



O PAPEL DAS HISTÓRIAS CLÁSSICAS NO DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO ORAL E DA CRIATIVIDADE DE CRIANÇA DE 4 ANOS

THE ROLE OF CLASSIC STORIES IN THE DEVELOPMENT OF ORAL EXPRESSION AND CREATIVITY IN 4-YEAR-OLD CHILDREN

Maria Ireuda Barros Ferreira¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise do papel das histórias clássicas no desenvolvimento da expressão oral e da criatividade de crianças de quatro anos, compreendendo a literatura como eixo formativo na Educação Infantil. A pesquisa, de caráter bibliográfico, fundamentou-se em referenciais clássicos e contemporâneos, além de documentos oficiais como a BNCC e o RCNEI. O objetivo central consistiu em identificar de que maneira a contação, o reconto e as mediações lúdicas e artísticas contribuem para a formação integral da criança. Os resultados indicam que, quando trabalhadas de forma intencional, as histórias clássicas ampliam a oralidade, fortalecem a imaginação, favorecem práticas criativas e promovem inclusão, superando o caráter de simples entretenimento. Constatou-se, ainda, que desafios como a falta de tempo, a carência de acervo e a ausência de formação continuada limitam o alcance dessas práticas. Conclui-se que a mediação pedagógica planejada das histórias clássicas constitui recurso essencial para o desenvolvimento linguístico e criativo das crianças, reafirmando a literatura como patrimônio cultural e instrumento pedagógico indispensável.

Palavras-chave: Educação Infantil; Histórias clássicas; Oralidade; Criatividade; Mediação pedagógica.

ABSTRACT

This article analyzes the role of classic stories in the development of oral expression and creativity in four-year-old children, considering literature as a formative axis in Early Childhood Education. The study, based on bibliographic research, drew upon classical and contemporary references as well as official documents such as the BNCC and RCNEI. The main objective was to identify how storytelling, retelling, and playful or artistic mediations contribute to the child's integral development. The results show that, when intentionally addressed, classic stories expand oral skills, strengthen

imagination, foster creative practices, and promote inclusion, going beyond mere entertainment. It was also found that challenges such as lack of time, insufficient collections, and absence of continuous teacher training limit the scope of these practices. The study concludes that the pedagogical mediation of classic stories, when critically planned, is an essential resource for children's linguistic and creative development, reaffirming literature as both cultural heritage and an indispensable pedagogical tool.

Keywords: Early Childhood Education; Classic stories; Orality; Creativity; Pedagogical mediation.

¹ Mestranda do curso de Ciências da Educação da Universidade Del Sol - UNAEDS

1 INTRODUÇÃO

A infância, reconhecida como etapa privilegiada do desenvolvimento humano, constitui-se como tempo de descobertas, curiosidade e busca permanente por compreender o mundo. Aos quatro anos, a criança revela avanços significativos na linguagem, na socialização e na capacidade de imaginar e criar, momento em que a oralidade assume papel central, tornando-se ferramenta essencial para a elaboração do pensamento, para a memória e para a expressão de sentimentos e ideias. Nesse contexto, a literatura infantil, especialmente as histórias clássicas, apresenta-se como recurso formativo de grande relevância, por articular tradição cultural e estímulo à criatividade.

As narrativas clássicas, transmitidas ao longo dos séculos, carregam símbolos universais e personagens arquetípicos que, ao mesmo tempo em que despertam o imaginário infantil, possibilitam a construção de sentidos, a organização de experiências e a elaboração de emoções. A contação e o reconto dessas histórias favorecem a escuta atenta, ampliam o vocabulário, fortalecem a estrutura da linguagem e permitem à criança recriar e ressignificar enredos, explorando diferentes formas de expressão. Assim, não se trata apenas de entretenimento, mas de um recurso pedagógico potente que contribui para o desenvolvimento da oralidade, da imaginação e da capacidade criativa.

Apesar de sua importância, observa-se que, em muitas instituições de Educação Infantil, as histórias clássicas ainda são utilizadas de forma pontual, sem planejamento pedagógico ou intencionalidade, reduzindo-se a momentos recreativos. Tal prática fragiliza seu potencial formativo e distancia-se das orientações de documentos normativos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destacam a literatura como eixo estruturante da formação integral da criança. Além disso, alguns professores tendem a utilizar as narrativas de modo repetitivo ou, em contrapartida, evitam explorá-las por considerá-las ultrapassadas diante da diversidade cultural e do avanço tecnológico.

Nesse cenário, torna-se pertinente questionar de que maneira as histórias clássicas podem contribuir para o desenvolvimento da expressão oral e da criatividade em crianças de quatro anos no contexto da Educação Infantil. A problemática envolve refletir sobre como os professores se apropriam dessas narrativas, quais barreiras institucionais e conceituais dificultam sua utilização e de que forma é possível articular tradição e inovação para que essas histórias sejam compreendidas como instrumento vivo e significativo no processo de aprendizagem.

A relevância do estudo está ancorada em diferentes dimensões. Do ponto de vista pedagógico, evidencia-se que narrar, ouvir e recriar histórias é prática estruturante que favorece aprendizagens significativas e fortalece a expressão oral e a criatividade. No plano desenvolvimental, a idade de quatro anos marca uma fase sensível para a consolidação da linguagem e da imaginação, de modo que a ausência de práticas intencionais pode comprometer etapas posteriores da escolarização. Em termos sociais, reafirma-se o direito da criança ao acesso à literatura e às experiências culturais como patrimônio da humanidade, condição também garantida por marcos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Culturalmente, o estudo resgata o valor das narrativas clássicas em um contexto marcado pela crescente presença de linguagens digitais que, embora ampliem possibilidades, podem reduzir a experiência estética e a oralidade compartilhada. Nesse sentido, a contação de histórias clássicas, mediada pelo professor, constitui alternativa fecunda para promover escuta, concentração, memória e criação, oferecendo vivências que equilibram tradição e contemporaneidade.

Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo central analisar como as histórias clássicas contribuem para o desenvolvimento da expressão oral e da criatividade em crianças de quatro anos na Educação Infantil, investigando práticas de contação e reconto, identificando suas contribuições para a oralidade e a imaginação, bem como examinando os desafios enfrentados pelos professores. Ao propor reflexões críticas sobre a mediação pedagógica das narrativas, pretende-se reafirmar a literatura como ferramenta indispensável para a formação integral da criança e como elemento central na construção de uma escola mais inclusiva, criativa e culturalmente significativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Infância e desenvolvimento: bases conceituais

Pensar a infância é, antes de tudo, reconhecer que ela não é uma etapa natural e universal, mas uma construção histórica, cultural e social. A ideia de infância enquanto tempo singular da vida humana não esteve presente em todas as sociedades ou épocas: em sua análise histórica, Ariès (1981) demonstrou que, durante séculos, a criança era vista apenas como um adulto em miniatura, sem especificidades, sendo progressivamente incorporada às responsabilidades e papéis sociais. Somente a partir da modernidade é que se consolidou a noção da infância

como fase própria do desenvolvimento, demandando cuidados, proteção e práticas educativas diferenciadas.

No contexto brasileiro, esse reconhecimento se materializou em dispositivos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que asseguram à criança o direito à educação, à cultura, ao brincar e à expressão. Tais marcos normativos reforçam que a infância não pode ser reduzida a um período preparatório para a vida adulta, mas deve ser compreendida como tempo pleno de existência, em que a criança atua como sujeito de direitos e produtor de cultura.

Sob a ótica psicológica e pedagógica, compreender a infância implica considerar o entrelaçamento de dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Piaget (1971) destacou que, na fase pré-operatória — em que se encontram as crianças de quatro anos —, o pensamento simbólico ganha centralidade, possibilitando a imitação representativa, o jogo de faz de conta e as primeiras formas de narrativa oral. Essa concepção abriu caminhos para entender que a linguagem e a imaginação não são acessórios, mas mecanismos estruturantes da aprendizagem.

Em diálogo com Piaget, Vygotsky (1991) aprofundou a compreensão do papel social e cultural no desenvolvimento infantil. Ao propor a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), evidenciou que as potencialidades da criança não se esgotam em suas ações individuais, mas se ampliam por meio da mediação de adultos e pares. Nesse sentido, a oralidade e a imaginação, ao serem estimuladas pelas histórias, constituem-se como práticas culturais que projetam a criança para além do que seria capaz de realizar sozinha. A literatura, portanto, torna-se não apenas recurso didático, mas mediadora de processos psicológicos superiores, consolidando aprendizagens significativas.

Wallon (2007) acrescentou outra dimensão fundamental: a afetividade. Para ele, a criança não pode ser compreendida sem considerar a indissociabilidade entre emoção, movimento e cognição. As histórias clássicas, ao mobilizarem medo, coragem, alegria ou solidariedade, operam como catalisadores emocionais que favorecem tanto a oralidade quanto a criatividade. Nessa perspectiva, a experiência narrativa é também experiência afetiva, na qual a criança elabora sentimentos e constrói vínculos sociais.

No campo da psicologia cultural, Bruner (1997) contribuiu com a noção de pensamento narrativo, segundo a qual a mente humana organiza suas experiências em forma de histórias. Para a criança, isso significa que a construção da identidade, a interpretação do mundo e a criação de sentidos passam pela narrativa, seja na escuta, no relato ou na invenção de novas tramas. Nesse horizonte, o contato com histórias clássicas não apenas amplia o vocabulário, mas também fortalece a capacidade de pensar simbolicamente e de criar mundos possíveis.

Se, por um lado, a infância se constitui como fase de desenvolvimento em que linguagem e imaginação florescem, por outro, é também um território tensionado por disputas sociais e educacionais. Estudos contemporâneos (Ferreira, 2022; Belem,

2022; Santos; Santos; Araújo, 2024) mostram que a oralidade e a criatividade ainda são tratadas de forma marginal em muitas práticas escolares, limitadas a momentos esporádicos de contação de histórias, sem intencionalidade pedagógica clara. Esse cenário aponta para a urgência de revisitar os fundamentos teóricos e repensar as práticas, de modo a ressignificar a infância não apenas como etapa de passagem, mas como tempo de plena experiência estética, cultural e cognitiva.

Dessa forma, ao situar a infância em sua complexidade conceitual, social e pedagógica, compreende-se que ela é mais do que um intervalo biológico entre o nascimento e a vida adulta. É um espaço-tempo marcado por direitos, por possibilidades de criação e por múltiplas linguagens que estruturam a formação humana. No entanto, esse reconhecimento não elimina contradições: ainda persiste a tensão entre concepções de infância como sujeito de direitos e práticas escolares que a reduzem a receptora de conteúdos. É nesse entrelaçamento de perspectivas que se abre a discussão do presente trabalho, no qual a literatura infantil — particularmente as histórias clássicas — será analisada como caminho para potencializar a expressão oral e a criatividade, dimensões indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança.

2.2 A criança de 4 anos: especificidades do desenvolvimento

A compreensão do desenvolvimento infantil aos quatro anos exige recorrer a diferentes referenciais teóricos que situam essa etapa como um período de intensas transformações cognitivas, linguísticas, sociais e afetivas. Para Piaget (1971), a criança nessa faixa etária encontra-se no estágio pré-operatório, caracterizado pelo domínio do pensamento simbólico. É nesse momento que o jogo de faz de conta, a imitação representativa e as primeiras narrativas próprias passam a ocupar lugar central na constituição do sujeito, funcionando como mecanismos de organização do pensamento e de internalização de experiências. Assim, a oralidade emerge não apenas como instrumento de comunicação, mas como expressão do pensamento em formação.

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991) destaca que a imaginação e a linguagem constituem dimensões indissociáveis do desenvolvimento. A criança, ao ouvir ou recontar uma história, mobiliza recursos internos que são ampliados pela mediação social. É nesse processo que a oralidade se fortalece e que a criatividade se manifesta, uma vez que a narrativa não se restringe à reprodução do enredo, mas envolve reelaboração simbólica. Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é constantemente acionada, pois a criança de quatro anos, ao ser instigada por narrativas clássicas, consegue produzir sentidos que sozinha não alcançaria.

Wallon (2007) acrescenta que a criança dessa idade vivencia as narrativas de forma intensamente emocional, já que emoção, cognição e movimento estão profundamente integrados em seu desenvolvimento. O medo, a coragem, a solidariedade e a alegria despertados por histórias clássicas, como Os Três Porquinhos ou João e o Pé de Feijão, não são meras reações passageiras, mas experiências formativas que estruturam a personalidade infantil. A oralidade, nesse

quadro, não é neutra: cada palavra enunciada no reconto é permeada de afeto e de expressão subjetiva.

Bruner (1997) amplia essa discussão ao afirmar que o ser humano organiza suas experiências em forma de narrativas. Aos quatro anos, essa capacidade começa a se estruturar de maneira mais evidente, ainda que fragmentada, permitindo à criança dar coesão às próprias vivências e interpretar a realidade a partir de histórias. A literatura infantil, sobretudo os contos clássicos, fornece modelos narrativos que enriquecem o repertório linguístico e simbólico, possibilitando à criança desenvolver tanto a oralidade quanto a criatividade.

Pesquisas brasileiras recentes têm reforçado esse entendimento. Costa (2020) demonstra que crianças de quatro anos, quando inseridas em práticas sistemáticas de contação e reconto de histórias, apresentam avanços significativos em sua competência narrativa, mostrando maior coesão e capacidade de variar enredos. Lima (2022), em estudo com turmas de Educação Infantil, verificou que a reinterpretação de histórias clássicas fortalece a autoconfiança comunicativa e favorece a criatividade, na medida em que as crianças criam finais alternativos ou inserem personagens adicionais. Ferreira (2022) confirma que essa faixa etária é especialmente fértil para o exercício da imaginação criadora, uma vez que a criança reelabora a realidade ao mesmo tempo em que constrói novos universos possíveis.

Dessa forma, a criança de quatro anos pode ser entendida como sujeito em transição, no qual a oralidade e a criatividade se consolidam como dimensões fundantes do desenvolvimento. Entretanto, tal potencial não se realiza de forma espontânea: exige mediações intencionais, práticas pedagógicas planejadas e o reconhecimento do valor das narrativas clássicas como eixo de aprendizagem. É nesse ponto que se evidencia a pertinência da presente pesquisa, ao buscar analisar como tais histórias podem ser trabalhadas pedagogicamente para potencializar a expressão oral e a criatividade em um momento tão decisivo da infância.

2.3 Ludicidade e infância: significados socioculturais

Discutir a ludicidade a partir da infância exige compreender que não se trata de um fenômeno isolado ou restrito ao universo escolar, mas de uma experiência enraizada culturalmente, que constitui a própria condição de ser criança. Brougère (1998) já destacava que o brincar é uma criação social, e, portanto, brincar não é apenas um impulso natural, mas uma forma de apropriação da cultura e de participação ativa nela. O lúdico é, nesse sentido, um mediador de sentidos, que permite à criança internalizar valores e, simultaneamente, ressignificá-los por meio da imaginação e da criatividade. Essa interpretação sociocultural do brincar torna-se indispensável para evitar reduções simplistas que o tratem apenas como recurso auxiliar da prática docente.

Autores brasileiros como Sarmiento (2005) e Corsino (2010) reforçam essa perspectiva ao sublinharem que a infância é uma categoria social e histórica, marcada por relações de poder, produção cultural e interações sociais. Brincar, portanto, é expressão dessa condição, constituindo-se como espaço de criação e de resistência

diante de discursos normativos que tendem a enquadrar a criança em padrões escolares rígidos. Ao assumir a ludicidade como direito, a educação infantil reconhece a criança não como ser “em preparação”, mas como sujeito de cultura, produtor de significados e participante ativo da vida social.

Nessa direção, Queiroz, Maciel e Branco (2006) mostram que as brincadeiras não se esgotam na dimensão individual da diversão, mas se tornam palco de negociação de regras, de elaboração simbólica e de trocas coletivas. Através delas, as crianças aprendem a lidar com frustrações, a respeitar limites, a negociar com pares e a exercer papéis sociais de forma criativa. O lúdico, assim, torna-se um espaço de aprendizagem ética e social, contribuindo para o exercício da cidadania desde a infância. É nesse espaço coletivo que as crianças encontram meios de experimentar autonomia e cooperação, valores essenciais à vida em comunidade.

Essa visão encontra ressonância em Rivero (2019), ao afirmar que as brincadeiras nas instituições de educação infantil são territórios de constituição social, onde as crianças reelaboram as práticas adultas e produzem novos sentidos. Ao brincar de casinha, de escola ou de super-herói, a criança não reproduz passivamente modelos do mundo adulto; ela os reinventa, atribui novos significados e, muitas vezes, subverte papéis. Nesse processo criador, a infância mostra-se como espaço de produção cultural e não apenas de reprodução, conferindo ao lúdico um papel emancipador.

O caráter sociocultural do brincar também é ressaltado por Martins e Emmel (2009), que compreendem a ludicidade como um processo simbólico capaz de articular dimensões afetivas, cognitivas e sociais. O brincar oferece oportunidades para a criança elaborar conflitos, projetar desejos e expressar emoções, ao mesmo tempo em que constrói vínculos e participa ativamente da vida coletiva. Essa experiência revela que a ludicidade é espaço de aprendizagem integral, pois une prazer, emoção e conhecimento em uma única ação.

Outro elemento fundamental diz respeito à mediação docente. Kishimoto (2011) argumenta que cabe ao educador organizar os espaços e tempos de forma a valorizar o brincar sem aprisioná-lo a práticas excessivamente dirigidas. A intencionalidade pedagógica, quando aliada ao respeito pela espontaneidade da criança, amplia as possibilidades educativas da ludicidade, transformando-a em linguagem de aprendizagem significativa. Esse equilíbrio entre liberdade e orientação coloca a criança como protagonista e garante que o brincar mantenha sua natureza criativa, ao mesmo tempo em que se torna potente recurso pedagógico.

Além do espaço escolar, estudos como os de Sarmiento (2005) e Müller (2006) ampliam o debate ao mostrar que a ludicidade atravessa também os contextos familiares e comunitários. As culturas infantis se constroem em múltiplos espaços: na rua, na escola, na família e até nos ambientes digitais, especialmente nas gerações atuais. Assim, compreender a ludicidade em perspectiva sociocultural implica analisar como a criança se apropria de diferentes linguagens, dialoga com as tecnologias e ressignifica práticas culturais em suas brincadeiras.

Dessa forma, a ludicidade e a infância se revelam como campos profundamente entrelaçados, em que brincar é, ao mesmo tempo, expressão da subjetividade e prática social. Trata-se de uma experiência que possibilita à criança constituir-se como sujeito cultural, desenvolver-se integralmente e participar do mundo de forma criativa e crítica. Esse entendimento sustenta a necessidade de a Educação Infantil não apenas tolerar o brincar, mas reconhecê-lo como eixo pedagógico fundamental e como direito inalienável da criança, consagrado em documentos como a BNCC (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

2.4 Expressão oral e criatividade como dimensões formativas

A expressão oral, na infância, não deve ser compreendida apenas como habilidade técnica de pronunciar palavras ou organizar frases. Ela representa, de forma mais ampla, a possibilidade de a criança se constituir como sujeito de linguagem, participando ativamente da vida social e cultural. A oralidade, segundo Marcuschi (2008), é o eixo pelo qual a criança organiza seu pensamento, internaliza padrões discursivos e estabelece relações comunicativas que lhe permitem transitar entre diferentes contextos. Aos quatro anos, esse processo assume especial relevância, pois a linguagem oral já ultrapassa a função meramente comunicativa, transformando-se em instrumento de elaboração simbólica, de argumentação inicial e de projeção da imaginação.

Nesse sentido, a oralidade precisa ser compreendida como dimensão formativa, e não como competência isolada. Vygotsky (1991) aponta que a linguagem, ao ser mediada socialmente, assume papel constitutivo do pensamento e da criatividade. Cada palavra enunciada pela criança não é simples reprodução do mundo externo, mas resultado de processos de generalização, categorização e reelaboração simbólica. Quando a criança reconstrói uma narrativa clássica, ela organiza ideias, exercita memória, cria encadeamentos lógicos e, ao mesmo tempo, imprime marcas de subjetividade em sua fala.

A criatividade, por sua vez, deve ser entendida como faculdade humana que ultrapassa a dimensão estética ou artística. Para Ostrower (2014), criar é inerente ao ser humano e está relacionado à capacidade de reorganizar a experiência vivida em novas combinações de sentido. Na infância, essa criatividade manifesta-se de modo privilegiado na linguagem, sobretudo no brincar simbólico e nas narrativas orais. Bettelheim (1980), ao analisar os contos de fadas, ressaltou que a criança, ao escutar e reinterpretar histórias, experimenta não apenas fantasia, mas também soluções simbólicas para seus medos e dilemas, num processo criativo que fortalece sua constituição psíquica.

No campo educacional brasileiro, autores como Abramovich (1997) e Coelho (2000) reforçam que a literatura infantil é fonte inesgotável de estímulos para a oralidade e a criatividade. Abramovich (1997) afirma que “contar histórias é semear palavras, gestos e imagens que a criança transforma em significados próprios”, destacando que a oralidade é o solo em que a imaginação floresce. Coelho (2000) acrescenta que as narrativas clássicas, por carregarem estruturas arquetípicas e

simbólicas, permitem que a criança crie, a partir de elementos culturais partilhados, novas possibilidades de pensar e de expressar-se.

Pesquisas recentes têm confirmado essa perspectiva. Belem (2022) mostra que práticas de contação de histórias na Educação Infantil favorecem o desenvolvimento criativo, pois a criança, ao dramatizar e reinventar narrativas, assume papel ativo no processo de aprendizagem. Ferreira (2022) aponta que, na faixa dos quatro anos, a oralidade se consolida justamente quando mediada por experiências narrativas significativas, que estimulam a invenção de novos finais, a introdução de personagens e a criação de enredos próprios. Santos, Santos e Araújo (2024), em estudo realizado com turmas de Educação Infantil, evidenciam que a oralidade não se limita ao exercício linguístico, mas articula dimensões cognitivas, emocionais e sociais, mostrando-se essencial à formação integral da criança.

Desse modo, oralidade e criatividade não são competências acessórias, mas dimensões fundantes do processo formativo. A criança, ao narrar, recontar ou reinventar uma história, mobiliza habilidades linguísticas, cognitivas e afetivas que se entrelaçam em experiências de grande densidade formativa. A oralidade é, nesse contexto, o espaço em que a criatividade encontra sua forma de expressão; a criatividade, por sua vez, é o motor que impulsiona a oralidade para além da simples reprodução de discursos.

Contudo, esse entendimento ainda não se traduz de maneira plena nas práticas pedagógicas. Em muitas escolas, a oralidade é relegada a segundo plano diante do predomínio da linguagem escrita, e a criatividade é vista como traço natural da criança, não como dimensão a ser cultivada intencionalmente (SILVA, 2021; OLIVEIRA, 2021). Essa visão reducionista limita o potencial educativo das narrativas e contribui para a fragmentação do trabalho pedagógico.

Assim, compreender a expressão oral e a criatividade como dimensões formativas exige não apenas reconhecê-las teoricamente, mas garantir condições pedagógicas e institucionais para que sejam cultivadas de forma sistemática. Nesse horizonte, a literatura infantil — especialmente as histórias clássicas — revela-se como um campo privilegiado de mediação, no qual palavra, imaginação e cultura se encontram para potencializar o desenvolvimento integral da criança. Essa discussão, longe de se esgotar, abre caminho para aprofundar a análise sobre a função simbólica das narrativas clássicas, sua historicidade e seu papel pedagógico na Educação Infantil.

2.5 Histórias clássicas: fundamentos, origens e permanência cultural

As histórias clássicas constituem um dos mais ricos patrimônios culturais da humanidade. Originadas em tradições orais, foram transmitidas de geração em geração, carregando consigo símbolos, arquétipos e estruturas narrativas que ultrapassam fronteiras geográficas e temporais. Ao longo da história, essas narrativas não apenas divertiram, mas também educaram, instruíram e, sobretudo, ofereceram às crianças e aos adultos meios de compreenderem sua própria experiência humana. Como lembra Abramovich (1997), contar histórias é “plantar sementes” que florescem

na imaginação e na linguagem, tornando-se elemento estruturante da formação cultural e subjetiva.

A gênese das histórias clássicas remonta a um tempo em que o conhecimento e a memória coletiva eram transmitidos oralmente. Na tradição popular europeia, contos maravilhosos e de encantamento circulavam em feiras, fogueiras e reuniões comunitárias. Esses relatos ganhavam nova forma a cada narrador, mantendo o núcleo de suas estruturas, mas adaptando-se às condições culturais de cada grupo (Propp, 2006). O processo de fixação escrita, iniciado por Charles Perrault no século XVII e ampliado pelos Irmãos Grimm e por Hans Christian Andersen nos séculos XVIII e XIX, não apagou essa tradição oral, mas a consolidou em versões canônicas que até hoje alimentam o repertório pedagógico e literário.

No Brasil, a difusão das histórias clássicas ocorreu em diálogo com a formação da literatura infantil nacional. Autoras como Nelly Novaes Coelho (2000) e Regina Zilberman (2003) destacam que a escolarização da literatura, especialmente no século XX, foi marcada por tensões entre o uso moralizante das histórias e sua dimensão estética. A princípio, contos clássicos eram empregados como instrumentos de transmissão de valores religiosos e sociais. Com o tempo, passaram a ser reconhecidos como obras de arte, dotadas de valor estético e simbólico, cuja função ultrapassa o ensino de regras de conduta, permitindo à criança explorar dilemas universais e construir sentidos próprios.

A permanência cultural das histórias clássicas pode ser explicada por sua densidade simbólica. Bettelheim (1980), em sua leitura psicanalítica, argumenta que os contos de fadas respondem a conflitos internos da infância, oferecendo soluções simbólicas para angústias, medos e desejos. Embora a crítica contemporânea questione o caráter universal de sua interpretação, permanece válida a constatação de que tais narrativas operam no campo da subjetividade, ajudando a criança a elaborar experiências e a simbolizar emoções. Wallon (2007) reforça essa perspectiva ao defender que a aprendizagem infantil integra emoção, cognição e movimento; nesse sentido, as histórias clássicas, ao despertarem medo, alívio, alegria ou solidariedade, não apenas comunicam conteúdos, mas promovem experiências emocionais formativas.

Além do aspecto subjetivo, há também uma dimensão cultural e social que sustenta a longevidade dessas histórias. Para Bruner (1997), a mente humana organiza suas experiências em forma narrativa, sendo a narrativa um modo fundamental de pensamento. As histórias clássicas, com sua estrutura simples e repetitiva, oferecem à criança um modelo claro de organização temporal e causal, favorecendo a compreensão do mundo e a produção de suas próprias narrativas. Por isso, mesmo em um contexto saturado por mídias digitais e linguagens fragmentadas, as histórias clássicas permanecem atuais: elas respondem a uma necessidade estrutural da mente humana de organizar experiências em histórias.

No campo pedagógico, a importância das histórias clássicas tem sido reafirmada tanto em documentos normativos quanto em pesquisas acadêmicas. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e a Base

Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) destacam a literatura como eixo estruturante da formação infantil, reconhecendo-a como direito cultural e como prática essencial à aprendizagem. Nesse sentido, a presença das histórias clássicas na Educação Infantil não deve ser vista como mero entretenimento, mas como experiência estética e cultural que potencializa a expressão oral, estimula a criatividade e fortalece a imaginação.

Pesquisas recentes no Brasil têm confirmado essa potência formativa. Costa (2020) observou que crianças de quatro anos, quando expostas a práticas regulares de contação de histórias clássicas, ampliam significativamente suas habilidades narrativas, apresentando maior coesão e capacidade de improviso. Lima (2022) demonstrou que o reconto de contos de fadas fortalece a autoconfiança comunicativa, ao permitir que as crianças assumam protagonismo discursivo diante do grupo. Belem (2022) reforça que as histórias clássicas são catalisadoras da criatividade, pois permitem que as crianças criem finais alternativos, combinem personagens de diferentes narrativas e elaborem mundos ficcionais próprios. Esses estudos evidenciam que a permanência cultural das histórias clássicas não se dá apenas pelo peso da tradição, mas também por sua eficácia pedagógica no desenvolvimento infantil.

Outro aspecto fundamental refere-se à plasticidade das histórias clássicas. Ao longo do tempo, elas foram constantemente resignificadas, ora como instrumentos de disciplina social, ora como expressões de liberdade e imaginação. Hoje, novas leituras buscam desconstruir estereótipos de gênero, raça e classe presentes em versões canônicas, propondo adaptações mais inclusivas e plurais. Essa plasticidade, longe de comprometer o caráter “clássico”, é justamente o que garante sua vitalidade cultural: ao se abrirem a novos sentidos, as histórias clássicas permanecem vivas e pertinentes, dialogando com as demandas e sensibilidades do presente (Coelho, 2000; Zilberman, 2003).

Portanto, as histórias clássicas devem ser compreendidas não como relíquias do passado, mas como narrativas vivas, capazes de dialogar com a infância contemporânea. Sua permanência cultural decorre tanto de sua densidade simbólica quanto de sua capacidade de adaptação. No contexto da Educação Infantil, elas oferecem às crianças não apenas prazer estético, mas também oportunidades de desenvolver a oralidade, exercitar a imaginação criadora e experimentar a narrativa como forma de compreender e transformar o mundo.

Ao enfatizar fundamentos, origens e permanência cultural, fica evidente que as histórias clássicas ocupam lugar estratégico na formação da criança pequena. Elas carregam o peso da tradição, mas, sobretudo, oferecem a possibilidade de inovação, de recriação e de produção de novos sentidos. Essa dualidade — entre memória cultural e reinvenção constante — é o que as torna, ainda hoje, indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança, especialmente no que se refere à oralidade e à criatividade.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas, documentos oficiais e referenciais clássicos e contemporâneos que abordam literatura infantil, oralidade e criatividade. O estudo se insere no campo exploratório e descritivo, buscando ampliar a compreensão do tema e sistematizar contribuições já existentes.

A coleta de dados foi realizada por meio de revisão bibliográfica em bases como SciELO, Google Acadêmico, CAPES Periódicos e bibliotecas digitais, privilegiando obras publicadas entre 2010 e 2025, sem deixar de considerar autores clássicos (Piaget, Vygotsky, Wallon, Bettelheim). Os critérios de seleção envolveram pertinência temática, consistência teórica e relevância acadêmica.

A análise foi conduzida de forma interpretativa, organizada em categorias como fundamentos teóricos, contribuições das histórias clássicas para a oralidade e a criatividade, práticas pedagógicas e desafios docentes. O compromisso ético foi garantido pelo respeito às ideias originais, com citações adequadas conforme normas da ABNT (2023).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Oralidade na educação infantil

A oralidade ocupa lugar central no processo de desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Trata-se de uma dimensão que ultrapassa a simples capacidade de falar: envolve escuta, interação, construção de sentidos e participação ativa em práticas sociais de linguagem. Na Educação Infantil, o trabalho com a oralidade deve ser compreendido não como etapa preparatória para a alfabetização, mas como componente estruturante da formação cultural e cognitiva. Conforme apontam Lima (2022) e Santos et al. (2024), a oralidade constitui a base sobre a qual se assentam as futuras aprendizagens, sendo, portanto, um direito pedagógico que precisa ser garantido de modo intencional e planejado.

A literatura infantil, sobretudo as histórias clássicas, configura-se como recurso privilegiado para o fortalecimento da oralidade. A narrativa literária, ao mobilizar ritmo, sonoridade, personagens e enredos, favorece a aquisição de vocabulário, a organização de sequências lógicas e a expressão verbal das crianças. Araújo e Mendes (2023) destacam que, em atividades de reconto, observa-se não apenas a ampliação da fluência verbal, mas também o desenvolvimento da capacidade argumentativa, pois a criança aprende a justificar escolhas, sustentar interpretações e interagir com diferentes perspectivas apresentadas pelos colegas.

Outro aspecto relevante é que a oralidade, quando mediada pela literatura, articula-se à dimensão cultural. As histórias clássicas, por seu caráter simbólico e universal, carregam elementos da memória coletiva, permitindo que a criança se

reconheça em tradições narrativas mais amplas. Como observa Bezerra (2023), a contação de histórias situa a criança em um campo de pertencimento, no qual ela compreende que a palavra não é apenas individual, mas patrimônio compartilhado. Assim, a oralidade não se restringe a uma habilidade técnica, mas se inscreve como experiência social e estética.

A prática pedagógica revela, ainda, que a oralidade trabalhada por meio das narrativas clássicas exige escuta atenta e diálogo permanente. Cavalcante e Nogueira (2022) argumentam que, ao acompanhar o desenrolar de uma história, a criança exercita atenção, memória e concentração, aprendendo a esperar sua vez de falar e a respeitar a palavra do outro. Nessa perspectiva, o ato de ouvir é tão formativo quanto o ato de narrar, pois ambos constroem sujeitos capazes de interagir e negociar sentidos coletivamente.

Além disso, a literatura clássica amplia a experiência oral ao oferecer à criança estruturas narrativas recorrentes que facilitam a organização do pensamento. Fonseca (2024) evidencia que o contato frequente com narrativas estruturadas em começo, meio e fim auxilia na construção de categorias cognitivas, permitindo à criança organizar seus próprios discursos de forma mais clara e coesa. Essa dimensão formativa mostra que o exercício da oralidade pela literatura não se limita ao presente, mas prepara o estudante para experiências comunicativas mais complexas ao longo da vida escolar.

É importante ressaltar, no entanto, que a oralidade na Educação Infantil não pode ser reduzida a práticas espontâneas ou sistemáticas. Oliveira (2021) demonstra que, quando a oralidade é tratada como atividade secundária, sem planejamento, corre-se o risco de restringi-la a interações fragmentadas, pouco formativas. Em contrapartida, quando a narrativa é integrada ao projeto pedagógico, com espaço regular para rodas de histórias, reconto e dramatizações, a criança tem oportunidade de desenvolver competências comunicativas de forma progressiva e significativa.

A oralidade na infância não pode ser vista como manifestação espontânea, desprovida de mediações culturais. Ao contrário, trata-se de prática social que se constrói nas interações cotidianas, no contato com narrativas e no exercício da escuta atenta. As histórias, em especial as de tradição clássica, oferecem às crianças estruturas linguísticas, repertórios simbólicos e experiências de socialização que ultrapassam o momento imediato da contação. Elas criam condições para que a criança aprenda a organizar seu discurso, a ampliar vocabulário e a experimentar diferentes registros de linguagem, desenvolvendo competências comunicativas fundamentais. Assim, trabalhar a oralidade na Educação Infantil não é apenas estimular a fala, mas garantir às crianças um espaço de participação na cultura letrada, no qual sua voz adquira legitimidade e potência (ARAÚJO; MENDES, 2023, p. 112).

O excerto de Araújo e Mendes (2023) tensiona a ideia de oralidade como simples habilidade natural, reposicionando-a como prática cultural que precisa ser mediada pedagogicamente. Essa compreensão ganha relevância quando se observa que, ao participar de rodas de histórias, a criança não apenas exercita a fala, mas

vivencia a legitimidade de sua voz num espaço socialmente construído. Nesse sentido, a oralidade aparece como experiência de pertencimento e de afirmação subjetiva, revelando-se inseparável da formação identitária.

Ao mesmo tempo, a oralidade mediada pela literatura infantil também se constitui como experiência estética. Bezerra (2023) destaca que a contação de histórias mobiliza sonoridades, ritmos, gestos e silêncios, instaurando um campo de sensibilidade que amplia a percepção da linguagem. Essa dimensão estética não é acessória: ela ensina à criança que a palavra possui espessura expressiva, que comunica não apenas informações, mas afetos e modos de ver o mundo. Ao se deixar afetar pelo ritmo narrativo, a criança descobre a materialidade sonora da língua, incorporando-a como recurso para sua própria expressão oral.

A dimensão política da oralidade também não pode ser ignorada. Santos et al. (2024) argumentam que, na roda de histórias, as crianças são introduzidas a princípios de convivência democrática: ouvir com atenção, esperar a vez de falar, respeitar divergências e partilhar sentidos coletivamente. O espaço narrativo, portanto, não se limita a exercitar habilidades linguísticas, mas antecipa práticas sociais fundamentais, nas quais a palavra se converte em instrumento de cidadania. Esse processo demonstra que oralidade, literatura e socialização caminham juntas, configurando-se como eixo de formação integral.

A dimensão cognitiva, por sua vez, é ampliada pelo contato com narrativas estruturadas. Fonseca (2024) observa que, ao escutar histórias compostas por sequências de início, desenvolvimento e desfecho, a criança internaliza modelos narrativos que contribuem para organizar seu pensamento, planejar discursos e sustentar a coesão de suas falas. Esse movimento é decisivo para a transição entre oralidade e letramento, pois introduz a criança em estruturas discursivas que servirão de suporte para a escrita. Dessa forma, as histórias clássicas funcionam como dispositivos de organização cognitiva, antecipando aprendizagens futuras.

Não menos relevante é a necessidade de que essa prática seja conduzida com intencionalidade. Cavalcante e Nogueira (2022) demonstram que, quando a oralidade é tratada de modo assistemático, ela tende a fragmentar-se em episódios isolados, perdendo densidade formativa. Ao contrário, quando a narrativa literária é incorporada ao projeto pedagógico como atividade cotidiana, a criança dispõe de um ambiente favorável para experimentar, recriar e consolidar sua voz. Assim, a oralidade mediada pelas histórias clássicas confirma-se como dimensão que transcende o exercício da fala: constitui um processo de inserção cultural, de amadurecimento estético e de socialização crítica, reafirmando a centralidade da palavra como fundamento da infância.

4.2 O papel da narrativa no desenvolvimento da linguagem oral

A narrativa literária, especialmente as histórias clássicas, exerce papel decisivo no processo de desenvolvimento da linguagem oral durante a Educação Infantil. Mais do que recurso estético, a história contada assume função estruturante, pois mobiliza vocabulário, organiza sequências discursivas e introduz a criança no

universo simbólico da cultura. Lima (2022) aponta que, ao entrar em contato com narrativas, a criança amplia suas possibilidades de expressão, desenvolvendo tanto a capacidade de relatar experiências quanto a de elaborar enredos próprios.

O ato de narrar, no entanto, não se limita ao desenvolvimento individual. Araújo e Mendes (2023) enfatizam que, em rodas de histórias, a oralidade é construída de forma coletiva, sendo fortalecida pela interação com a palavra do outro. Nesses espaços, a criança não apenas se apropria de estruturas linguísticas, mas também aprende a respeitar turnos de fala, a negociar sentidos e a experimentar diferentes registros comunicativos. Dessa forma, a oralidade emerge como prática social, vinculada à convivência democrática.

Outro aspecto relevante diz respeito ao modo como a narrativa possibilita a construção de esquemas cognitivos. Fonseca (2024) observa que, ao acompanhar histórias com início, desenvolvimento e desfecho, as crianças internalizam modelos textuais que lhes permitem organizar discursos e sustentar coerência narrativa. Essa experiência revela-se essencial para a progressiva autonomia comunicativa, pois a criança aprende a articular acontecimentos, selecionar palavras e conferir coesão a suas falas.

As histórias clássicas, por seu caráter repetitivo e simbólico, favorecem ainda o desenvolvimento da memória discursiva. Bezerra (2023) demonstra que a repetição de fórmulas narrativas (“era uma vez”, “viviam felizes para sempre”) não apenas encanta, mas consolida padrões de oralidade, que mais tarde servirão de suporte para produções próprias. Essa dimensão da memória é decisiva, pois garante que a criança não apenas ouça, mas internalize modos de organizar a palavra.

Ainda, ao mobilizar fórmulas narrativas, cadências rítmicas, vocabulários diversificados e situações comunicativas, elas permitem à criança transitar da experiência imediata da fala cotidiana para a dimensão simbólica e social da palavra. Como observa Lima (2022), a literatura infantil “desnaturaliza” a fala, convertendo-a em experiência cultural, ao mesmo tempo em que lhe atribui densidade semântica e estética. Para tornar visíveis essas múltiplas contribuições, organiza-se a seguir um quadro que sintetiza os principais aportes das histórias clássicas no desenvolvimento da oralidade infantil, a partir de diferentes dimensões analisadas pela literatura recente.

Quadro 1. Contribuições das histórias clássicas para o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil

Dimensão da Oralidade	Contribuição das Histórias Clássicas	Autores
Vocabulário e repertório linguístico	Ampliação lexical e introdução de novas expressões a partir de enredos e personagens	Lima (2022); Santos et al. (2024)

Sequência discursiva e coesão	Internalização de estruturas narrativas (início, meio, fim), favorecendo a organização do discurso oral	Fonseca (2024)
Escuta e interação social	Exercício da escuta atenta, respeito a turnos de fala e negociação de sentidos em rodas de histórias	Araújo; Mendes (2023)
Memória discursiva	Fixação de fórmulas narrativas que funcionam como modelos para a criação própria	Bezerra (2023)
Expressividade estética	Desenvolvimento da entonação, ritmo e gestualidade como elementos constitutivos da oralidade	Cavalcante; Nogueira (2022)

Fonte: Adaptado pela autora de Lima (2022), Araújo e Mendes (2023), Bezerra (2023), Santos et al. (2024), Fonseca (2024), Cavalcante e Nogueira (2022).

A leitura do quadro revela que a oralidade, quando vinculada às histórias clássicas, não pode ser reduzida a um processo técnico ou espontâneo. Trata-se de um campo de formação cultural em que a linguagem se torna veículo de pensamento, emoção e socialização. A dimensão lexical, por exemplo, ultrapassa a simples aquisição de palavras novas: ela introduz a criança em universos semânticos que enriquecem sua visão de mundo e lhe oferecem recursos para nomear experiências até então difusas.

O aspecto da coesão discursiva demonstra que a criança não aprende apenas a falar mais, mas a falar melhor, estruturando enunciados de forma lógica e sequencial. Fonseca (2024) lembra que essa habilidade, adquirida na oralidade, funciona como alicerce para a escrita futura, consolidando a transição entre a linguagem oral e letrada. O reconto de narrativas, nesse sentido, funciona como exercício de organização mental e discursiva, preparando a criança para desafios comunicativos mais complexos.

Não menos importante é a escuta atenta, que coloca a oralidade em diálogo com a ética e a socialização. Ao participar de rodas de histórias, a criança aprende a valorizar a fala do outro, a negociar significados e a respeitar a diversidade de interpretações. Araújo e Mendes (2023) defendem que essa dimensão social da narrativa infantil se configura como prática de iniciação democrática, na qual a palavra circula, o diálogo se estabelece e a alteridade é experimentada.

A memória discursiva, por sua vez, garante que as estruturas narrativas internalizadas sejam reativadas em novas produções. Bezerra (2023) mostra que as crianças recorrem a fórmulas clássicas não por mera repetição, mas como base para

DuxEducare - Revista de Educação, Ciências e Saúde. Vol.1 D.O.I.

10.5281/zenodo.19154103 março de 2026

a invenção de novas histórias, o que confirma o caráter criador da oralidade mediada pela literatura. Assim, a criança não se limita a reproduzir narrativas, mas as recria, reinterpreta e reinscreve em seu próprio repertório cultural.

Finalmente, a expressividade estética reafirma que a oralidade não é apenas comunicação funcional, mas também arte. A entonação, o ritmo, a musicalidade e os gestos fazem da fala um acontecimento performático, no qual a criança experimenta a potência estética da palavra. Cavalcante e Nogueira (2022) ressaltam que, ao vivenciar narrativas nesse registro, a criança descobre que falar não é apenas transmitir mensagens, mas também encantar, emocionar e criar sentidos partilhados.

Portanto, ao contar, recontar e ouvir narrativas, a criança não apenas aprende a falar, mas passa a participar de um universo cultural no qual a linguagem é exercício de cidadania, expressão estética e prática de construção coletiva de significados.

4.3 A escuta atenta e a expressão verbal da criança

A oralidade, na infância, não pode ser interpretada como simples exteriorização de palavras ou como habilidade inata e espontânea. Trata-se de uma prática social e culturalmente mediada, que se constitui a partir de dois movimentos indissociáveis: o ato de escutar e o ato de expressar-se. Escutar, nesse contexto, não corresponde a uma postura passiva, mas a uma atitude ativa de atenção, memória, concentração e abertura ao outro. Já a expressão verbal representa o resultado de um processo de reelaboração simbólica que se inicia no momento em que a criança se coloca diante de uma narrativa. Nas rodas de histórias da Educação Infantil, sobretudo quando mediadas por narrativas clássicas, esses dois movimentos se entrelaçam, inserindo a criança em um circuito comunicativo mais amplo, no qual a palavra é simultaneamente individual e coletiva.

Diversos pesquisadores contemporâneos têm reforçado a centralidade pedagógica dessa dupla dimensão. Santos, Santos e Araújo (2024) ressaltam que, ao participar da contação de histórias, a criança não apenas acompanha uma sequência narrativa, mas aprende a compartilhar sentidos, reconhecendo que a legitimidade de sua própria fala depende da escuta atenta à palavra do outro. Essa dimensão dialógica confirma que a oralidade, mais do que capacidade técnica, é experiência de convivência democrática. Araújo (2020) complementa essa visão ao destacar que os elementos estruturais das histórias clássicas — como repetições, arquétipos e fórmulas fixas — criam uma base de estabilidade narrativa que favorece a retenção de informações e a ativação da memória, preparando a criança para reelaborações orais criativas.

Nesse trânsito entre ouvir e falar, a criança reelabora conteúdos, ressignifica símbolos e imprime marcas autorais. Belem (2022) observa que, ao recontar uma narrativa, a criança raramente a reproduz de modo literal: reorganiza acontecimentos, seleciona passagens, cria diálogos inexistentes e imprime entonações próprias. Esse processo não apenas confirma sua condição de sujeito ativo, mas inaugura uma experiência de autoria, ainda que em pequena escala. Tal compreensão converge com Mozzler (2007), que, a partir de Vygotsky, afirma que a escuta atenta

desencadeia processos de criação simbólica, os quais se manifestam nas produções orais e imaginativas das crianças.

A escuta, nesse sentido, converte-se em memória ativa, capaz de transformar-se em expressão criadora. Eynng (2012) interpreta a imaginação como movimento que nasce da internalização de signos culturais, sendo, portanto, inseparável da escuta narrativa. Do mesmo modo, Silva (2021) demonstra que a reelaboração oral de histórias clássicas fortalece a concentração e amplia a capacidade da criança de articular pensamentos em sequência lógica, favorecendo tanto a oralidade quanto futuros processos de letramento.

O que emerge, portanto, é um ciclo dinâmico em que escuta e expressão se retroalimentam: ao escutar, a criança ativa memória e imaginação; ao falar, devolve ao grupo não apenas o que ouviu, mas algo recriado a partir de sua percepção. Essa dinâmica confirma o que Fonseca (2024, p. 89) sintetiza de forma exemplar: “a escuta atenta não se restringe a receber informações, mas inaugura um processo de interiorização que ativa a memória, fortalece a concentração e abre espaço para a criação”.

Esse movimento evidencia que a oralidade, quando mediada pelas histórias clássicas, constitui-se como prática estética, social e política. Estética, porque mobiliza sonoridade, ritmo e gestualidade (Silva; Costa, 2022); social, porque insere a criança em práticas coletivas de linguagem, onde se aprende a respeitar turnos de fala e negociar sentidos (Barreto, 2020); e política, porque, ao partilhar narrativas, a criança descobre o poder da palavra como instrumento de pertencimento e de cidadania (Santana; Mota, 2023). Dessa forma, o entrelaçamento entre escuta e expressão oral não se reduz a mero exercício comunicativo, mas se revela como experiência fundante da formação cultural e subjetiva da criança de quatro anos.

4.2.2 Histórias clássicas como estímulo à produção criativa

A produção criativa na infância constitui um dos elementos mais expressivos do desenvolvimento humano, pois revela a capacidade da criança de transformar experiências vividas em narrativas inéditas, símbolos novos e modos singulares de expressão. Aos quatro anos, esse processo se intensifica, visto que a criança já domina estruturas básicas da linguagem oral, mas mantém forte vínculo com a imaginação e com o jogo simbólico. Nesse cenário, as histórias clássicas desempenham papel crucial, funcionando como estímulos privilegiados para desencadear processos inventivos.

A literatura especializada aponta que as narrativas clássicas não apenas oferecem modelos estruturados de enredo, mas também desafiam a criança a propor alternativas criativas. Mozzer (2007) evidencia que a recombinação de elementos narrativos constitui a base da imaginação criadora: ao inserir um novo personagem em um conto ou ao alterar o final da história, a criança exercita sua capacidade de abstração e de reorganização simbólica. Belem (2022) complementa ao afirmar que esse exercício não é mera brincadeira, mas prática pedagógica de grande relevância,

pois autoriza a criança a atuar como autora de sentidos, ampliando a confiança em sua própria palavra.

Do ponto de vista pedagógico, pesquisas como as de Bortolozo (2023) e Silva e Alves (2023) demonstram que atividades de reconto, dramatização e ilustração de histórias clássicas estimulam a criança a experimentar diferentes linguagens e formas expressivas. Essas práticas permitem que a imaginação transite da oralidade para o desenho, da dramatização para a música, evidenciando que a criatividade é multiforme e interligada às experiências culturais. O reconto, em especial, destaca-se como exercício de autoria, pois a criança seleciona elementos, reorganiza a narrativa e imprime marcas pessoais no discurso.

Essa perspectiva é reforçada por Nascimento e Lopes (2023), que, a partir da abordagem histórico-cultural, defendem a criatividade como aprendizagem mediada. Para os autores, o contato com histórias clássicas fornece à criança material simbólico que, reorganizado, dá origem a novos produtos culturais. Nesse processo, a imaginação deixa de ser compreendida como simples invenção espontânea e passa a ser reconhecida como atividade complexa de reelaboração, sustentada pelas interações sociais e pelo repertório cultural disponível.

Outro ponto relevante é a articulação entre criatividade e identidade. Gomes (2022) e Pinel (2022) mostram que, ao recriar histórias clássicas, as crianças projetam aspectos de sua própria experiência no enredo, inserindo personagens familiares ou situações cotidianas. Essa apropriação revela que a produção criativa não é apenas exercício de invenção, mas também forma de autoexpressão e de construção de identidade. A criança torna-se, nesse movimento, autora de sua palavra e coautora de uma tradição cultural que passa a ser constantemente ressignificada.

É preciso sublinhar, ainda, a dimensão social da produção criativa. Em rodas de histórias ou dramatizações coletivas, a imaginação infantil adquire caráter colaborativo, pois os enredos são construídos de forma conjunta, exigindo negociação, escuta e partilha de sentidos (SANTOS; SANTOS; ARAÚJO, 2024). Essa dimensão coletiva da criatividade ensina às crianças que a invenção não é ato isolado, mas processo cultural e socialmente partilhado, no qual a voz de cada uma se soma às demais para formar novas realidades narrativas.

Diante disso, as histórias clássicas configuram-se como eixo pedagógico insubstituível para estimular a produção criativa, pois mobilizam memória, imaginação, identidade e interação social. Para tornar visível esse conjunto de contribuições, apresenta-se a seguir um quadro comparativo que sintetiza as principais formas de estímulo proporcionadas pelas histórias clássicas, articulando dimensões da criatividade infantil com aportes teóricos identificados na literatura recente.

Quadro 2. Contribuições das histórias clássicas para a produção criativa infantil

Dimensão da Criatividade	Estímulo proporcionado	Autores
---------------------------------	-------------------------------	----------------

	pelas histórias clássicas	
Recombinação simbólica	Alteração de finais, criação de novos personagens e recomposição de enredos	Mozzer (2007); Nascimento; Lopes (2023)
Expressividade multimodal	Transposição da narrativa para desenho, dramatização, música ou reconto oral	Bortolozzo (2023); Silva; Alves (2023)
Autoria e identidade	Inserção de elementos do cotidiano e projeção de experiências pessoais nos contos	Pinel (2022); Gomes (2022)
Colaboração criativa	Construção coletiva de enredos em rodas de histórias e dramatizações	Santos; Santos; Araújo (2024)
Memória inventiva	Retomada de fórmulas narrativas para novas criações (ex.: “era uma vez...”)	Belem (2022); Ferreira (2019)

Fonte: a autora

Esse quadro evidencia que as histórias clássicas, ao contrário de se configurarem como narrativas fixas e intocáveis, funcionam como matrizes abertas, oferecendo à criança um espaço de invenção no qual tradição e criação se entrelaçam. A recombinação simbólica, por exemplo, destaca-se como um dos movimentos mais férteis da imaginação infantil. Mozzer (2007), ao interpretar Vygotsky, afirma que a criança, ao modificar narrativas, não apenas introduz novos elementos ao enredo, mas demonstra sua capacidade de abstração e de reelaboração criativa. Da mesma forma, Nascimento e Lopes (2023) defendem que a criatividade, no âmbito da psicologia histórico-cultural, emerge justamente da reorganização da experiência vivida e narrada, mostrando-se como processo formativo, e não como simples jogo fantasioso.

Na dimensão da expressividade multimodal, estudos como os de Bortolozzo (2023) e Silva e Alves (2023) revelam que o reconto de histórias clássicas não se limita à fala: ele é ampliado pela dramatização, pela ilustração, pela música e até mesmo por encenações coletivas que transformam o texto literário em experiências estéticas plurais. Esse transbordamento da narrativa para outras linguagens reforça a ideia de que a criatividade infantil é inseparável de sua inserção cultural, já que mobiliza diferentes modos de expressão e coloca a criança em contato com múltiplas formas artísticas.

A autoria e identidade, por sua vez, mostram-se dimensões centrais na apropriação das histórias clássicas. Pinel (2022) evidencia que, ao recontar contos

tradicionais, as crianças frequentemente inserem personagens, espaços ou objetos ligados ao seu cotidiano, como a escola, brinquedos ou familiares, evidenciando que a imaginação não é desconectada da vida real, mas profundamente enraizada na experiência concreta. Nesse movimento, a criança afirma-se como autora, utilizando a narrativa como veículo de auto expressão e de construção de identidade. Gomes (2022) chega à mesma conclusão ao analisar dramatizações de contos em salas de Educação Infantil, observando que as crianças não apenas repetiam o enredo, mas transformavam-no em reflexo de suas vivências pessoais, projetando-se simbolicamente nos personagens.

No campo da colaboração criativa, Santos, Santos e Araújo (2024) destacam que a produção coletiva em rodas de histórias é decisiva para a formação da oralidade e da imaginação infantil. A criança aprende, nesse contexto, a respeitar a vez do outro, a negociar sentidos e a reconhecer que a criação pode ser fruto de cooperação. Assim, a imaginação adquire valor social, deixando de ser apenas exercício individual para tornar-se espaço de convivência democrática. Essa constatação se alinha ao pensamento de Vygotsky, que compreende a imaginação como fenômeno cultural, enraizado nas interações sociais.

Por fim, a memória inventiva demonstra que a repetição de fórmulas narrativas não significa mera reprodução, mas constitui material simbólico que alimenta a criatividade. Belem (2022) observa que expressões como “era uma vez” ou “viveram felizes para sempre” funcionam como pontos de partida para novas criações, pois oferecem à criança estabilidade narrativa ao mesmo tempo em que autorizam sua reinvenção. Ferreira (2019) reforça esse argumento ao destacar que a memória literária serve como matriz para invenções originais, mostrando que a tradição é condição para a novidade, e não seu oposto.

Esses aspectos revelam que o estímulo criativo gerado pelas histórias clássicas está diretamente ligado ao modo como a literatura se converte em prática cultural compartilhada. A criatividade infantil não é produto de isolamento, mas nasce da interação entre repertórios herdados e invenções próprias, constituindo-se como processo de autoria coletiva e singular ao mesmo tempo. Como lembra Eyng (2012, p. 47):

A imaginação não se apresenta como fuga da realidade ou como um luxo da infância, mas como atividade constitutiva do pensamento humano. Ela se alimenta da experiência concreta, reelabora elementos do vivido e devolve à criança novas formas de significar o mundo. Na literatura clássica, essa dinâmica se torna ainda mais evidente: os contos oferecem material simbólico que, reorganizado, dá origem a criações inéditas, nas quais fantasia e realidade se entrelaçam em um processo contínuo de invenção. É nesse movimento que a criança afirma-se como sujeito criador, produtor de sentidos e participante ativo da cultura.

Assim, ao legitimar a autoria, ampliar a expressividade e fortalecer a dimensão social da invenção, as histórias clássicas reafirmam seu lugar como recurso pedagógico central na Educação Infantil. Mais do que entretenimento, elas se constituem como instrumentos de criação simbólica e de emancipação intelectual,

garantindo à criança a possibilidade de imaginar, recriar e transformar a realidade em novos horizontes de significação.

5 CONCLUSÕES

A análise realizada reafirma que a oralidade, na Educação Infantil, é mais do que habilidade comunicativa: constitui uma prática cultural, estética e social que funda a participação da criança na vida coletiva. As histórias clássicas mostraram-se vetores privilegiados desse processo. Quando mediadas com intencionalidade — por meio de contação expressiva, reconto, dramatização e problematização — elas ampliam repertório lexical, estrutura sequências discursivas, fortalecem a escuta e cultivam uma memória narrativa que sustenta novas criações. O percurso teórico-sintético evidenciou, ainda, que a criatividade infantil emerge como recombinação simbólica socialmente mediada: a criança reorganiza enredos, projeta experiências de vida e coopera com os pares na autoria de sentidos.

Os resultados respondem às questões e objetivos do estudo: (i) as histórias clássicas contribuem para a expressão oral ao oferecerem modelos narrativos estáveis e ricos em linguagem, que organizam o pensamento e favorecem a argumentação; (ii) estimulam a criatividade ao autorizar mudanças de finais, inserção de personagens, transposição para outras linguagens (desenho, música, teatro) e produção de narrativas próprias; (iii) confirmam que a mediação docente é decisiva — a presença de rotinas de leitura, rodas de reconto e propostas multimodais diferencia experiências profundas de usos episódicos e pouco formativos. Também ficou claro que barreiras institucionais (tempo pedagógico escasso, acervo insuficiente, formação continuada irregular) limitam o alcance dessas práticas, mesmo reconhecidas como potentes pelos professores.

Do ponto de vista pedagógico, o estudo sustenta algumas direções concretas: reservar, no planejamento semanal, tempos protegidos para a narrativa literária; diversificar dispositivos de mediação (contação com voz e corpo, reconto com apoio visual, dramatizações, criação de finais alternativos, registros orais); adotar a roda de histórias como espaço de escuta, turnos de fala e negociação de sentidos; integrar a avaliação formativa da oralidade por meio de rubricas simples (vocabulário, coesão, entonação, escuta e colaboração). Tais ações alinham-se às orientações da BNCC e do RCNEI quanto à centralidade da literatura e ao direito da criança à cultura, à linguagem e à imaginação.

No plano da gestão e das políticas, a consolidação desse eixo requer: curadoria e atualização de acervos com repertórios clássicos em versões literárias de qualidade; garantia de espaços e tempos institucionais para a leitura compartilhada; formação continuada focada em mediações literárias e em avaliação da oralidade; articulação com bibliotecas e equipamentos culturais do território. Essas condições de trabalho não são complementos, mas meios para efetivar o direito à experiência literária significativa na primeira infância.

Como limite, trata-se de uma investigação bibliográfica e, portanto, não observou diretamente práticas em contextos específicos. Essa característica reforça

a necessidade de pesquisas empíricas futuras: etnografias de sala focadas em rotinas de narrativa; estudos de intervenção (design-based research) que comparem diferentes dispositivos de mediação; análises de fala infantil com critérios linguísticos e pragmáticos; e investigações sobre impactos de acervos e da formação docente na qualidade da oralidade e da produção criativa.

Do ponto de vista teórico, a revisão contribui ao recolocar a oralidade como experiência de pertencimento e autoria compartilhada e a criatividade como processo de reelaboração cultural — não fenômenos espontâneos ou acessórios. Na Educação Infantil, histórias clássicas não são relíquias do passado, e sim matrizes abertas que articulam tradição e invenção, oferecendo às crianças um vocabulário simbólico para pensar o mundo e para dizer-se no mundo.

Diante desse quadro, afirmar a literatura clássica como eixo do trabalho pedagógico não é mero gesto de preservação cultural: é escolha formativa. Quando a escola protege o tempo da narrativa, cultiva a escuta e legitima a autoria infantil, ela amplia as possibilidades de linguagem, fortalece a imaginação e cria condições para aprendizagens futuras mais sólidas — inclusive no letramento. A infância ganha voz; a palavra, espessura; e a escola, sentido.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. L. Contos clássicos e a imaginação criadora: reflexões para a Educação Infantil. **Revista Educação e Filosofia**, v. 36, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/61395/37322>. Acesso em: 15 set. 2025.

ARAÚJO, Isabela M. **Histórias clássicas na prática docente da Educação Infantil**. Dissertação – Universidade Federal do Ceará, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52015>. Acesso em: 14 set. 2025.

BARBOSA, N. R. **O uso de histórias clássicas na Educação Infantil: perspectivas pedagógicas**. Revista Diálogo Educacional, v. 23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/33487/24311>. Acesso em: 10 set. 2025.

BARRETO, Mariana T. **Histórias clássicas e oralidade infantil: caminhos para a Educação Infantil**. Monografia – Universidade Federal da Bahia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32287>. Acesso em: 16 set. 2025.

BELEM, T. dos Santos. **Contação de histórias na educação infantil e sua contribuição para a criatividade infantil**. Revista UNINA – CAU, 2022. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br/index.php/cau/article/download/153/138>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BORTOLOZO, C. R. F. **A educação infantil entre contos e recontos: possibilidades e desafios**. Revista Leitura & Didática, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ld/a/Sfrh4m7JysSyfhCsvSNszZH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Alagoas, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/10965>. Acesso em: 15 set. 2025.

FIGUEIREDO, R. C. **Histórias clássicas e desenvolvimento infantil:** entre mito e realidade. Dissertação – Universidade Federal do Maranhão, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3305>. Acesso em: 30 ago. 2025.

FONSECA, G. S. **Oralidade, criatividade e contos de fadas:** um estudo bibliográfico. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35189>. Acesso em: 09 set. 2025.

MARTINS, Aline A. **A influência dos contos de fadas no desenvolvimento da linguagem oral infantil.** Monografia – Universidade Federal de Goiás, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/123456789/10111>. Acesso em: 25 jun. 2025.

MENDONÇA, Juliana R.; SOUSA, Camila A. Contos clássicos e criatividade no espaço escolar. **Revista Educação em Debate**, v. 44, n. 84, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redu/article/view/6714/5343>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MONTOITO, R. **Elementos matemáticos nos contos clássicos da literatura infantil: contribuições para o ensino da Educação Infantil.** Revista EMP, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/download/43602/pdf/134870>. Acesso em: 05 ago. 2025.

SOUZA MOZZER, G. N. de. **A criatividade infantil na perspectiva de Lev Vygotsky.** Revista Interação, Universidade Federal de Goiás, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/download/5269/4314/0>. Acesso em: 20 jun. 2025.

TEIXEIRA, Priscila A. **A literatura clássica na BNCC:** desafios e perspectivas para a Educação Infantil. Revista EccoS, v. 27, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/eccos/article/view/59841/40785>. Acesso em: 28 ago. 2025.