

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS PARA A UTILIZAÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TEACHER EDUCATION AND PRACTICE: CHALLENGES IN USING
STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 28/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790542211](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790542211)

Nucília Maria Silva dos Santos Rocha¹

Danianne Fernandes Rezende Nascimento²

Erika Hortência de Jesus Santos³

Rosieide Santana dos Santos Costa⁴

Givaneide Martins das Chagas do Carmo⁵

RESUMO

A contação de histórias constitui uma prática relevante na Educação Infantil por aproximar a criança da linguagem literária, ampliar seu repertório cultural e favorecer a imaginação, a oralidade e a construção de sentidos. Entretanto, sua presença na rotina escolar nem sempre está vinculada a objetivos pedagógicos definidos, podendo ser utilizada apenas como entretenimento ou preenchimento do tempo. Este artigo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos docentes na utilização da contação de histórias como recurso pedagógico na Educação Infantil. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, caráter exploratório e natureza bibliográfica, fundamentando-se em livros, artigos científicos e documentos educacionais. O referencial teórico reúne contribuições de Vygotsky, Bakhtin, Abramovich, Coelho, Zilberman e Tardif. Para a análise, os conteúdos foram organizados em cinco eixos: formação docente, seleção das obras literárias, planejamento, mediação da leitura e acompanhamento da aprendizagem. Os resultados indicam que a utilização pedagógica da contação de histórias pode ser limitada pela formação insuficiente, pela dificuldade de escolher textos adequados, pela ausência de planejamento e pela insegurança na condução das atividades posteriores à narrativa. Também se observa que perguntas excessivamente direcionadas podem restringir a participação das crianças e transformar a literatura em simples exercício escolar. Conclui-se que a contação de histórias alcança maior potencial educativo quando preserva a dimensão estética da obra, promove a escuta e o diálogo e permite que as crianças expressem diferentes interpretações.

Palavras-chave: Contação de histórias; Educação Infantil; Formação docente; Literatura infantil; Mediação da leitura.

ABSTRACT

Storytelling is a relevant practice in early childhood education because it brings children closer to literary language, broadens their cultural repertoire, and encourages imagination, oral expression, and meaning making. However, its presence in the school routine is not always connected to clearly defined pedagogical objectives and may be limited to entertainment or an activity used to fill time. This article aims to analyze the challenges teachers face when using storytelling as a pedagogical resource in early childhood education. The study adopts a qualitative, exploratory, and bibliographic approach based on books, scientific articles, and educational documents. The theoretical framework draws on the contributions of Vygotsky, Bakhtin, Abramovich, Coelho, Zilberman, and Tardif. The analysis was organized into five areas: teacher education, selection of literary works, planning, reading mediation, and learning monitoring. The results indicate that the pedagogical use of storytelling may be limited by insufficient teacher education, difficulties in selecting appropriate texts, lack of planning, and uncertainty about conducting activities after the narrative. Overly directive questions may also restrict children's participation and reduce literature to simple school exercise. It is concluded that storytelling achieves greater educational potential when it preserves the work's aesthetic dimension, promotes listening and dialogue, and allows children to express different interpretations.

Keywords: Storytelling; Early childhood education; Teacher education; Children's literature; Reading mediation.

1. INTRODUÇÃO

A contação de histórias faz parte da experiência humana muito antes de sua incorporação às instituições escolares. Histórias

contadas e recontadas preservam memórias, apresentam modos de compreender o mundo e aproximam diferentes gerações. Na Educação Infantil, essa prática assume características próprias, pois coloca a criança em contato com a linguagem literária em uma fase marcada pela curiosidade, pela imaginação e pela ampliação das formas de expressão.

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A Base Nacional Comum Curricular também reconhece a importância das experiências relacionadas à escuta, à fala, ao pensamento e à imaginação, destacando o contato das crianças com narrativas, livros e diferentes manifestações da linguagem (BRASIL, 2018). Nesse contexto, a literatura infantil não deve ocupar um lugar secundário na rotina escolar.

Ouvir uma história envolve mais do que acompanhar uma sequência de acontecimentos. Durante a narrativa, a criança observa gestos, percebe mudanças na entonação da voz, formula hipóteses e estabelece relações entre os personagens e suas próprias experiências. Abramovich (1997) ressalta que o contato com as histórias possibilita experimentar emoções e conhecer outros modos de perceber a realidade. Coelho (2000), por sua vez, compreende a literatura infantil como manifestação artística e cultural, cuja presença na escola precisa respeitar a especificidade do texto literário.

Apesar desse reconhecimento, a contação de histórias nem sempre é desenvolvida de forma planejada. Em algumas situações, ela

aparece somente nos momentos de transição entre atividades, antes da saída das crianças ou como recurso para preencher um período livre. Também pode ser utilizada apenas para transmitir uma regra de comportamento, ensinar determinado conteúdo ou verificar se a criança conseguiu repetir informações da narrativa. Quando isso acontece, o texto literário corre o risco de perder sua abertura interpretativa e ser reduzido a um instrumento de controle ou a um exercício escolar.

A mediação docente exerce papel importante na maneira como a criança se relaciona com a narrativa. Escolher uma obra, conhecer previamente o texto, organizar o ambiente, decidir como apresentar as imagens e estabelecer momentos de diálogo são ações que interferem na experiência literária. A mediação, entretanto, não significa explicar antecipadamente todos os sentidos da história. Sob uma perspectiva dialógica, a linguagem se constitui na relação entre sujeitos e admite diferentes respostas e interpretações (BAKHTIN, 2011). Assim, o professor precisa criar condições para que as crianças escutem, perguntem, comentem e construam suas próprias leituras.

Esse trabalho exige conhecimentos que não são adquiridos de uma única maneira. Tardif (2014) observa que os saberes docentes resultam da formação profissional, dos conhecimentos disciplinares, das orientações curriculares e das experiências construídas no cotidiano. No caso da contação de histórias, esses saberes envolvem tanto a compreensão do desenvolvimento infantil quanto o conhecimento da literatura, das estratégias de leitura e das características do grupo. Quando a formação inicial ou continuada oferece pouco espaço para essas discussões, o professor pode sentir insegurança para selecionar obras e conduzir a atividade.

Outro desafio está na relação entre planejamento e liberdade de participação. A intencionalidade pedagógica é necessária, mas não deve transformar a narrativa em uma atividade rígida. Perguntas com respostas previamente esperadas, fichas repetitivas e exigência de reprodução fiel do enredo podem limitar a expressão das crianças. A imaginação, conforme Vygotsky (2009), não se desenvolve de maneira isolada, pois reelabora elementos da experiência social e cultural. A escuta de histórias pode ampliar esse repertório quando a criança encontra espaço para imaginar, comparar, narrar e criar.

Diante dessas questões, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: quais fatores dificultam a utilização pedagógica da contação de histórias pelos professores da Educação Infantil? Parte-se da compreensão de que as dificuldades não decorrem apenas da disponibilidade de livros. Elas também podem estar relacionadas à formação docente, aos critérios de seleção das obras, ao tempo destinado ao planejamento, às estratégias de mediação e às formas utilizadas para acompanhar a participação e a aprendizagem das crianças.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar os desafios enfrentados pelos docentes na utilização da contação de histórias como recurso pedagógico na Educação Infantil. Especificamente, busca-se discutir as contribuições da literatura infantil para a linguagem e a imaginação; examinar a relação entre formação docente e mediação da leitura; identificar dificuldades relacionadas à seleção das obras e ao planejamento; e refletir sobre possibilidades de acompanhamento da aprendizagem que respeitem as particularidades dessa etapa educacional.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a contação de histórias como uma prática que exige conhecimento, preparação e sensibilidade. A presença de livros na instituição não garante, por si só, uma experiência literária significativa. É necessário considerar a qualidade das obras, os interesses das crianças, a diversidade cultural e as possibilidades de diálogo abertas pela narrativa. Essa discussão pode contribuir para a formação de professores e para o planejamento de práticas que não reduzam a literatura a uma finalidade meramente utilitária.

Quanto ao percurso metodológico, o estudo adota abordagem qualitativa, caráter exploratório e natureza bibliográfica. A análise fundamenta-se em livros, artigos científicos e documentos educacionais relacionados à literatura infantil, à formação docente e à mediação da leitura. Os conteúdos são organizados em cinco eixos: formação docente, seleção das obras literárias, planejamento, mediação e acompanhamento da aprendizagem. Além desta introdução, o artigo apresenta a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados e a discussão, seguidos das considerações finais.

2. LITERATURA INFANTIL, MEDIAÇÃO DA LEITURA E PRÁTICA DOCENTE

2.1. Literatura Infantil, Linguagem e Imaginação

A literatura infantil participa da formação da criança ao apresentar personagens, conflitos, espaços e acontecimentos que ampliam suas possibilidades de percepção. Ao ouvir uma história, a criança entra em contato com formas de organização da linguagem diferentes das utilizadas nas conversas cotidianas. Ela acompanha a

sequência narrativa, percebe as ações dos personagens, antecipa acontecimentos e estabelece relações entre o texto e suas experiências.

A contação de histórias constitui uma das formas de promover esse encontro. Embora seja frequentemente associada à leitura de livros, ela também pode envolver narrativas orais, reconto, dramatização, uso de imagens e diferentes recursos expressivos. A voz, as pausas, os gestos e a interação com o grupo participam da construção dos sentidos. Isso não significa que o professor deva transformar todas as histórias em apresentações teatrais. Em determinadas situações, a leitura do texto e a observação das ilustrações são suficientes para proporcionar uma experiência significativa.

Abramovich (1997) compreende a escuta de histórias como uma possibilidade de vivenciar emoções, conhecer outros lugares e aproximar-se de diferentes maneiras de pensar. A criança pode experimentar medo, curiosidade, alegria, tristeza ou surpresa sem precisar viver concretamente as situações enfrentadas pelos personagens. Esse envolvimento não acontece de forma idêntica para todos, pois cada ouvinte interpreta a narrativa a partir de suas experiências e referências.

Coelho (2000) destaca que a literatura infantil deve ser reconhecida como produção artística e cultural. Essa compreensão impede que o livro seja escolhido somente pela mensagem moral ou pelo conteúdo que o professor pretende ensinar. Uma obra literária não se limita a oferecer exemplos de comportamento. Sua linguagem, suas imagens e sua organização narrativa também precisam ser consideradas. Quando a história é utilizada apenas para apresentar

uma regra, ensinar uma cor ou corrigir determinada atitude, sua dimensão estética pode ser enfraquecida.

A Base Nacional Comum Curricular situa a literatura no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. O documento recomenda a criação de situações em que “as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral” (BRASIL, 2018, p. 43). A escuta de histórias aparece articulada às conversas, às descrições e às narrativas produzidas individualmente ou em grupo. Isso demonstra que a participação infantil não deve terminar quando o professor conclui a leitura.

A linguagem se desenvolve nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Na perspectiva de Bakhtin (2011), os enunciados são produzidos em situações concretas e se orientam para alguma forma de resposta. Aplicada à contação de histórias, essa concepção permite compreender a criança como participante da experiência narrativa. Seus comentários, perguntas, gestos e silêncios não são interrupções necessariamente indesejadas, mas modos de responder ao que está sendo ouvido.

Isso não significa que toda história precise ser interrompida continuamente. A condução depende da obra, da idade das crianças e dos objetivos estabelecidos. Em alguns momentos, pode ser mais adequado preservar o ritmo da narrativa e conversar depois. Em outros, as perguntas e observações surgidas durante a leitura podem ampliar a compreensão do grupo. Cabe ao professor perceber essas diferenças e decidir como favorecer a participação sem fragmentar excessivamente o texto.

A relação entre literatura e imaginação também merece atenção. Para Vygotsky (2009), a atividade imaginativa não se encontra separada da realidade, pois utiliza elementos das experiências vividas e os reorganiza em novas combinações. Quanto mais diversificado for o repertório da criança, maiores serão as referências disponíveis para sua criação. As histórias contribuem para esse processo ao apresentar acontecimentos, lugares e relações que ultrapassam aquilo que ela conhece diretamente.

A criança não recebe passivamente as imagens propostas pela narrativa. Ela atribui aparência aos personagens, imagina os espaços e formula explicações para os acontecimentos. Mesmo quando o livro possui ilustrações, ainda existem aspectos que precisam ser completados pelo leitor ou ouvinte. A literatura abre um espaço entre o que o texto apresenta e aquilo que cada criança constrói ao escutá-lo.

Zilberman (2003) relaciona a literatura infantil à formação do leitor e à possibilidade de compreensão da realidade por outras perspectivas. Entretanto, essa formação não ocorre por meio de atividades isoladas. Ela depende da continuidade do contato com livros, da variedade de gêneros e da existência de oportunidades para escolha e exploração. Uma prática realizada esporadicamente possui alcance diferente daquela que integra a rotina da instituição.

Também é necessário considerar a diversidade das obras oferecidas. A seleção deve contemplar diferentes estilos, temas, autores, culturas e formas de organização das famílias e das comunidades. Livros que repetem sempre os mesmos padrões podem restringir as referências das crianças. Por outro lado, um acervo diversificado

permite o contato com experiências variadas e favorece o reconhecimento das diferenças.

A contribuição da literatura para a linguagem e a imaginação depende, portanto, das condições em que o encontro entre criança e obra acontece. Disponibilizar livros é indispensável, mas não suficiente. A escolha dos textos, a frequência das atividades, a organização do espaço e a qualidade da mediação interferem na experiência. Essas decisões exigem do professor conhecimentos construídos na formação e na prática profissional, aspecto que será discutido na próxima subseção.

2.2. Formação e Saberes Docentes na Mediação da Leitura

A contação de histórias na Educação Infantil envolve decisões que começam antes do encontro com as crianças. Escolher uma obra, conhecer seu enredo e preparar a leitura exige conhecimentos literários e pedagógicos. Durante a atividade, outras decisões surgem das perguntas, dos comentários e das reações do grupo. A formação docente precisa oferecer condições para que o professor compreenda essas situações e construa maneiras de conduzir a experiência literária.

A discussão de Tardif (2010 apud Barreto; Bezerra, 2020) permite compreender que os conhecimentos profissionais têm diferentes origens. A formação acadêmica, os conteúdos curriculares e as experiências de trabalho participam da constituição dos saberes docentes. Na mediação da leitura, essa diversidade aparece quando o professor articula seus estudos sobre literatura infantil às observações realizadas em sala e às experiências que acumulou como leitor.

Por isso, a formação inicial precisa proporcionar contato frequente com obras literárias e oportunidades de discutir sua apresentação às crianças. O estudo dos textos pode envolver a relação entre palavras e imagens, a construção das personagens e as possibilidades de interpretação. Quando essas experiências são acompanhadas de situações práticas de leitura e narração, o futuro professor encontra oportunidades para experimentar procedimentos e compreender as escolhas envolvidas na mediação.

Entre esses conhecimentos está a preparação da voz. Abramovich (1997) chama a atenção para o ritmo, as pausas e a expressividade na contação de histórias. Conhecer previamente a obra permite perceber momentos de expectativa, mudanças de atmosfera e passagens que pedem maior atenção às palavras. A dimensão sonora da leitura também pode ser pensada a partir da reflexão de Kandinsky sobre a recitação poética, reproduzida por Cruz:

A criação ritmada do poema encontra sua expressão nas linhas retas e curvas, e sua alternância lógica se desenha com uma precisão gráfica na métrica poética. Fora das medidas ritmadas, que são precisas, o poema ganha com recitação de uma linha melódica musical, que exprime de maneira estável e variável o crescendo e o decrescendo, a tensão e a distensão. Essa linha é organicamente lógica, pois é ligada ao conteúdo literário do poema – tensão e distensão dependem do conteúdo (Kandinsky, 2001, p. 89 apud Cruz, 2013, p. 192)

O trecho trata especificamente da recitação de poemas e destaca a relação entre expressão sonora e conteúdo. Essa relação oferece

uma contribuição para pensar a preparação do professor como mediador: as escolhas de entonação e ritmo precisam considerar os sentidos da obra. Na contação de histórias, essa aproximação permite discutir, por exemplo, como uma pausa acompanha a expectativa de uma personagem ou como uma mudança na velocidade da fala pode acompanhar uma transformação no enredo. São escolhas que exigem leitura e interpretação por parte do adulto.

A segurança para realizar essas escolhas pode ser desenvolvida na formação continuada. Oficinas de narração, leitura compartilhada e discussão de experiências permitem experimentar diferentes recursos e avaliar sua pertinência. Ouvir outros professores também ajuda a reconhecer possibilidades de atuação que não dependem de grandes recursos materiais. O estudo coletivo pode partir de questões concretas, como o excesso de interrupções, a dificuldade de apresentar as ilustrações ou a necessidade de reorganizar o tempo destinado à atividade.

A preparação, entretanto, precisa reservar espaço para a participação das crianças. Perguntas e comentários podem revelar aspectos da história que passaram despercebidos ao adulto. Cabe ao professor acolher essas manifestações e decidir como incorporá-las à conversa, sem transformar a leitura em uma sequência de perguntas com respostas previamente estabelecidas. A observação do grupo passa, assim, a oferecer elementos para rever o planejamento e selecionar novas obras.

As condições institucionais também participam desse processo. Acervo acessível, tempo para preparação e oportunidades de formação coletiva sustentam a continuidade do trabalho. A análise dos desafios docentes deve considerar essa relação entre

conhecimentos profissionais e condições de atuação. A qualidade da mediação se constrói no encontro entre o estudo da literatura, a experiência com as crianças e o apoio oferecido pela instituição.

2.3. Planejamento, Mediação e Acompanhamento da Aprendizagem

O planejamento da contação de histórias envolve escolhas que interferem na relação das crianças com a narrativa. Ao selecionar uma obra, o professor precisa conhecer seu texto e suas imagens, considerar os interesses do grupo e preparar a forma de apresentação. A organização do espaço deve favorecer a escuta e permitir que as crianças acompanhem as ilustrações quando houver leitura de um livro.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a mediação do professor nas experiências com a literatura e relaciona esse contato à imaginação e ao interesse pela leitura (Brasil, 2018, p. 42). Essa orientação permite pensar o planejamento como preparação de encontros frequentes com as obras, abertos às perguntas e interpretações das crianças. A Figura 1 sintetiza a articulação proposta neste estudo entre planejamento, mediação e acompanhamento.

Figura 1. Planejamento, mediação e acompanhamento da contação de história



Fonte: elaboração própria, com base em Brasil (2018, p. 39–42) e Brasil (1996, art. 31, inciso I).

As ações representadas na figura se relacionam durante toda a experiência. Enquanto lê ou narra, o professor observa gestos, perguntas e comentários, podendo ajustar sua condução. A análise posterior dos registros permite retomar aspectos que passaram despercebidos e preparar novas propostas. A observação, portanto, acompanha a mediação e continua a orientar o trabalho depois do encontro.

O acompanhamento exige atenção às diferentes formas de participação. Uma criança pode comentar as ações de uma personagem; outra pode apontar uma imagem, solicitar a repetição de uma passagem ou permanecer em escuta. Esses indícios precisam ser considerados em seu contexto, sem tomar a reprodução exata do enredo como único sinal de compreensão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a avaliação na Educação Infantil ocorra mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem finalidade de promoção (Brasil,

1996, art. 31, inciso I). Na contação de histórias, essa orientação fundamenta registros que permitam compreender o percurso de cada criança. Anotações sobre suas manifestações e produções podem ajudar a acompanhar mudanças na relação com os livros ao longo do tempo.

A BNCC também relaciona a documentação das experiências à reorganização do trabalho pedagógico (Brasil, 2018, p. 39). Para a prática aqui discutida, isso significa examinar o que os registros revelam sobre a proposta: a disposição do grupo permitiu observar as imagens? Houve tempo para as manifestações das crianças? Essas questões ajudam o professor a rever suas escolhas. A continuidade desse processo depende de tempo para planejamento e reflexão compartilhada na instituição.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura e análise documental. O estudo examina os desafios enfrentados pelos professores na utilização pedagógica da contação de histórias na Educação Infantil, considerando a relação entre formação profissional, organização do trabalho pedagógico e acompanhamento da aprendizagem.

O material de referência compreende textos sobre literatura infantil, mediação da leitura e saberes docentes, além da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A seleção das fontes considera sua pertinência ao problema de pesquisa e sua contribuição para compreender as condições necessárias à realização de experiências

literárias com crianças. Os documentos educacionais oferecem elementos para discutir a intencionalidade pedagógica e as formas de acompanhamento do desenvolvimento infantil.

A análise organiza-se em três eixos: formação e saberes docentes; planejamento e mediação das histórias; acompanhamento da aprendizagem. Esses eixos orientam a interpretação das fontes e a discussão das dificuldades relacionadas à prática docente, incluindo as condições oferecidas pela instituição. As contribuições teóricas são articuladas às orientações dos documentos educacionais, mantendo as conclusões no âmbito da reflexão bibliográfica e documental.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Formação e Segurança na Mediação

A concepção de saberes docentes apresentada por Tardif (2010 apud Barreto; Bezerra, 2020) permite interpretar a atuação profissional como uma articulação de conhecimentos construídos na formação e na experiência. Na contação de histórias, essa articulação se manifesta quando o professor seleciona uma obra, prepara sua apresentação e responde às intervenções das crianças. A segurança metodológica envolve, portanto, conhecimentos que precisam ser mobilizados diante de situações concretas.

Essa compreensão oferece elementos para discutir a formação inicial. O contato com a literatura infantil pode incluir a leitura de obras e o exame das relações entre linguagem, ilustração e construção narrativa. Quando a preparação se concentra na reprodução de uma técnica, aspectos como os critérios de seleção e as possibilidades de interpretação podem receber pouca atenção.

Discutir essas escolhas durante a formação ajuda o futuro professor a justificar suas propostas e reconhecer diferentes maneiras de apresentar uma história.

Na formação continuada, a experiência profissional pode se tornar objeto de estudo compartilhado. Uma dificuldade para envolver o grupo, por exemplo, permite discutir a adequação do espaço, a familiaridade com o texto ou o tempo reservado à atividade. Propõe-se que os encontros formativos incluam leitura literária, análise de registros e discussão de dúvidas dos professores. Nesse processo, a experiência ganha valor formativo quando suas decisões são examinadas e podem ser reformuladas, ampliando o repertório de atuação docente.

4.2. Planejamento e Participação das Crianças

A BNCC reconhece o professor como mediador das experiências com a literatura e relaciona esse contato à imaginação e ao interesse pela leitura (Brasil, 2018, p. 42). Na interpretação proposta neste estudo, essa orientação exige atenção à finalidade atribuída à narrativa. Escolher um livro exclusivamente para transmitir uma regra de comportamento pode restringir a conversa à identificação de uma mensagem esperada. O planejamento precisa considerar também as perguntas e interpretações que a obra permite construir.

Outra decisão envolve a maneira de apresentar a história. A leitura em voz alta mantém o texto escrito como referência, enquanto a narração oral permite ao professor reconstruir verbalmente o enredo. Essa escolha interfere na preparação e na relação das crianças com o livro. Durante a atividade, uma pergunta inesperada pode exigir uma pausa ou motivar uma conversa posterior.

Conhecer previamente a obra oferece condições para avaliar essas possibilidades sem perder a continuidade da experiência.

A participação infantil também permite examinar a adequação do planejamento. Se parte do grupo não consegue observar as ilustrações, cabe rever a disposição das crianças ou experimentar encontros com grupos menores. Trata-se de uma possibilidade de ajuste, cuja pertinência depende do contexto. A análise das dificuldades precisa abranger, ainda, o acesso ao acervo e o tempo disponível para preparação. Essas condições ajudam a compreender a distância que pode existir entre uma proposta planejada e suas possibilidades de realização na instituição.

4.3. Registros e Acompanhamento da Aprendizagem

Na análise documental, os registros constituem um ponto de ligação entre avaliação e planejamento. A BNCC orienta que a documentação das experiências ofereça elementos para reorganizar o trabalho pedagógico (Brasil, 2018, p. 39). Para a contação de histórias, essa orientação coloca uma questão: quais manifestações o professor considera relevantes para compreender a relação das crianças com a narrativa?

Uma observação concentrada nas respostas às perguntas do adulto pode deixar pouco espaço para outras formas de participação. A escolha espontânea de um livro, um comentário sobre uma ilustração ou uma associação com outra história são situações que podem integrar o acompanhamento. Sua interpretação exige considerar o contexto em que ocorreram e o percurso da criança, evitando atribuir conclusões definitivas a uma manifestação isolada.

Como possibilidade de organização, propõe-se que os registros relacionem o acontecimento observado às condições da atividade e às decisões para os encontros seguintes. Se uma criança passa a comentar as imagens quando participa de um grupo menor, essa observação pode motivar novas experiências com a mesma organização. Os encontros posteriores permitem examinar a pertinência da escolha. Assim, a documentação oferece ao professor elementos para refletir sobre sua própria mediação.

A articulação dos eixos permite delimitar fatores que podem dificultar essa prática: formação pouco vinculada à experiência literária, insegurança na condução, planejamento rígido e registros pouco utilizados na reflexão. Seu enfrentamento envolve o desenvolvimento profissional e as condições institucionais que sustentam o trabalho. Essa síntese apresenta possibilidades de interpretação das fontes consultadas; a frequência e a intensidade desses obstáculos em escolas específicas dependem de investigação de campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou os desafios docentes na utilização pedagógica da contação de histórias na Educação Infantil. A revisão bibliográfica e documental permitiu delimitar obstáculos possíveis, como a formação pouco articulada à experiência literária, a insegurança na mediação e a dificuldade de utilizar os registros para orientar novas propostas. A discussão também apontou a necessidade de considerar o acesso aos livros e o tempo disponível para preparação e reflexão sobre o trabalho.

A contribuição do artigo consiste em relacionar esses desafios às decisões que o professor realiza no cotidiano. Selecionar uma obra, acolher as manifestações das crianças e interpretar sua participação são ações que mobilizam conhecimentos profissionais e exigem atenção ao contexto. Nessa perspectiva, a formação continuada pode favorecer o desenvolvimento da mediação quando permite estudar textos literários e discutir experiências concretas. O apoio institucional oferece condições para que essas aprendizagens tenham continuidade na prática.

As conclusões se restringem à interpretação das fontes consultadas, sem permitir estabelecer a frequência dos obstáculos ou medir os efeitos da contação de histórias sobre a aprendizagem. Pesquisas com observação das práticas e escuta dos professores poderão aprofundar essa discussão, examinando como formação e condições de trabalho se relacionam nas experiências literárias desenvolvidas com as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. [Literatura infantil](#): gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. [Estética da criação verbal](#). Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARRETO, Polliana de Luna Nunes; BEZERRA, Sayron Rilley Carmo. Saberes e práticas docentes sob o olhar dos professores de uma escola pública. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 12, n. 26, p. 63–76, 2020.

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

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CRUZ, Antonio Donizeti da. Campos de imagens literárias em Lília A. Pereira da Silva: poesia-desenho-pintura. **Texto Poético**, v. 8, n. 13, p. 187–214, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

¹ Discente do Curso Superior de Licenciatura plena em Pedagogia do Instituto Universidade Tiradentes Campus Nossa Senhora do Socorro/SE. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestra em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Sergipe, especialista em Didática do Ensino Superior pela Universidade Pío Décimo e especialista em Psicopedagogia institucional e Clínica pela Faculdade Amadeus. Pedagoga pela

Universidade Pio Décimo.Aracaju/SE. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Discente do curso Superior de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade São Luís de França, Aracaju/SE. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Formação em Pedagogia pela faculdade de ensino regional Alternativa, especialista em Psicopedagogia institucional com ênfase em educação infantil e educação especial pela Faculdade de ensino regional Alternativa. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Discente do curso de mestrado em Ciência da Educação, pela Faculdade interamericana, em Asunción, Paraguai. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)