência" ao alinhá-lo com os objetivos da educação integral, focando no desenvolvimento completo do ser humano e não apenas em habilidades para o mercado, a ideia é que essas competências, na educação integral, promovam um senso crítico e uma participação cidadã ativa, o que contrasta com a abordagem neoliberal, onde "competência" tende a significar conformidade às exigências econômicas e mercadológicas.

Na escola de tempo integral, o uso dos espaços e do tempo deve ser repensado, criando situações que favoreçam o desenvolvimento dessas competências. A organização tradicional das escolas, com horários rígidos e turmas definidas por idade, nem sempre atende às necessidades de aprendizagem, essa forma de organização está mais relacionada a um contexto histórico e político ultrapassado, que buscava otimizar recursos para atender a uma oferta de serviços limitada.

Por fim, é fundamental lembrar que a oferta de educação nem sempre considerou as demandas e a qualidade social do ensino, algo que tem sido amplamente discutido nos últimos anos.

## 2. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: resistência cultural e formação humana

Este capítulo apresenta a contação de histórias como uma prática ancestral essencial para a construção de saberes, valores e emoções. Inicialmente, apresenta a evolução histórica da oralidade, destacando sua relevância cultural e social em diferentes contextos ao redor do mundo. A tradição de contar histórias, que remonta às sociedades antigas, manteve-se viva por meio de griots africanos, mitos indígenas, lendas populares e narrativas literárias, reafirmando seu papel na formação de identidades individuais e coletivas.

O capítulo trata a relação entre tradição, cultura e saberes preservadas por meio das histórias, mostrando como essas narrativas são usadas para ensinar valores morais, criar laços afetivos e preservar o patrimônio cultural, especialmente em comunidades tradicionais e contextos escolares. Ao mesmo tempo, evidencia como a contação de histórias pode ser um meio de resistência e reinvenção cultural, promovendo empatia e compreensão das diversidades sociais.

A contação de histórias, enquanto prática ancestral e universal, assume um papel fundamental nos processos de aprendizagem escolar como um ato de resistência cultural e formação humana. Em um contexto marcado pela padronização educativa e pelo esvaziamento de narrativas tradicionais, essa prática resgata saberes populares, fortalece identidades e promove a empatia, criando pontes entre o conhecimento formal e as experiências subjetivas dos alunos. Para Pereira, 2020, a contação de história é feita:

Utilizando instrumentos musicais como o Agogô e o Akoting (semelhante ao banjo), os griots e griottes estavam presentes em inúmeros povos, da África do Sul à Subsaariana, transitando entre os territórios para firmar tratados comerciais por meio da fala e também ensinando às crianças de seu povo o uso de plantas medicinais, os cantos e danças tradicionais e as histórias ancestrais.

Diferente da civilização ocidental, que prioriza a escrita como principal método para transmissão de conhecimentos e tem historicamente fadado povos sem escrita ao âmbito da pré-história, em sociedades de tradição oral a fala tem um aspecto milenar e sagrado, e é preciso refletir profundamente antes de se pronunciar algo, pois cada palavra carrega um poder de cura ou destruição. (Pereira, 2020, s.p).

Ao estimular a imaginação, a reflexão crítica e o diálogo intercultural, a contação de histórias não apenas preserva a memória coletiva, mas também humaniza o processo educativo, transformando-o em um espaço de acolhimento, diversidade e construção de sentidos. Dessa forma, ela se configura como uma

ferramenta pedagógica poderosa, capaz de integrar afeto, cultura e aprendizagem, resistindo à homogeneização e valorizando a pluralidade como fundamento da formação integral do ser humano.

Na sequência, destaca-se a importância da contação de histórias para o desenvolvimento da escrita e da leitura no contexto educacional. Relacionada às teorias de Vygotsky (1934) e Paulo Freire (1982), essa prática é apontada como um recurso pedagógico essencial para despertar o gosto pela leitura, fortalecer a linguagem e estimular a imaginação criativa.

Por fim, o capítulo explora a influência das histórias no desenvolvimento psíquico infantil, enfatizando sua função simbólica no equilíbrio emocional e na formação da identidade. As histórias permitem que as crianças enfrentem medos e ansiedades, processando suas emoções de forma segura e lúdica. Esse processo auxilia no desenvolvimento da resiliência e na construção de habilidades socioemocionais, essenciais para a formação integral.

A contação de histórias, enquanto prática pedagógica e cultural, tem sido amplamente reconhecida por seu potencial no desenvolvimento integral da criança, abrangendo domínios cognitivos, emocionais e sociais. Com base na revisão de literatura realizada, é possível afirmar que essa prática não apenas enriquece o repertório linguístico e imaginativo das crianças, mas também fortalece habilidades socioafetivas e éticas. No entanto, algumas dimensões recebem maior destaque nos estudos, enquanto outras ainda carecem de investigação mais aprofundada.

A literatura revisada demonstra que a contação de histórias estimula funções cognitivas essenciais, como “memória, atenção, raciocínio lógico e capacidade de abstração”. De acordo com Vygotsky (2007), a narrativa funciona como uma “ferramenta cultural” que media a construção do pensamento, permitindo que a criança organize e interprete a realidade. Além disso, pesquisas como as de Bruner (1991) destacam que a estrutura narrativa facilita a compreensão de sequências lógicas e relações de causa e efeito, fundamentais para o aprendizado formal.

A dimensão emocional é uma das mais citadas nos estudos analisados. Bettelheim (1980) argumenta que os contos de fadas, por exemplo, ajudam as crianças a “elaborar conflitos internos” e a lidar com medos e angústias de forma simbólica. Outros autores, como Malba (2018), reforçam que a identificação com personagens e situações narrativas promove “empatia e autoconhecimento”, contribuindo para a regulação emocional.

A contação de histórias também se mostrou eficaz no desenvolvimento de habilidades sociais, como “cooperação, escuta ativa e resolução de conflitos”. De acordo com Zilberman (2003), a experiência coletiva de ouvir e discutir histórias em grupo fortalece vínculos e estimula a “construção de valores éticos”. Além disso, a diversidade de narrativas culturais pode ampliar a visão de mundo da criança, promovendo respeito à diferença (Abramovich, 1997).

Apesar da riqueza de estudos sobre os benefícios da contação de histórias, algumas dimensões ainda são pouco exploradas: Impacto em Crianças com Necessidades Específicas; Longo Prazo e Avaliação de Resultados; Tecnologia e Narrativas Digitais.

Há poucas pesquisas sobre como a prática narrativa pode ser adaptada para crianças com transtornos do espectro autista (TEA) ou dificuldades de aprendizagem, embora estudos iniciais, como os de Tavares (2020), sugiram seu potencial terapêutico. A maioria das pesquisas foca em efeitos imediatos, carecendo de estudos longitudinais que avaliem como a contação de histórias na infância influencia o desenvolvimento na adolescência e vida adulta. Com o avanço das mídias digitais, poucos trabalhos investigam como a contação de histórias tradicionais se relaciona com formatos interativos (*e-books*<sup>1</sup>, *audiobooks*<sup>2</sup>, realidade virtual), uma lacuna relevante no contexto atual.

## 2.1 A evolução da contação de histórias

A prática de contar histórias é uma das mais antigas formas de expressão humana, surgindo muito antes da invenção da escrita, em tempos ancestrais, a oralidade era o principal meio pelo qual as comunidades transmitiam conhecimentos, valores, costumes, mitos e crenças de geração em geração.

Além de ensinar, essa prática também oferecia entretenimento e diversão, fortalecendo o elo entre o narrador e seus ouvintes, por meio da "memória viva, essas narrativas orais cultivavam uma conexão única, em que o ato de contar e ouvir se entrelaçavam, criando um momento de admiração e reflexão compartilhada (Schermack, 2012).

---

<sup>1</sup> Livro em formato digital, que pode ser lido em equipamentos eletrônicos tais como computadores, PDAs ou até mesmo em celulares que suportam esse recurso. Pinheiro (2011, p. 14)

<sup>2</sup> Gravação sonora de um livro ou qualquer texto, em que pode escutar, em vez de ler. Este suporte pode conter efeitos sonoros, como música ou sons ambientes, narração ou voz sintética. Pinheiro (2011, p. 16)

A oralidade está presente em diversas culturas ao redor do mundo, refletindo as especificidades e os valores de cada sociedade, na África, por exemplo, os griots são contadores de histórias tradicionais da África Ocidental, responsáveis por preservar a história, as tradições e os ensinamentos morais de seus povos por meio da palavra falada (Schermack, 2012).

Na cultura indígena brasileira, a oralidade também é essencial, os povos originários transmitem mitos de criação, histórias de seus ancestrais e conhecimentos sobre a natureza de forma oral, muitas vezes em contextos ritualísticos e comunitários (Schermack, 2012).

No Oriente Médio, as Mil e Uma Noites são um exemplo clássico de como a tradição oral moldou a literatura escrita, as histórias de Sherazade, que narrava contos para salvar sua vida, refletem séculos de tradição oral árabe e persa, onde mitos, aventuras e lições de moral eram compartilhados em mercados e tribunais.

Na Europa medieval, os trovadores e menestréis viajavam de vila em vila, cantando e contando histórias que transmitiam eventos históricos, romances e mensagens morais.

Com o advento da escrita, a contação de histórias passou por uma transformação. Inicialmente uma prática de grande prestígio, a arte de narrar oralmente foi gradualmente perdendo espaço, especialmente diante da crescente distinção entre a cultura letrada e a cultura popular.

A reunião ao redor de fogueiras para ouvir histórias e lendas foi sendo desvalorizada, considerada uma atividade de pouco valor intelectual e distante do mundo das letras e do lucro. Nesse processo, a oralidade deixou de ser suficiente para a preservação e transmissão do conhecimento, e a escrita emergiu como uma forma mais eficaz de organizar e perpetuar a cultura (Schermack, 2012).

Com a criação de textos e a possibilidade de registro, as histórias passaram a ser contadas com uma estrutura mais complexa e acabaram ganhando maior alcance, como afirma Schermack (2012). Essa mudança permitiu uma difusão mais ampla dos conteúdos narrativos, pois as palavras escritas eram organizadas e facilmente reproduzidas, favorecendo a circulação das histórias.

Em tempos mais recentes, a contação de histórias começou a ser novamente valorizada, especialmente dentro do contexto educacional, onde seu potencial pedagógico é amplamente reconhecido. No Brasil, por exemplo, a contação de histórias tem sido gradativamente integrada em diversas etapas do ensino, desde a

educação infantil até o ensino superior, representando um recurso essencial para o desenvolvimento humano, tal movimento reflete uma nova compreensão da importância dessa prática, agora não só como entretenimento, mas também como um instrumento de formação e construção cultural (Schermack, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) estabelecem que a educação infantil deve garantir às crianças o acesso a experiências diversificadas que ampliem suas formas de expressão, como a linguagem oral e escrita, a música, as artes visuais e o teatro. Nesse contexto, a contação de histórias é vista como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da linguagem, da cognição e das habilidades socioemocionais.

A inclusão da contação de histórias nos currículos também foi fortalecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas voltadas para a valorização das narrativas orais e literárias na formação dos estudantes. No campo da Educação Infantil, a BNCC propõe que os professores desenvolvam atividades que envolvam a escuta de histórias, a narração e a recriação de enredos, incentivando a criatividade e a construção de significados.

Essa abordagem está diretamente relacionada ao campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, no qual o documento orienta que as crianças sejam estimuladas a escutar, contar e recontar histórias, ampliando suas habilidades comunicativas e interpretativas. Além disso, no eixo da Linguagem Oral e Escrita, a BNCC reforça que a oralidade deve ser explorada por meio de práticas narrativas, permitindo que os estudantes se apropriem das estruturas da linguagem e desenvolvam competências de comunicação, argumentação e expressão criativa. O documento também destaca que a contação de histórias deve estar presente em práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, promovendo o contato das crianças com diferentes gêneros textuais e formas narrativas, fundamentais para a formação leitora e para o desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância.

A valorização da contação de histórias também reflete a influência de teorias educacionais que priorizam o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo Vygotsky (1987), o ato de contar e ouvir histórias promove a internalização de conceitos e a mediação social, elementos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Essa perspectiva, aliada às orientações dos documentos oficiais, consolidou a contação de histórias como uma prática essencial no currículo escolar brasileiro.



A abordagem de Ângela Barcellos Café (2015) sobre a contação de histórias acrescenta uma perspectiva importante à sua prática como um meio de promover o desenvolvimento integral. Para Café (2015), o contador de histórias contemporâneo não apenas narra, mas também mobiliza elementos como memória, emoção, imaginação e espontaneidade, que são fundamentais para a significação do ato de contar. Ela ressalta que contar histórias é uma arte que transcende o simples ato de narrar, envolvendo uma preparação cuidadosa que inclui escolha criteriosa do repertório, uso da linguagem corporal e autoconhecimento, permitindo que o contador se conecte profundamente com seu público (Café, 2015).

Além disso, Café (2015) destaca o contexto cultural e educacional na prática da contação de histórias, vez que, o contador de histórias atua como um agente cultural que perpetua e reinventa narrativas, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e criativos. A integração das histórias à educação amplia as possibilidades de aprendizado, permitindo que crianças e adultos se conectem com diferentes perspectivas culturais e históricas, fomentando valores de empatia e alteridade.

Nesse sentido, Café (2015) ressalta que o desenvolvimento da narrativa amplia as possibilidades de interação entre sujeitos da cultura, ajudando a construir sua subjetividade. Ao organizar conhecimentos e ações, a estrutura fixa presente nos contos auxilia na formação do pensamento da criança, tornando a contação de histórias um importante recurso pedagógico.

Café (2015) também destaca a importância de reconhecer a criança como sujeito de direitos e como participante ativa no processo narrativo. Respeitar suas reações e percepções, sem interromper a continuidade da história, promove um ambiente de alteridade e acolhimento, onde a criança pode expressar suas emoções e reflexões de maneira livre e singular.

Portanto, como afirma Café (2015), a contação de histórias, enquanto ato, parte da compreensão da criança como sujeito. Nesse contexto, as técnicas, o ambiente e a experiência se organizam em torno da criança como ser humano socialmente e culturalmente constituído. Ao ser imersa nesse evento, ela se distancia da objetificação cotidiana da realidade que reduz sua inteligência, sagacidade, afetividade e humanidade. Não se trata apenas da moral da história, mas de como ela é contada e da centralidade que a criança assume nesse processo. Ao ser inserida em um contexto humanizador, a criança tem a

oportunidade de se formar integralmente, alinhando-se, assim, aos princípios da educação integral, que visa à formação plena do sujeito.

Outro autor que trabalha o assunto é Huizinga (2007) que determina que a contação de histórias pode ser vista como uma forma de jogo, uma vez que cria um "círculo mágico" (ou ambiente especial) onde a narrativa e a imaginação fluem livremente, permitindo que tanto o contador quanto os ouvintes se desliguem momentaneamente do mundo real. Esse momento lúdico promove não apenas aprendizado e reflexão, mas também prazer e admiração, características essenciais do jogo.

Assim como o jogo, a narrativa oral cria um espaço simbólico, uma 'realidade temporária' onde a imaginação, a criatividade e o aprendizado se desenvolvem de forma espontânea e prazerosa. O ato de contar histórias, portanto, pode ser entendido como um fenômeno lúdico que estimula a interação, a participação ativa dos ouvintes e a transmissão de valores culturais em um ambiente de encantamento e reflexão, assim sendo, o autor Huizinga (2007), disciplina que o lúdico é inerente à condição humana.

Assim, a contação de histórias se revela uma ferramenta educativa e cultural de grande valor, atuando no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos, e contribuindo para a construção de uma educação humanizada e significativa.

## **2.2 Tradição, cultura e os saberes, mantidos por meio da contação de histórias**

A arte de contar histórias, essencial para a comunicação e transmissão de conhecimentos, está presente em todas as culturas, tocando profundamente a essência humana ao promover o diálogo, a partilha de saberes e a exploração do mundo.

Muitas tradições foram preservadas por meio das histórias, como lendas que, além de entreter, serviam para proteger crianças de perigos reais. Algumas dessas histórias, ao apresentar figuras assustadoras como o "chupa-cabra", o "lobisomem" e o "pai do mato", buscavam manter as crianças seguras, evitando que se afastassem de suas casas à noite. Como observa Fontes (2013), essas narrativas, mesmo que adaptadas pela imaginação popular, continham personagens bem definidos e um valor educativo oculto, transmitindo ensinamentos valiosos.

Além das histórias narrativas, outros gêneros orais fazem parte desse universo, como os mitos, lendas, fábulas, provérbios, cantigas, trava-línguas e adivinhas, cada um desses gêneros desempenha funções específicas nas comunidades, desde a preservação de tradições até a construção de laços afetivos e sociais.

Nas culturas indígenas brasileiras, as histórias orais são fundamentais para a transmissão de conhecimentos ancestrais, os mitos de origem, por exemplo, explicam a criação do mundo e dos elementos da natureza, conectando as comunidades à sua espiritualidade e ao meio ambiente. As narrativas como a do surgimento do Sol e da Lua<sup>3</sup>, comuns entre diversos povos indígenas, são carregadas de simbolismo e representam valores como a cooperação e o respeito à natureza, tais histórias são frequentemente narradas em rituais ou momentos coletivos, como em torno de fogueiras, reforçando a coesão social e a identidade cultural (Barbosa, 2010).

Nas culturas africanas e afro-brasileiras, a oralidade também desempenha um papel central, as narrativas sobre os orixás e as tradições religiosas do Candomblé e da Umbanda são passadas de geração em geração, preservando histórias de luta, resistência e espiritualidade, tais contos incluem lições sobre coragem, sabedoria e respeito às forças naturais, incorporadas em figuras como Exu, Oxum e Iansã.

Aqui também é importante dizer que, as crianças trazem para a escola histórias ricas e diversas, oriundas das tradições de suas famílias, tais narrativas refletem a pluralidade cultural e regional do Brasil, incluindo contos populares, histórias de imigração, relatos de vivências rurais ou urbanas, e até memórias de vida, muitas famílias utilizam histórias para transmitir valores, explicar suas origens ou simplesmente para entreter e criar momentos de conexão afetiva.

Além disso, algumas lendas tinham um papel disciplinador, alertando as crianças contra comportamentos indesejáveis, como a teimosia e a desobediência. Através da figura de criaturas como o “bicho-papão” e a “cuca,” essas histórias mesclavam medo e moralidade, ensinando as crianças sobre o certo e o errado por meio de uma realidade hipotética que lhes permitia refletir sobre suas ações e

---

<sup>3</sup> Entre os povos indígenas da família linguística Tupi-Guarani, um dos mitos mais conhecidos conta que o Sol (Kuaray) e a Lua (Jacy) são irmãos que, ao fugirem da escuridão, ascenderam ao céu. Essas histórias integram a cosmologia desses povos, explicando fenômenos naturais e a relação espiritual com o mundo. Esse mito também é encontrado em outras etnias com adaptações específicas conforme o contexto cultural e regional (Barbosa, 2010).

consequências (Carvalho & Junior, 2016). Essa abordagem ajudava a construir uma compreensão sobre ética e comportamento, unindo elementos de curiosidade, mistério e receio para fortalecer valores morais.

A contação de histórias também se desenvolveu em contextos religiosos, servindo como meio de instrução espiritual e moral. Religiões como o cristianismo utilizam amplamente histórias sagradas, parábolas e narrativas bíblicas para transmitir ensinamentos, interpretar valores e inspirar fé, como defendem Bernardino e Souza (2011). Essas narrativas contribuem para formar e reforçar a identidade cultural de um povo, transmitindo ideologias, valores e visões de mundo.

Outro aspecto importante é a difusão de ideologias e a construção de identidades culturais através das histórias, especialmente nas escolas. Segundo Bernardino e Souza (2011), o sistema educacional desempenha um papel importante ao ajudar as novas gerações a se identificarem com sua cultura, utilizando narrativas que promovem o entendimento e a valorização de sua própria herança cultural. Essas narrativas não apenas conectam as crianças às suas raízes culturais, mas também desempenham um papel fundamental na formação de sua identidade, promovendo um sentimento de pertencimento e continuidade histórica.

Nesse contexto, torna-se essencial compreender como a própria concepção de infância evoluiu ao longo dos séculos. De acordo com Ariès (1981), em épocas passadas, a criança era vista como um “adulto em miniatura”, uma visão que mudou com o tempo, à medida que se reconheceu a infância como uma fase particular e essencial do desenvolvimento humano. Hoje, crianças são consideradas sujeitos de direitos, valorizadas pela sua capacidade de crescimento e transformação do meio em que vivem, e protegidas por leis como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Dessa forma, ao integrar as narrativas culturais no ambiente escolar, respeita-se não apenas a diversidade cultural, mas também os direitos fundamentais das crianças, reconhecendo-as como agentes ativos no processo educacional e social. A contação de histórias, ao resgatar e valorizar diferentes tradições narrativas, permite que os alunos estabeleçam conexões entre suas próprias experiências e os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade. Como destacado na BNCC (2017), a diversidade cultural deve ser considerada um elemento essencial para a formação integral das crianças, promovendo o respeito às múltiplas

identidades e a valorização das histórias de diferentes povos, incluindo indígenas, afrodescendentes e populações tradicionais.

Nesse sentido, a inserção de narrativas orais no contexto escolar também se alinha ao princípio da educação como um direito fundamental, conforme estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), que assegura o acesso a uma formação que respeite a pluralidade cultural e social dos educandos. Dessa forma, a contação de histórias desempenha um papel essencial na construção da identidade e da subjetividade infantil, pois possibilita que as crianças se reconheçam nas narrativas e compreendam sua inserção no mundo. Além disso, a oralidade, ao ser integrada às práticas pedagógicas, favorece a inclusão de crianças que ainda não se apropriaram da escrita, garantindo um processo educacional mais equitativo e democrático.

Dessa maneira, a valorização das narrativas culturais na escola não apenas fortalece a aprendizagem e a construção de repertórios linguísticos, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes da importância da diversidade cultural na sociedade. A contação de histórias, portanto, transcende a função meramente recreativa e se torna uma ferramenta pedagógica poderosa para garantir uma educação humanizadora, que reconhece e respeita as múltiplas vozes que compõem o tecido social.

Esses avanços legais garantem a busca pelo desenvolvimento integral da criança e promovem uma educação de qualidade, que integra cultura, arte e estética em seu currículo. O espaço escolar, anteriormente visto apenas como um local de supervisão, agora assume um papel formativo, valorizando a sensibilidade, autonomia e expressividade da criança, conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

### **2.3 A contação de histórias e a sua importância para o desenvolvimento da escrita e da leitura**

No ambiente da educação formal, falar sobre contação de histórias é, em grande parte, falar sobre literatura, especialmente porque as práticas de alfabetização e letramento se consolidam no campo da linguagem e no processo de decodificação das palavras. Isso envolve também o que Paulo Freire chamou de

"leitura de mundo", onde o entendimento do contexto precede a compreensão da palavra escrita. Como ele afirma:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (Freire, 2006, p. 09).

A literatura tem sua origem na tradição oral de contar histórias e, ao se materializar em texto escrito, conquistou um espaço importante na educação. No entanto, seu uso como ferramenta didática, frequentemente limitado a avaliações e tarefas, é questionado. A literatura, em essência, é uma manifestação artística, feita para inspirar valores humanos e despertar emoções. Ela resgata a ancestralidade da contação de histórias, canalizando sentimentos profundos como medo, alegria e aspirações, transformando o simples ato de contar em uma experiência rica de compartilhamento e reflexão (Maricato, 2006).

Ouvir e contar histórias fazem parte da experiência humana e são práticas fundamentais desde os primeiros anos de vida. As histórias ajudam não apenas a compartilhar vivências e sentimentos, mas também a desenvolver a linguagem, a cognição, e o pensamento crítico das crianças. Como afirma Kaercher (2001), essa necessidade de expressar o que vivemos e sentimos deu origem à literatura, uma prática que permite a troca de experiências e a construção de vínculos por meio da palavra.

Embora a Educação Infantil não tenha a função específica de alfabetizar, ela é fundamental para o desenvolvimento de diversas habilidades que facilitam o aprendizado da leitura e escrita. Esse período é essencial para promover o gosto pela leitura, a socialização e a criatividade das crianças, que, ao interagirem com histórias, desenvolvem o interesse pela palavra escrita de forma mais natural e prazerosa.

Bernardino e Souza (2011) observam que o fracasso em despertar esse interesse durante os primeiros anos de ensino pode afetar negativamente a relação das crianças com a leitura e literatura, transformando-a em uma tarefa puramente escolar e sem apelo emocional.

Assim, a contação de histórias na Educação Infantil deve explorar todos os elementos que ela oferece, desde a linguagem expressiva até o uso de música, teatro e livros de qualidade. O contato precoce com histórias estimula o gosto pela

leitura e contribui para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social das crianças, introduzindo-as ao universo da literatura de forma lúdica e envolvente.

A literatura infantil brasileira, como conhecemos hoje, passou por diversas transformações até se estabelecer. Ela surgiu no final do século XIX, impulsionada pela transição do regime monárquico para a república, período em que o país buscava uma imagem de modernidade e progresso. Inicialmente, as crianças tinham acesso apenas a traduções e adaptações de clássicos estrangeiros, como as obras dos irmãos Grimm e de Andersen.

Foi com Monteiro Lobato com a obra "Sítio do Pica-Pau Amarelo" que a literatura infantil e as narrativas ganharam força, inspirando autores como Ziraldo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado e Maurício de Souza a criarem histórias para o público infantil.

Hoje, a literatura infantil nacional inclui obras que exploram a complexidade humana, com autores como Cecília Meireles, Eva Furnari e Lygia Bojunga. Esses livros, quando utilizados em sala de aula, são instrumentos valiosos que ajudam o professor a cativar os alunos, incentivando a criatividade e o pensamento crítico das crianças. A narrativa, quando apresentada com expressividade, amplia o envolvimento emocional e desperta a imaginação, auxiliando as crianças a processarem suas próprias experiências e desafios internos (Nóbrega, 2009).

No ato de contar histórias, surge a pergunta sobre o que é mais significativo: narrar oralmente ou ler uma história. A narrativa oral é imediata, estabelecendo uma conexão direta entre o narrador e o público. O contador de histórias, por meio de sua voz, expressões e gestos, cria um ambiente único e dinâmico, onde o público se sente "junto" ao narrador, compartilhando emoções e reações ao longo da história. Como destacam Matos e Sorsy (2005), o som das palavras faladas cria um campo sonoro envolvente, onde o ouvinte é completamente imerso na experiência.

Em contraste, a narrativa escrita tem um impacto mais introspectivo. Ao ler uma história, o leitor interage com o texto de forma individual, concentrando-se na estrutura e estilo literário do autor.

A leitura provoca uma reflexão mais pessoal e analítica, valorizando a profundidade da obra escrita e proporcionando uma experiência mais solitária. Matos e Sorsy (2005) descrevem que, enquanto o som envolve, a visão isola – a leitura conduz o leitor a um mergulho em seu próprio universo interior, permitindo uma apreciação mais introspectiva.

Tanto a narrativa oral quanto a narrativa escrita têm seu valor e cumprem papéis distintos no desenvolvimento da linguagem e da imaginação. Ambas são importantes para a formação educacional, e o ideal é que sejam utilizadas de maneira complementar. A narrativa oral, mais próxima da realidade infantil, favorece o desenvolvimento inicial de habilidades e a criação de vínculos sociais. Já a narrativa escrita permite uma exploração mais profunda da linguagem e da estrutura literária, promovendo a reflexão e o autoconhecimento.

#### **2.4 A contação de histórias no psiquismo infantil**

Ouvir histórias permite às crianças acessar a herança empírica da humanidade, trazendo à tona sentimentos como medos, desejos e descobertas. Para muitas crianças, esses sentimentos são complexos e difíceis de administrar, e é aqui que o professor, como contador de histórias, desempenha um papel essencial, ajudando-as a lidar com suas emoções de forma segura e educativa (Neto, 2006).

Essas emoções, quando não expressas adequadamente, podem se manifestar em sintomas físicos ou comportamentais, como agressividade, dificuldades de concentração, ansiedade e até problemas como enurese noturna e hiperatividade, muitas crianças, no entanto, têm dificuldade em falar diretamente sobre seus problemas, pois a linguagem comum nem sempre expressa com clareza o que elas sentem. A expressão por meio de metáforas e imagens, como nas histórias e nos sonhos, torna-se então uma forma eficaz de comunicação para elas.

A contação de histórias oferece uma linguagem simbólica que ressoa mais profundamente no universo infantil do que a linguagem literal. Essa prática conecta a criança a um universo de ficção e fantasia que é essencial para seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Candido (1992), em seus ensaios “O direito à literatura e Literatura e formação do homem”, argumenta que a literatura desempenha uma função humanizadora fundamental, permitindo que o ser humano expresse e compreenda sua própria condição.

A função humanizadora da literatura, conforme Candido (1992), vai muito além da sensibilização e da tomada de consciência de si e do outro. Em O direito à literatura (1992), o autor defende que a literatura é um direito fundamental do ser humano, por ser capaz de proporcionar a todos a experiência estética e imaginativa



que é essencial à constituição da subjetividade. Para Candido, negar o acesso à literatura é privar o indivíduo de um direito básico à humanização, pois a literatura não apenas amplia a visão de mundo, mas também oferece refúgio e transcendência frente às realidades opressoras. Assim, a contação de histórias se insere como um instrumento essencial para garantir esse direito, pois conecta os indivíduos com sua dimensão simbólica e afetiva, enriquecendo sua experiência humana e sua capacidade de imaginar e reinventar a própria realidade.

Já em “A literatura e formação do homem”, Candido (2012) reforça que a literatura tem papel decisivo na formação integral do ser humano, pois atua como um instrumento de equilíbrio, permitindo ao indivíduo expressar e organizar suas emoções, refletir sobre suas experiências e projetar um sentido para sua existência. Através das histórias, as crianças vivenciam dilemas universais, confrontam valores e são estimuladas a desenvolver a empatia e a alteridade. Nesse processo, a palavra narrada não se limita a comunicar; ela toca, dialoga e transforma, permitindo que as crianças internalizem significados e aprendizados essenciais para sua formação enquanto sujeitos culturais e sociais.

Portanto, a contação de histórias transcende a função informativa ou lúdica. Ela promove a humanização no sentido mais profundo, assegurando não apenas o direito à literatura, mas também o direito de imaginar, de sonhar e de participar de um universo simbólico que é constitutivo da condição humana. Nesse sentido, pode-se relacionar essa prática com a reflexão de Candido (2012) sobre a importância da literatura para a organização do mundo interior, o diálogo com as angústias e a busca por sentido na existência. Embora Candido não se refira especificamente à contação de histórias, sua análise sobre o papel da palavra literária ressoa na prática da narração oral, que permite às crianças experimentar o universo simbólico da literatura de forma ativa e interativa.

Além disso, as dramatizações com fantoches, bonecos, desenhos e pinturas incorporam essa linguagem imaginativa, que é natural para as crianças e auxilia no desenvolvimento de seu entendimento emocional e social (Neto, 2006). Ao vivenciarem histórias narradas e encenadas, os alunos não apenas ampliam seu repertório linguístico e cultural, mas também exercitam a empatia, a criatividade e a expressão de sentimentos, aspectos fundamentais para sua formação integral. Dessa maneira, a contação de histórias reafirma seu papel como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de aproximar os sujeitos da literatura e da experiência

simbólica que marca profundamente o processo de construção da identidade e do conhecimento.

Segundo Neto (2006), essas atividades permitem à criança externalizar emoções que muitas vezes não conseguem expressar por meio da linguagem verbal, ao manipularem fantoches ou criarem representações visuais, as crianças comunicam seus medos, desejos e ansiedades de forma lúdica e simbólica, processando situações reais por meio da fantasia, tal mecanismo é essencial para a construção de sua inteligência emocional, pois desenvolve habilidades como autorregulação, empatia e resiliência, ao permitir que a criança experimente e compreenda diferentes estados emocionais.

Nas histórias, o bem e o mal estão presentes em equilíbrio, e as crianças identificam-se com personagens que enfrentam desafios e escolhas, refletindo assim o processo de superação. Os heróis que lutam e vencem inspiram as crianças a não desistirem diante dos problemas do cotidiano. Os vilões e criaturas malignas, por sua vez, representam os instintos humanos que, ao serem subjugados, ilustram o equilíbrio entre impulsos e racionalidade.

Bruno Bettelheim (1980) sugere que esses personagens representam temores internos das crianças, como o medo do abandono, da rivalidade entre irmãos ou da perda dos pais. As histórias ajudam a minimizar essas angústias, proporcionando um alívio emocional quando, ao final, “tudo acaba bem.”

Como destaca Bettelheim (1980), o ato de contar histórias promove o desenvolvimento emocional, a maturidade e a autovalorização, encorajando as crianças a lidarem com os desafios da vida de forma mais independente. A narrativa abre para elas um universo de significados, onde os personagens e suas aventuras oferecem um espelho para refletirem sobre si mesmas e suas emoções. Esse processo é enriquecedor, pois apresenta maneiras criativas e saudáveis de enfrentar problemas, conduzindo a criança a um mundo de opções e possibilidades.

Tahan (1966) afirma que as histórias se fixam profundamente na mente das crianças, tornando-se um recurso que as guia em situações semelhantes na vida real. Ao vivenciar simbolicamente experiências intensas por meio das histórias, a criança experimenta e processa emoções de forma segura, sem a necessidade de passar por elas na realidade.

Nesse contexto, as histórias desempenham um papel relevante ao permitir que as crianças explorem desafios, emoções e dilemas de forma simbólica e segura.

Ao se identificarem com os personagens e as situações narradas, as crianças desenvolvem habilidades como a resolução de problemas, o entendimento de valores éticos e a construção de perspectivas múltiplas. Esses elementos são fundamentais para uma formação que vai além do conteúdo acadêmico, abrangendo a formação moral e a preparação para a vida em sociedade.

A vivência simbólica proporcionada pelas histórias auxilia de maneira profunda e significativa no equilíbrio emocional da criança, pois atua como um espaço seguro onde medos, ansiedades e desejos podem ser processados de forma lúdica e criativa. Esse mecanismo simbólico, intrínseco às narrativas, é amplamente discutido por autores como Tahan (1966) e corroborado por teóricos da psicologia infantil, como Bettelheim (1980) em *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Bettelheim destaca que, ao se identificarem com personagens e situações narrativas, as crianças projetam suas angústias e desafios internos, elaborando conflitos emocionais de maneira indireta e menos ameaçadora.

Nesse sentido, as histórias não apenas oferecem entretenimento, mas funcionam como um "ensaio simbólico" para a vida real. Ao ouvir narrativas que contêm dilemas, desafios e resoluções, a criança internaliza padrões que a ajudam a enfrentar adversidades do cotidiano com mais segurança, criatividade e equilíbrio. É por meio desse contato com o universo imaginário que a criança desenvolve a resiliência, aprendendo que é possível superar obstáculos, assim como os heróis e heroínas das histórias.

Tahan (1966), em suas narrativas, reforça essa ideia ao destacar que as histórias se tornam referências internas duradouras. Elas funcionam como uma espécie de guia emocional e moral que acompanha a criança durante toda a vida, servindo de suporte para decisões e reflexões em momentos de dúvida ou dificuldade. Esse aspecto se relaciona diretamente com o desenvolvimento da inteligência emocional, conceito aprofundado por Daniel Goleman (1995), que envolve a capacidade de reconhecer, entender e gerenciar emoções. As histórias, portanto, contribuem para que as crianças construam um repertório emocional mais robusto, auxiliando na autorregulação e na compreensão dos sentimentos próprios e dos outros.

Além disso, a contação de histórias pode ser entendida como um espaço de acolhimento e diálogo simbólico entre o narrador e os ouvintes. Através do contato com as emoções expressas na narrativa, a criança experimenta sentimentos como

medo, tristeza, coragem e alegria em um contexto controlado, o que facilita a elaboração emocional. Esse processo também fortalece a empatia, uma competência essencial para as relações interpessoais saudáveis e para a formação integral.

As instituições de educação infantil podem aproveitar o repertório de histórias que as crianças trazem de casa e dos ambientes que frequentam. Essas narrativas culturais ajudam a construir a subjetividade e a sensibilidade das crianças, oferecendo-lhes diferentes maneiras de lidar com questões emocionais e éticas.

Os contos de fadas, em particular, abordam temas como medo, perda, fome e violência de maneira simbólica e acessível. Eles contêm elementos do inconsciente coletivo e apresentam sentimentos universais e arquetípicos, permitindo que as crianças compreendam conceitos complexos de forma simples. Por essa razão, histórias similares são encontradas em culturas diversas ao redor do mundo, explorando questões fundamentais do ser humano (Rodrigues, 2002).

Esses contos mostram que é natural ter pensamentos e impulsos contraditórios e que a busca pelo equilíbrio é parte do desenvolvimento humano. A literatura infantil oferece às crianças uma experiência simbólica, que contribui para a organização de sua vida psíquica e permite que relacionem suas experiências com uma sensibilidade particular (Faria, 2010).

Assim, o papel da contação de histórias vai além do entretenimento: ela se torna uma ferramenta poderosa de desenvolvimento emocional e psicológico, auxiliando as crianças na jornada de autoconhecimento e na construção de uma identidade equilibrada e saudável.

A literatura revisada confirma que a contação de histórias é uma ferramenta multifacetada, com forte impacto no desenvolvimento cognitivo, emocional e social infantil. No entanto, é necessário ampliar pesquisas sobre grupos específicos, efeitos em longo prazo e a intersecção entre narrativas tradicionais e tecnologias emergentes. Investir nesses estudos permitirá não apenas consolidar a prática como estratégia pedagógica, mas também adaptá-la às demandas contemporâneas.

### 3. A FORMAÇÃO INTEGRAL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

O presente capítulo defende o uso da contação de histórias como recurso pedagógico na educação infantil, destacando quatro aspectos centrais: a construção da identidade e autonomia infantil, a mediação cultural e o desenvolvimento cognitivo, e a formação ética e socioemocional das crianças, tais aspectos não apenas se interligam, mas são essenciais para a formação integral do sujeito, pois atendem às dimensões fundamentais do desenvolvimento humano: emocional, social, cultural e cognitivo.

A identidade e a autonomia são pilares do desenvolvimento integral porque permitem que a criança se reconheça como sujeito único e ativo em seu meio social, ao ouvir e contar histórias, as crianças vivenciam situações em que refletem sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo ao seu redor.

De acordo com Vygotsky (1991), o processo de construção da identidade se dá na interação social e no diálogo com a cultura, as narrativas funcionam como espelhos simbólicos, onde a criança se identifica com personagens, absorve valores e compreende suas emoções e desejos.

Além disso, as histórias estimulam a tomada de decisões e a resolução de problemas, elementos essenciais para a autonomia, por meio de dilemas apresentados nas narrativas, as crianças aprendem a pensar criticamente, a agir de maneira independente e a expressar suas opiniões, desenvolvendo um senso de responsabilidade e autorregulação emocional.

Assim, o ato de contar histórias vai além da imaginação: ele favorece a construção de uma identidade fortalecida e a promoção da autonomia, elementos centrais para a formação integral.

Complementando, a mediação cultural é um aspecto fundamental da formação integral, pois conecta as crianças ao patrimônio cultural da humanidade e às experiências acumuladas pela sociedade. Segundo Bruner (2001), a cultura organiza o pensamento e as ações humanas, sendo a linguagem uma ferramenta essencial nesse processo, dessa forma, a contação de histórias funciona como uma prática mediadora entre a criança e o conhecimento cultural, apresentando valores, tradições e perspectivas que ampliam seu repertório intelectual e emocional.

E tem-se por fim que, a formação ética e socioemocional é de suma importância para a formação integral do sujeito, pois diz respeito à capacidade de

compreender e respeitar o outro, lidar com emoções e agir de forma ética no convívio social. As histórias promovem a empatia e a alteridade ao apresentarem personagens com diferentes realidades, dilemas e perspectivas, segundo Abramovich (1997), a literatura infantil e a contação de histórias permitem que a criança experimente sentimentos e conflitos simbólicos, desenvolvendo a capacidade de compreender o outro e a si mesma.

### **3.1 A Contação de Histórias como recurso para a Construção da Identidade**

A contação de histórias desempenha um papel essencial na construção da identidade e autonomia infantil, servindo como uma ferramenta pedagógica que transcende a mera transmissão de conhecimento, pois, ao envolver as crianças em narrativas, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, fundamentais para a formação integral do indivíduo.

Segundo Abramovich (1997), ao ouvir histórias, as crianças têm a oportunidade de vivenciar diferentes situações, personagens e contextos, o que amplia sua compreensão do mundo e de si mesmas, tal exposição a diversas perspectivas contribui para a construção da identidade, permitindo que a criança se reconheça e se diferencie no meio social.

Além disso, a contação de histórias estimula a imaginação e a criatividade, elementos essenciais para o desenvolvimento da autonomia, ao imaginar cenários e soluções para os desafios apresentados nas narrativas, as crianças exercitam a capacidade de pensar de forma independente e crítica, habilidades indispensáveis para a tomada de decisões autônomas.

Vygotsky (1984) apresenta a mediação cultural como um conceito central em sua teoria sociocultural do desenvolvimento, defendendo que o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo ocorrem a partir das interações sociais mediadas por ferramentas culturais, como a linguagem, a arte e as narrativas.

Segundo Vygotsky (1984), o conhecimento é primeiramente construído no nível interpsicológico, ou seja, no plano social, por meio das interações entre indivíduos, e, posteriormente, internalizadas no nível intrapsicológico, tornando-se parte do funcionamento cognitivo do sujeito. Esse processo ocorre através da mediação de signos e ferramentas culturais, que possibilitam a construção do

pensamento e a organização do comportamento. Assim, a aprendizagem não é um ato isolado do indivíduo, mas um fenômeno essencialmente social, no qual o contato com outras pessoas, sejam educadores, familiares ou colegas, desempenha um papel fundamental na apropriação e na ressignificação dos saberes.

Nesse sentido, a cultura não apenas influencia o desenvolvimento cognitivo, mas também estrutura a forma como a criança percebe e interage com o mundo. Como argumenta Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre dentro de um contexto histórico e cultural, no qual os indivíduos são constantemente influenciados pelos instrumentos simbólicos criados e compartilhados socialmente. A linguagem, por exemplo, é um dos principais mediadores desse processo, pois permite que a criança nomeie, compreenda e comunique suas experiências.

Além disso, esse processo de construção do conhecimento ocorre dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito central na teoria vygotskyana. A ZDP refere-se à distância entre aquilo que a criança consegue realizar de maneira autônoma e aquilo que ela pode alcançar com a ajuda de um mediador mais experiente. Dessa forma, o aprendizado não é um simples acúmulo de informações, mas sim um processo dinâmico de interação e mediação, no qual o papel do educador é essencial para estimular o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

A contação de histórias, nesse contexto, funciona como uma prática mediadora essencial para o desenvolvimento infantil, pois aproxima às crianças de valores, tradições e normas que compõem sua identidade cultural, por meio da linguagem, que Vygotsky (1984) considera a principal ferramenta simbólica de mediação, as narrativas ampliam o vocabulário, organizam o pensamento lógico e estimulam a capacidade de expressão, a criança, ao ouvir histórias, não apenas internaliza estruturas linguísticas, mas também aprende a significar e ressignificar a realidade ao seu redor.

Além disso, as histórias oferecem um ambiente propício para a internalização de valores e normas culturais, os dilemas apresentados nas narrativas e as soluções encontradas pelos personagens atuam como um guia simbólico, permitindo que a criança compreenda conceitos como ética, solidariedade e respeito. Esse processo fortalece a formação de sua autonomia moral, desenvolvendo a capacidade de tomar decisões conscientes e responsáveis no convívio social (Vygotsky, 1984).

A contação de histórias também está diretamente relacionada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky. A ZDP representa o espaço entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que ela pode alcançar com o auxílio de um adulto ou de outra criança mais experiente.

Durante a narrativa, o contador de histórias exerce esse papel de mediador ao contextualizar a trama, questionar, explicar e estimular reflexões que desafiam a criança a ampliar suas habilidades cognitivas e emocionais. Esse apoio gradual possibilita que a criança avance em seu desenvolvimento, alcançando um patamar superior de compreensão (Vygotsky, 1984).

A prática de contar histórias também favorece o desenvolvimento da linguagem oral, ampliando o vocabulário e aprimorando a capacidade de expressão, tal competência comunicativa é vital para a construção da identidade, pois permite que a criança articule seus pensamentos, sentimentos e desejos, afirmando-se como sujeito ativo em seu meio.

No contexto escolar, a contação de histórias pode ser utilizada como estratégia para promover a inclusão e o respeito à diversidade, assim sendo, ao apresentar narrativas de diferentes culturas e realidades, as crianças aprendem a valorizar as diferenças, construindo uma identidade aberta e receptiva ao outro.

A autonomia infantil é fortalecida quando as crianças são encorajadas a participar ativamente da contação de histórias, seja por meio de recontos, dramatizações ou criação de novas narrativas, tais atividades promovem a confiança em suas capacidades e incentivam a iniciativa, aspectos centrais para o desenvolvimento autônomo.

Bruner (2001) argumenta que a construção da realidade é um processo narrativo, no qual as histórias que contamos e ouvimos moldam nossa percepção do mundo e de nós mesmos, assim, ao engajar-se em atividades de contação de histórias, a criança participa ativamente da construção de sua própria identidade e compreensão do ambiente que a cerca.

Nesse cenário, é importante que os educadores estejam conscientes do potencial transformador da contação de histórias e a integrem de forma intencional em suas práticas pedagógicas. Ao selecionar histórias que dialoguem com as experiências e interesses das crianças, o educador facilita a identificação e o engajamento, tornando o processo de construção da identidade mais significativo.



A contação de histórias também serve como um espaço seguro para que as crianças explorem emoções e conflitos internos, ao identificar-se com personagens e situações, elas podem elaborar sentimentos e experiências pessoais, contribuindo para o autoconhecimento e a autonomia emocional (Faria, 2010).

Além disso, a repetição de histórias permite que as crianças internalizem estruturas narrativas e padrões de comportamento, que podem ser aplicados em suas próprias vidas, tal internalização contribui para a formação de uma identidade coerente e para a capacidade de agir de forma autônoma em diferentes situações.

A participação ativa das crianças na contação de histórias, seja como ouvintes ou narradoras, promove a interação social e o desenvolvimento de habilidades de colaboração e empatia, tal competências são fundamentais para a construção de uma identidade social e para o exercício da autonomia em contextos coletivos (Faria, 2010).

Ao incorporar a contação de histórias no currículo da educação infantil, cria-se um ambiente de aprendizagem que valoriza a oralidade, a escuta ativa e a expressão criativa, elementos essenciais para a formação integral da criança.

Veja-se que, ao engajar-se em narrativas que exploram desafios, emoções e relações humanas, a criança desenvolve habilidades socioemocionais essenciais, como a capacidade de lidar com conflitos, expressar sentimentos e compreender o outro, nesse sentido, tais aspectos dialogam com a dimensão emocional da formação integral, preparando o indivíduo para interações saudáveis em diferentes contextos sociais.

E ainda, sob a ótica de Vygotsky (1984), a contação de histórias atua como uma mediação cultural que facilita a internalização de valores, comportamentos e conhecimentos, elementos centrais para a formação integral, tal mediação ocorre por meio da interação entre o narrador e os ouvintes, promovendo não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também o fortalecimento de laços sociais e o desenvolvimento de uma consciência coletiva.

### **3.2 A Mediação Cultural e o Desenvolvimento Cognitivo por Meio das Histórias**

A mediação cultural por meio da contação de histórias desempenha um papel elementar no desenvolvimento cognitivo e na formação integral das crianças. Essa prática não apenas transmite conhecimentos, mas também facilita a internalização

de valores, normas e comportamentos essenciais para a construção da identidade e autonomia infantil.

Vygotsky (1984) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pelas interações sociais e culturais. Nesse contexto, a contação de histórias atua como uma ferramenta mediadora, introduzindo as crianças às estruturas narrativas e aos significados compartilhados por sua cultura, o que facilita a internalização de conceitos complexos.

Bruner (2001) complementa essa perspectiva ao afirmar que a mente humana é intrinsecamente narrativa, organizando experiências e conhecimentos em forma de histórias. Ao participar de narrativas, as crianças desenvolvem habilidades de compreensão, memória e raciocínio, fundamentais para o pensamento crítico e criativo.

A contação de histórias também promove a ampliação do vocabulário e o domínio da linguagem, elementos cruciais para o desenvolvimento cognitivo, pois, ao serem expostas a diferentes narrativas, as crianças entram em contato com novas palavras e estruturas sintáticas, enriquecendo sua capacidade de comunicação e expressão.

Além disso, as histórias fornecem contextos nos quais as crianças podem explorar conceitos abstratos e resolver problemas de forma imaginativa, essa exploração lúdica é vital para o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores, como a capacidade de abstração e a flexibilidade mental.

A mediação cultural por meio das histórias também desempenha um papel significativo na formação da identidade das crianças, vez que, ao ouvir narrativas que refletem os valores e tradições de sua comunidade, elas constroem um senso de pertencimento e compreensão de seu lugar no mundo.

As pesquisas como de Bruner (2001) indicam que a contação de histórias pode servir como uma ponte entre diferentes gerações, permitindo a transmissão de conhecimentos e experiências acumuladas ao longo do tempo, essa continuidade cultural é essencial para a coesão social e para a preservação da memória coletiva.

Além disso, ao servir como uma ferramenta de mediação cultural, a contação de histórias conecta as crianças às tradições, valores e normas de sua comunidade, promovendo o senso de pertencimento e construindo identidades culturais e sociais, essa conexão está alinhada ao objetivo de uma educação integral, que busca formar

indivíduos conscientes de seu papel na sociedade e capazes de interagir de maneira ética e solidária.

No ambiente educacional, a incorporação sistemática da contação de histórias pode enriquecer o currículo e tornar o aprendizado mais significativo, ao conectar os conteúdos acadêmicos às experiências culturais dos alunos, os educadores facilitam a compreensão e a retenção do conhecimento.

Cumprir ainda ressaltar que, no âmbito cognitivo, a prática promove o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a ampliação do vocabulário, o domínio da linguagem e a capacidade de abstração. Segundo Vygotsky (1984), a interação social e cultural é fundamental para a internalização de conceitos e habilidades, e a contação de histórias oferece um contexto rico para essa mediação, dessa maneira, ao explorar narrativas, as crianças exercitam o pensamento crítico e criativo, características centrais para o desenvolvimento integral e a autonomia.

É importante destacar que a eficácia da contação de histórias como ferramenta de mediação cultural depende da habilidade do contador em engajar os ouvintes e tornar as narrativas relevantes para suas vidas, requerendo a sensibilidade cultural e uma compreensão profunda das experiências dos alunos.

A contação de histórias também serve como um meio de inclusão, ao valorizar e incorporar as diversas culturas presentes em uma comunidade escolar. Ao reconhecer e celebrar essa diversidade, promove-se um ambiente de respeito mútuo e compreensão.

### **3.3 A Formação Ética e o Desenvolvimento Socioemocional na Educação Infantil através das Narrativas**

A formação ética e o desenvolvimento socioemocional na educação infantil são fundamentais para a construção de indivíduos íntegros e conscientes de seu papel na sociedade. Nesse contexto, as narrativas emergem como ferramentas pedagógicas essenciais, proporcionando às crianças oportunidades de internalizar valores, compreender emoções e desenvolver habilidades sociais de maneira lúdica e significativa.

As narrativas têm um impacto profundo no desenvolvimento emocional das crianças, pois permitem que elas experimentem e compreendam uma ampla gama de emoções em um ambiente seguro. Segundo Abramovich (1997), a contação de

histórias na educação infantil desperta a curiosidade, estimula a imaginação e desenvolve a autonomia e o pensamento crítico. Além disso, ao vivenciar emoções como medo, angústia e alegria por meio dos personagens, a criança aprende a lidar com seus próprios sentimentos, o que contribui para a regulação emocional e para a resolução de conflitos internos. Essa experiência narrativa possibilita que as crianças reflitam sobre questões morais e éticas, facilitando a construção de uma base sólida para seu desenvolvimento socioemocional.

Além do impacto emocional, as histórias também desempenham um papel essencial na formação de valores e normas sociais. Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança é mediado pelas interações sociais e culturais, sendo a contação de histórias um meio eficaz de transmissão de valores fundamentais para a convivência em sociedade. Ao ouvir histórias que retratam dilemas morais e comportamentos exemplares, as crianças são levadas a refletir sobre suas próprias ações e atitudes, promovendo a internalização de valores como respeito, cooperação, honestidade e solidariedade.

Outro aspecto importante das narrativas é a modelagem comportamental. Quando as crianças acompanham as ações e decisões dos personagens, aprendem sobre as consequências dos diferentes comportamentos, o que contribui para a construção de juízos morais e éticos. Kohlberg (1984), em sua teoria do desenvolvimento moral, argumenta que as crianças passam por estágios progressivos de compreensão ética e que a exposição a situações moralmente desafiadoras por meio da literatura pode ajudar na evolução desse processo. Assim, ao oferecer modelos positivos e encorajar a reflexão, as narrativas auxiliam na formação da consciência moral e da tomada de decisões responsáveis.

A contação de histórias também desempenha um papel crucial na promoção da consciência social e da valorização da diversidade. Ao expor as crianças a diferentes culturas, perspectivas e experiências de vida, as narrativas ampliam sua visão de mundo e fortalecem uma postura ética que valoriza a pluralidade e a inclusão. Conforme apontado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a educação infantil deve proporcionar experiências que promovam o respeito às diferenças e a construção de um ambiente escolar acolhedor e democrático.

Nesse contexto, a escolha das histórias se torna um elemento pedagógico essencial, trabalhar com contos que apresentem protagonistas diversos, narrativas que abordam temas de justiça social e histórias que retratem diferentes realidades

culturais pode ajudar as crianças a desenvolver a empatia e a compreensão das diferenças. Esse contato com múltiplas perspectivas incentiva a formação de cidadãos mais críticos e comprometidos com a equidade social.

Para que a contação de histórias cumpra plenamente seu papel na formação ética e socioemocional das crianças, é fundamental que os educadores estejam preparados para atuar como mediadores das experiências narrativas. A formação continuada dos professores deve incluir estratégias para a seleção e adaptação de histórias, bem como o desenvolvimento de habilidades para estimular a reflexão e o diálogo com os alunos.

A literatura infantil também se revela um recurso poderoso para abordar questões de convivência e resolução de conflitos. Ao apresentar situações em que os personagens enfrentam desafios relacionais e encontram soluções pacíficas, as histórias ensinam estratégias de autorregulação emocional, diálogo e cooperação. Essas habilidades são fundamentais para a construção de relacionamentos saudáveis e para a promoção de um ambiente escolar harmonioso.

A formação ética e o desenvolvimento socioemocional na educação infantil, mediados pelas narrativas, também contribuem para a construção da identidade das crianças. Ao se identificarem com personagens e enredos, as crianças exploram diferentes aspectos de si mesmas e do mundo ao seu redor, o que enriquece sua compreensão de quem são e de como se relacionam com os outros. Esse processo de identificação e projeção, conforme destacado por Bruner (1996), é essencial para o desenvolvimento da autoconsciência e do senso de pertencimento, permitindo que a criança reconheça suas emoções e compreenda sua posição dentro do grupo social.

### **3.4 A Contribuição da Contação de Histórias para a Formação Integral na Educação Infantil**

A formação integral na Educação Infantil pressupõe um processo educativo que contemple não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também os aspectos emocionais, sociais e culturais da criança, preparando-a para atuar de maneira crítica e autônoma na sociedade. Essa abordagem defende que a aprendizagem deve ser significativa, conectada à realidade do aluno e promotora da construção de identidades, valores e habilidades essenciais para a vida coletiva.

Dentro desse contexto, a contação de histórias se destaca como uma ferramenta pedagógica fundamental, pois vai além do entretenimento e assume um papel ativo na formação integral dos alunos. De acordo com Vygotsky (1984), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação cultural, e a narrativa oral se apresenta como um meio privilegiado para introduzir as crianças aos significados compartilhados de sua cultura. Essa interação com histórias contribui para a ampliação do vocabulário, a construção do raciocínio lógico e o desenvolvimento da criatividade, permitindo que as crianças explorem diferentes cenários e soluções narrativas para os desafios apresentados.

Além do impacto no desenvolvimento cognitivo, as narrativas também desempenham um papel essencial na formação socioemocional. Como destaca Abramovich (1997), a escuta ativa de histórias possibilita que as crianças vivenciem emoções diversas e reflitam sobre dilemas éticos de forma lúdica, internalizando valores como empatia, respeito, honestidade e justiça. Essa experiência narrativa favorece a compreensão das relações interpessoais e a regulação emocional, promovendo a construção de sujeitos que saibam dialogar e resolver conflitos de maneira cooperativa.

A identidade da criança também é fortalecida por meio das histórias. Bruner (1997) afirma que a narrativa é um instrumento que dá sentido à realidade, auxiliando os indivíduos na organização de suas experiências. Ao se identificar com personagens e enredos, as crianças não apenas compreendem melhor suas próprias emoções, mas também percebem seu lugar no mundo e seu potencial como agentes de transformação social. Dessa forma, a contação de histórias não apenas amplia repertórios culturais, mas também fortalece a autoconfiança e a consciência de pertencimento, elementos essenciais para uma educação verdadeiramente integral.

Outro aspecto fundamental da formação integral é o reconhecimento da diversidade cultural como parte essencial do processo educativo. Vygotsky (1984) enfatiza que o aprendizado ocorre por meio das interações sociais e culturais, e as histórias são um meio potente para expor as crianças a diferentes contextos, promovendo o respeito à pluralidade. Quando a contação de histórias contempla narrativas de diferentes povos, culturas e tradições, a escola se torna um espaço mais inclusivo e capaz de valorizar as múltiplas identidades presentes na sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece a importância da formação integral e destaca a necessidade de práticas pedagógicas que integrem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. A contação de histórias se alinha a essas diretrizes ao estimular a criatividade, a comunicação e a capacidade de escuta ativa, além de incentivar a reflexão sobre valores e comportamentos. No entanto, embora a BNCC proponha essa integração, algumas críticas apontam que o documento ainda apresenta lacunas na efetivação de uma abordagem verdadeiramente integral.

Estudos como os de Peres (2017) e Bessa-Oliveira (2018) argumentam que a BNCC, ao estruturar o ensino por meio de competências e habilidades específicas, tende a promover uma formação fragmentada e tecnicista, dificultando a adoção de metodologias mais holísticas. Peres (2017) analisa o espaço da arte no documento e sugere que ele reduz a educação artística a aspectos meramente técnicos, desconsiderando sua dimensão crítica e criativa. Da mesma forma, Bessa-Oliveira (2018) questiona se o ensino de arte ainda pode cumprir seu papel formativo dentro das diretrizes da BNCC, uma vez que a ênfase em habilidades instrumentais pode limitar abordagens pedagógicas voltadas à expressão, à subjetividade e ao pensamento reflexivo.

Além disso, Steinbach e Martins (2022) destacam que a BNCC-Formação, ao priorizar competências voltadas às exigências do mercado de trabalho, pode afastar-se do objetivo de uma educação humanizadora e emancipatória. Esse direcionamento pode comprometer a construção de uma formação integral que vá além da mera transmissão de conteúdos e que realmente contemple a educação como um direito fundamental para o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Diante dessas críticas, reforça-se a necessidade de que a formação integral seja compreendida de maneira ampla e aplicada de forma coerente dentro do ambiente escolar. A contação de histórias, ao promover aprendizagens que envolvem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, se apresenta como um recurso pedagógico que pode suprir as lacunas deixadas por abordagens excessivamente tecnicistas, garantindo que a educação seja um processo significativo, democrático e inclusivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar como a contação de histórias pode contribuir para a formação integral do sujeito na Educação Infantil, a pesquisa partiu da seguinte problemática: Como a contação de histórias pode contribuir para a formação integral do sujeito na Educação Infantil? Para responder a essa questão, foram estabelecidos os seguintes objetivos: sistematizar os conceitos da educação integral e seus pressupostos; contextualizar o uso da contação de histórias nos processos de aprendizagem escolar; e identificar os aspectos da formação integral do sujeito favorecidos por essa prática.

A justificativa para este estudo residiu na importância de repensar as práticas educativas voltadas à infância, especialmente diante do avanço de modelos educacionais tecnicistas, que muitas vezes desconsideram a criança em sua totalidade. A contação de histórias, frequentemente vista apenas como uma atividade recreativa, foi aqui analisada como um recurso pedagógico poderoso capaz de promover uma educação humanizadora e integradora.

Os capítulos desenvolvidos ao longo deste trabalho contribuíram diretamente para responder à problemática central, no primeiro capítulo, discutiu-se o conceito de educação integral, suas perspectivas históricas e a importância da articulação entre diferentes saberes para promover o desenvolvimento pleno da criança, tal embasamento teórico ajudou a compreender como a formação integral deve ir além da instrução acadêmica, contemplando dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais.

O segundo capítulo abordou a contação de histórias em sua evolução histórica e sua relevância como prática cultural e pedagógica, foram exploradas suas influências na linguagem, na leitura e no desenvolvimento psíquico infantil, evidenciando sua função mediadora na construção de significados e no fortalecimento da imaginação e da criatividade.

No terceiro capítulo, a contação de histórias foi analisada como um instrumento de formação integral, com ênfase em três aspectos fundamentais: a construção da identidade e da autonomia infantil, a mediação cultural e o desenvolvimento cognitivo, e a formação ética e socioemocional. A partir dessa discussão, ficou evidente que a prática narrativa contribui significativamente para a



formação de sujeitos críticos, sensíveis e reflexivos, favorecendo um ambiente educativo mais humanizado e inclusivo.

Dessa forma, este estudo reafirma a importância da contação de histórias na Educação Infantil, não apenas como um recurso didático, mas como uma ferramenta essencial para promover aprendizagens significativas e para desenvolver a criança em suas múltiplas dimensões. A valorização dessa prática pode, portanto, ser um caminho promissor para fortalecer propostas pedagógicas que respeitem a infância e incentivem uma educação integral comprometida com o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

No primeiro capítulo, o foco esteve na conceituação e nas perspectivas históricas da educação integral, foram apresentados os marcos históricos dos anos 1920 e 1930, destacando a renovação educacional e a busca por uma formação ampla que valorizasse não apenas o aprendizado técnico, mas também a dimensão humana. Os aspectos como o elitismo cívico-higienista, a alfabetização e o direito à aprendizagem foram discutidos como fundamentos para uma educação que considera o sujeito em sua totalidade, ressaltou-se, ainda, o papel da educação integral como direito fundamental e instrumento para a formação de sujeitos autônomos e participativos.

O segundo capítulo forneceu uma compreensão histórica e cultural sobre a presença das narrativas orais, evidenciando seu papel na transmissão de valores, ideologias e tradições culturais, também foi destacada a importância dessa prática para o desenvolvimento da leitura e da escrita, mostrando como a contação de histórias estimula o gosto pela linguagem e a capacidade interpretativa das crianças. Além disso, explorou-se o impacto das narrativas no psiquismo infantil, demonstrando como as histórias atuam no processamento de emoções, medos e desejos, favorecendo o equilíbrio emocional e a inteligência socioemocional, tão importantes para o desenvolvimento integral.

No terceiro capítulo, a Formação Integral e a Contação de Histórias, a relação entre as histórias e a formação integral foi aprofundada por meio de três eixos principais, primeiro, discutiu-se a construção da identidade e autonomia infantil, destacando como as histórias permitem que as crianças se identifiquem com personagens e situações narrativas, desenvolvendo autopercepção, confiança e capacidade de resolução de problemas.

Em seguida, analisou-se a mediação cultural e o desenvolvimento cognitivo a partir das contribuições de Vygotsky e Bruner, demonstrando como as narrativas atuam como mediadoras no processo de internalização de valores, organização do pensamento e ampliação do repertório linguístico e criativo. Por fim, foi explorada a formação ética e o desenvolvimento socioemocional, ressaltando que as histórias contribuem para a internalização de valores como respeito, empatia e solidariedade, fundamentais para a convivência social e o crescimento emocional das crianças.

Nesse sentido, a contação de histórias contraria a lógica tecnicista e fragmentada que ainda permeia as políticas educacionais contemporâneas, oferecendo uma abordagem humanizadora e transformadora, ao respeitar a identidade, cultura e subjetividade das crianças, essa prática fortalece suas capacidades de interpretação, reflexão e ação, oferecendo subsídios para que se desenvolvam como sujeitos autônomos, críticos e criativos em sociedade. Assim, a pesquisa atinge seus objetivos gerais e específicos, reforçando a relevância da contação de histórias como ferramenta indispensável para a formação integral na Educação Infantil.

Há de mencionar que, momentos de escuta, reflexão, imaginação e expressão são elementos essenciais para o desenvolvimento da criança de maneira integral. Sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica, é necessário que haja práticas pedagógicas que contemplem a formação integral do ser humano, e a contação de histórias se alinha a esse propósito ao estimular a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico, fatores determinantes para o desenvolvimento de competências que são a base para a aprendizagem ao longo da vida.

A contação de histórias vai além do entretenimento porque atua como ferramenta de mediação cultural e social, promovendo a construção da identidade da criança e sua relação com o mundo ao seu redor. Segundo Vygotsky (1987), a interação social e o uso da linguagem são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, e a contação de histórias proporciona um ambiente rico para essa construção.

Além disso, Bettelheim (1980) destaca que os contos infantis auxiliam no processamento de emoções e desafios, contribuindo para a formação socioemocional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância da contação de histórias na formação infantil, especialmente nos

campos de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação" e "Corpo, gestos e movimentos", evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem essas dimensões do desenvolvimento infantil.

Portanto, a contação de histórias não é apenas um recurso lúdico, mas uma estratégia pedagógica essencial para a aprendizagem, pois estimula o pensamento crítico, amplia o repertório linguístico e fortalece a autonomia intelectual e emocional das crianças, mais do que uma ferramenta didática, a contação de histórias é um meio de promover uma interação significativa com a linguagem, favorecendo o desenvolvimento da oralidade e da escrita, a construção de valores e a capacidade de empatia, além de incentivar a exploração da cultura e da diversidade.

Além disso, ela representa uma prática de resistência humana frente a um currículo cada vez mais fragmentado, que privilegia competências e habilidades orientadas por princípios neoliberais, muitas vezes em detrimento da formação integral do sujeito. Em um contexto educacional que tende a enfatizar resultados mensuráveis e a instrumentalização do conhecimento, a contação de histórias se mantém como um ato de valorização do imaginário, da subjetividade e da construção coletiva do saber. Ao ser bem desenvolvida na Educação Infantil, essa prática não apenas amplia o horizonte cultural das crianças, mas também as prepara para uma participação ativa, ética e criativa na sociedade.

No entanto, este estudo apresenta algumas limitações, especialmente no que diz respeito à necessidade de investigações empíricas que evidenciem, na prática, os impactos concretos da contação de histórias no desenvolvimento das crianças em diferentes contextos educacionais. Embora a pesquisa tenha se baseado em uma ampla revisão teórica, futuros estudos poderiam aprofundar a análise a partir da observação direta de práticas pedagógicas e da escuta de professores e crianças sobre essa experiência.

Dentre as possibilidades de pesquisas futuras, destaca-se a necessidade de explorar o papel da contação de histórias no desenvolvimento da educação inclusiva, investigando como essa prática pode beneficiar crianças com diferentes necessidades educacionais. Além disso, seria pertinente analisar a relação entre a contação de histórias e a alfabetização, verificando como essa estratégia pode influenciar a aquisição da leitura e da escrita nos primeiros anos da Educação Infantil. Outro caminho promissor seria examinar de que forma a formação docente

pode ser aprimorada para garantir que os educadores incorporem a contação de histórias de maneira mais intencional e estruturada em suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento do debate sobre a importância da contação de histórias na Educação Infantil, incentivando novas pesquisas e práticas que valorizem essa tradição como uma poderosa aliada na formação integral das crianças.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. Pierre Bordieu: a transformação social no contexto de “A reprodução”. **INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação**, Editora da UFG, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho: como organizar os colegiados escolares**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2011.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1980.

BOOTE, David N.; BEILE, Eilish Pirate Baird O'Connell. **Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review**. *Educational Researcher*, 2005. Disponível em: <https://writing.uwo.ca/img/pdfs/Scholars%20Before%20Researchers.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRAYNER, F. H. A. **Ensaio de Crítica Pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 1995, p. 141-142.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CANTANHEIDE, Frei Paulo Sérgio. **Direitos e cidadania na escola de educação integral: uma análise a partir da experiência de professores e alunos**. Curitiba: Appris, 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana. Maria Vilela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75R\\_CG9dQ9J6s/?lang=pt&format=pdf](https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75R_CG9dQ9J6s/?lang=pt&format=pdf).

CAETANO, Maria Raquel. Neoliberalismo, gerencialismo e educação: o projeto do empresariado para a América Latina. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 1-19, 13 abr. 2023.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males, Campinas, SP, 2012.

CARDOSO, Cíntia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir de bases teóricas e legais. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2074-2094, out./dez. 2020.

DEMO, Pedro. Participação comunitária e constituição: avanços e ambigüidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 72-81, nov. 1989.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **The Sage Handbook of Qualitative Research**. Sage, 2018. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=X85J8ipMpZEC&oi=fnd&pg=PR9&dq=DENZIN,+N.+K.%3B+LINCOLN,+Y.+S.+The+Sage+Handbook+of+Qualitative+Research.+Sage,+2018.&ots=D5N8H2N6lr&sig=qKbgRsy62U-zr2eVQzFe1ZZ1THQ#v=onepage&q=DENZIN%2C%20N.%20K.%3B%20LINCOLN%2C%20Y.%20S.%20The%20Sage%20Handbook%20of%20Qualitative%20Research.%20Sage%2C%202018.&f=false>. Acesso em: 21 mar. 2025.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. São Paulo, 3 abr. 2006.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Atlas, 2019.

GOUVEIA, Maria Julia Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpec Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC: Educação, Cultura e Ação Comunitária**, n. 2, 2006.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. **Marra da madeira Freitas. Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** 1ª ed. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

MARICATO, Adriana. **O prazer da leitura se ensina.** DF: Revista Criança: O professor da educação infantil, 2006.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012

NETO, Lucia Elena (org.). Fonoaudiologia, contação de histórias e educação: um novo campo de atuação profissional. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.18, n.02, p.209-222, ago./2006.

NÓBREGA, Lyéde Ruggero de Barros. **Educar com Contos de Fadas: Vínculo entre a realidade e fantasia.** São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

PEREIRA, Joseane. Griots: Os contadores de histórias da África Antiga. **Revista Aventuras na História.** São Paulo. 16 out. 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historia-griots-contadores-de-historias-da-africa-antiga.phtml>. Acesso em: 15 mar. 2025.

PINHEIRO, Carlos. **Aplicações para ebooks.** Ler Ebooks, 2011. Disponível em: <https://www.rbe.mec.pt/np4/file/676/bibliotecarbe5.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2025.

SCHERMACK, Keila de Quadros. **A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento.** 2012. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/keilaschermack.pdf>. Acesso em: 12 de nov. de 2024.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos dourados – a arte de ouvir as histórias.** São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2008.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias.** 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

TAVARES, Rodrigo. **Contação de histórias e autismo: mediações possíveis.** Penso, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** Global, 2003.