



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

11281 - Resumo Expandido - Trabalho - 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022)

ISSN: 2595-7945

GT 07/GT 13 - Educação Infantil e Ensino Fundamental

**NARRAÇÃO DIALÓGICA COM PROJEÇÃO EPISTÊMICA: ABORDAGEM
PEDAGÓGICA PARA NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Francisco Egon da Conceição Pacheco - UFOPA

Luiz Percival Leme Britto - OUTRAS

Agência e/ou Instituição Financiadora: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas
- FAPESPA

**NARRAÇÃO DIALÓGICA COM PROJEÇÃO EPISTÊMICA: ABORDAGEM
PEDAGÓGICA PARA NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Problemática

A pesquisa (em andamento) tem se debruçado sobre registros de narração de histórias direcionados às instituições de Educação Infantil [EI]. Em março-abril de 2022, a pesquisa catalogou 200 vídeos da internet - produções audiovisuais por professores ou narradores que visam o espaço educativo. A verificação contínua deste material aponta à predominância de abordagens com enfoque lúdico (Ficha nº 41); didático-instrumental (Ficha nº 87); catequético (Ficha nº 176); moralizante (Ficha nº 12); infantilismo (Ficha nº 50), havendo combinação de umas com outras.

As abordagens verificadas cristalizam um entendimento massificado do que seja a narração de histórias, adentrando o espaço escolar como algo de que crianças e bebês naturalmente “gostam”, e impondo a prerrogativa de certos procedimentos de narrar, técnicas e manejos que o narrador deve saber executar a fim de assumir o elo de mediação entre a história e a criança. Nesta perspectiva, as habilidades sobrepõem-se ao próprio conto, relegando-o, como conteúdo, a um plano secundário em relação às formas de narrar.

Argumentamos que o referido conjunto de abordagens é problemático por condicionar, de forma limitante, as práticas escolares ao pensamento cotidiano. Para Heller de *O cotidiano e a história* (2016) a estrutura da vida cotidiana é dominada pelo pensamento espontâneo-

pragmático do sujeito particular que por si só não encontra condições de aprofundar-se na esfera humano-genérica das grandes produções históricas realizadas pela sociedade, a dizer: a arte e a ciência. A reflexão helleriana é pertinente à escola, pois, se a escola não oferece possibilidades de problematização/superação do conhecimento cotidiano, ela se torna uma mera extensão deste, ficando presa ao contexto imediato dos saberes.

Diante do exposto, é imperioso questionar que abordagem pedagógica se apresenta de modo mais apropriado a efetivação da narração de histórias na EI? Para responder este problema é preciso considerar o papel histórico desempenhado pela escola na formação da pessoa humana integral. Nem todas as perspectivas pedagógicas consideram esta preocupação, visto que se encontram alinhadas com o modo de produção vigente da existência, determinado pelo sistema capitalista de acumulação, sustentado pela lógica da exploração do trabalho e por políticas de estratificação social.

Em concordância com Ponce (2010), o terreno pedagógico também é palco de interesses, disputas e confrontos de classe. Consideramos inevitável, situar o problema do presente estudo no campo contra-hegemônico da pedagogia, objetivando problematizar o ato narrativo massificado a partir de um referencial teórico-pedagógico crítico, comprometido em possibilitar as condições para o desenvolvimento do conhecimento não-cotidiano junto a crianças bem pequenas e pequenas, especialmente, àquelas atendidas pela escola pública.

Introdução

Grande parte do material analisado tende expor a narrativa como situação de fixar a atenção pela adoção de receitas estratégicas. A preocupação com o êxito professoral denota uma expectativa centrada na replicação pedagógica em si, o que consideramos um erro de redução e empobrecimento do ato narrativo e da própria pedagogia, convertidos em reprodução de massa a exemplo do vídeo-narração *A borboleta que quebrou a asa* (Ficha nº 36).

A narração de histórias é uma atividade social, onde são apresentados gêneros de enredos que se encontram em circulação na cultura. Há que se considerar o caráter mediato desta relação, pois entre narradores e ouvintes a narrativa exerce uma ligação que tensiona e move o processo, correspondendo a uma forma de conhecimento cultural transmitido pela pessoa que narra e internalizada pela pessoa que ouve.

Consideremos a partir deste ponto o ato narrativo em situação escolar, especificamente na pré-escola, quando a brincadeira de situação imaginária impulsiona o desenvolvimento da fantasia, possibilitando extraordinário salto qualitativo do psiquismo infantil, que passa a apresentar um interesse mais consistente pela audição de contos. O interesse é comprovado, por uma série de interrupções que corroboram o desejo da criança, literalmente, entrar por inteiro na experiência, provocando nela a vontade de comentar, questionar, dizer algo de si correspondente à história, não raro, atravessando a fala do narrador e exigindo sua atenção. Isso significa que o ato narrativo escolar tende apresentar uma série de alternâncias nas relações entre quem fala e escuta.

A narração de histórias, portanto, é realizada pela fala-escuta condutora do material narrativo, revelando uma tendência dialógica da narração. Tanto a voz pública infantil (fala), quanto o autocontrole de sua atenção de forma voluntária (escuta), quanto suas interações junto ao narrador são manifestações possibilitadas pelo desenvolvimento resultante de aprendizagens advindas das experiências com narrações de histórias.

Há quase um século, Vigotski (1999) elaborou uma *teoria da fábula* para demonstrar a presença do gérmen da poesia, do drama teatral e do romance nas histórias com animais humanizados. Podemos estender a descoberta vigotskiana para outros gêneros narrativos como é o caso das histórias tradicionais, dos contos maravilhosos e de fadas, desde que estejam alinhados ao parâmetro qualitativo que o mestre russo chama de “história inteligente” (VIGOTSKI, 2003). Trata-se de uma categoria narrativa apoiada em certas qualidades que permitem a experiência profunda de fruição (apreciação estética) e catarse (emoção estética) próprias do ser humano genérico, superando a ordem emocional comum dominada pelo conhecimento cotidiano. Importa sinalizar que nem todas as formas narrativas assumem na mesma intensidade a genericidade humana, sendo impossível metrificar a quantidade de genericidade humana presente neste ou naquele conto. Converter o conhecimento humano genérico não-cotidiano em uma equação metrificadora é um despropósito, além disso, uma única vivência catártica é insuficiente para plena realização do humano genérico.

É mister salientar que a narração de histórias puramente dialógica é insuficiente para tal. De fato, se a narração de histórias é comprometida com a genericidade humana, então, precisará apresentar uma atitude projetiva do conhecimento; de ampliação dos conteúdos concernentes ao próprio ato narrativo. Isso significa reconhecer que existe uma bagagem cultural na forma de gêneros que acumulam toda uma diversidade de modalidades: fábulas, apólogos, novelas, contos maravilhosos, contos exemplares, facécias, contos acumulativos, contos de religiosidade popular, histórias em verso, histórias cantadas, histórias míticas, histórias memoriais, histórias literárias, entre outras manifestações que integram o patrimônio narrativo mundial.

Ao estabelecer o caráter dialógico da narração e seu propósito de alargamento das experiências culturais infantis passamos a constituir uma abordagem pedagógica intitulada *Narração Dialógica com Projeção Epistêmica* [NDPE], conceito em desenvolvimento contínuo que visa consolidar uma concepção praxica da narração de histórias para a infância.

Em se tratando da narração de histórias na EI, a dialogicidade espontânea por si só também é incapaz de produzir a experiência narrativa, uma vez que o conhecimento prévio de um repertório narrativo, ainda que mínimo, é condição indispensável para aumento das possibilidades dialógicas e projetivas da narração. Simplificando: para a NDPE o repertório narrativo é que alimenta o dialogicidade, não o contrário.

Portanto, se as crianças não se relacionarem com os conteúdos narrativos produzidos historicamente, não se pode esperar que se formem por via descomprometida na consciência infantil. Se o patrimônio narrativo não circular intensamente no meio escolar, a criança

dificilmente conseguirá acessá-lo em densidade na sua vida cotidiana. Por fim, se a narração de histórias na escola apenas se detiver em replicar as produções narrativas orientadas para o consumo de massa, a criança não desenvolverá a consciência de que existe um amplo acervo de narrativas artísticas em circulação na sociedade.

Discussão: o ato narrativo e o repertório escolar

Temos no repertório narrativo a possibilidade de contribuir com a expansão dos horizontes culturais da criança. Daí que o princípio pedagógico de identificação e seleção criteriosa dos conteúdos também se aplica à narração de histórias. A formação de repertório é uma atividade laboriosa, requerente de tempo, estudo e condições materiais objetivas. Tal procedimento é compreendido como parte do planejamento pedagógico em razão de que a narração de histórias passa a ser componente do projeto educacional; pois, do mesmo modo que o conhecimento das narrativas não se forma misteriosamente na consciência da criança, o repertório também não se formará na cultura escolar sem o suporte mínimo de biblioteca, acesso à internet, produções literárias infantojuvenis, trabalho coletivo dos professores e intencionalidade pedagógica.

A dimensão praxica a que nos referimos é, portanto, a síntese entre vivência concreta e conhecimento teorizado que retornam de forma qualificada à prática social (VÁSQUEZ, 2002). Na escola, a prática de narrar histórias envolve reconhecer sua presença na vida cotidiana sem negá-la como atividade intelectual, que envolve os conhecimentos depurados e cristalizados no arcabouço narrativo da humanidade. Martins (2018) corrobora que o autêntico conteúdo de ensino se manifesta nas produções do patrimônio humano, que têm a capacidade de contribuir com a formação da visão ampliada de mundo pela criança. Por este princípio, as narrativas do mundo são os conteúdos próprios da atividade de narrar histórias, cabendo-lhes uma atitude professoral com capacidade organizativa e de militância cultural (SANTOS JÚNIOR, 2018). Tal fundamento traduz o papel do professor em sentido gramsciano, ou seja, de intelectual organizador da cultura na escola (GRAMSCI, 1991).

Por este argumento, detenhamo-nos em verificar alguns exemplos de contribuições culturais de diversas localidades do planeta como referência de patrimônio narrativo a ser apropriado pela escola: na África, a força das culturas tradicionais produziu um rico fabulário, exemplificado pelo ciclo de histórias da aranha-homem Ananse, com reflexões muito arrojadas acerca da condição humana contraditória; na Ásia, o miraculoso das narrativas dracônicas comenta os conflitos do mundo humano avizinados ao maravilhamento da natureza; a intensa atividade mercantil dos povos Indoarábicos possibilitou-lhes criar o ciclo das Mil e uma Noites e o ciclo do Panchatantra que figuram entre as mais representativas realizações da arte de narrar; os povos ameríndios também criaram narrativas com muito arrojo, humor e poesia, a exemplo do ciclo Histórias de Jabuti, amplamente documentado pela etnografia; as Filipinas, Malásia e Oceania trazem contribuições com ciclos de Narrativas Marinhas, assuntando o pasmo humano ante a força prodigiosa do oceano e seu ritmo anímico; a cultura europeia também possui um legado narrativo de importância incontestada e

que não deveria ser hipervalorizado em detrimento dos demais.

Tendo consciência deste amplo arcabouço, abre-se a possibilidade de conhecer as histórias do mundo e o mundo das histórias, entendendo que possuem historicidade, identidade cultural, visões existenciais e diferentes conteúdos de objetivação que aproximam as crianças ouvintes de realidades humanas várias. Então, não é cabível apresentar as histórias como se fossem de lugar nenhum, como se não tivessem uma base de origem. Isso não significa “geografizar” a narrativa, mas dar-lhe rosto, concreticidade, consistência real. Apreciar as qualidades e diferenças entre as narrativas de diversos povos, ensinar que uma narrativa pode desaparecer se ela deixar de ser narrada e registrada, sinalizar que muitos povos tiveram e têm suas histórias silenciadas por outros também fazem parte desse movimento.

Pensar a organização destes conteúdos implica compreender que a criança é sujeito do processo, mas não o seu centro exclusivo. Isso significa que a abordagem pedagógica NDPE viabiliza a oportunidade de desenvolvimento pela aprendizagem a partir de situações sociais entre ouvintes e narradores com as histórias, relação esta que é o centro do processo. Nesse sentido, conhecer o movimento de desenvolvimento psicológico da criança apoiado nos pressupostos da teoria vigotskiana, leva-nos a reconhecer três formas de atividades principais na vida da criança: a percepção afetiva [bebês], a atividade objetual [crianças bem pequenas] e as brincadeiras de situações imaginárias [pré-escola] (VIGOTSKI, 2008; 2018), operando como pontos cardeais que guiam o currículo narrativo. Então, a atividade narrativa para bebês pode consistir em historietas cantadas, parlendas, cantigas de ninar; para crianças bem pequenas haverá uma valorização maior da inserção de objetos como elementos de apoio às narrativas, atribuindo-lhes um caráter de apólogo; para as crianças pré-escolares a simples narrativa pode oferecer material para o enriquecimento da imaginação infantil a ponto de criarem a necessidade de exercer o papel de narradoras em situação de brincadeira (JUBÉ, 2014).

O cuidado é não fossilizar tal classificação, pois crianças pré-escolares continuam apreciando cantigas e operando com objetos; crianças bem pequenas podem começar a ouvir historietas só de voz com razoável atenção; bebês não necessitam de antecipação para atividades de literatura. Estes princípios apontam à necessidade das narrativas se tornarem presentes na vida infantil e serem compreendidas enquanto direito da criança, pois, do contrário, não faz sentido defendermos uma escola pseudodemocrática que opera oferecendo formas exuberantes, mas negando o direito ao acesso dos conteúdos do conhecimento. Concordamos com Saviani (2012) em ratificar o papel democrático da escola em assegurar acesso irrestrito aos filhos e filhas da classe trabalhadora para o conhecimento historicamente sistematizado (arte, filosofia e ciência) do qual as narrativas do mundo também fazem parte.

Fazer acontecer isso não é fácil se considerarmos que, em concordância com Georgen (2021, p. 5), o propósito sócio/antropológico da educação vem sendo escamoteado pela cultura do produtivismo e do consumo irracional. Desse modo, a pedagogia dominante visa formar sujeitos adequados ao funcionamento do sistema vigente e pouco comprometidos com

o conhecimento. Nesse ínterim, a absorção e proposição de formas reconhecidas pelo imediatismo demandado pelo cotidiano se sobrepõe e rechaça o movimento frutivo dos conteúdos do patrimônio cognoscível como condição à formação do sujeito cognoscente.

Considerações finais

Procuramos apresentar nestas breves considerações o papel da narração de histórias na ampliação da bagagem cultural da criança. Ademais, não caímos na armadilha maniqueísta de desprezo à vida cotidiana, pois ela também é fonte de saberes da genericidade humana em estado tácito, latente. Entretanto, cabe à escola lançar mão dos conhecimentos que se encontram além da esfera cotidiana como condição à liberdade e não de submissão.

A NDPE é uma abordagem pedagógica comprometida com a democratização do acesso às produções narrativas, que são pertences da humanidade e não do capitalismo cultural de massa. Desse modo, marcamos franca oposição às práticas espontaneístas, pragmáticas, instrumentalizadas e catequéticas envolvendo a narração de histórias na escola.

Pelo exposto, o resultado preliminar desta pesquisa aponta à defesa da tese em desenvolvimento, segundo a qual quanto mais enriquecido for o repertório de narrativas pela escola, mais exitosa tenderá a ser a experiência pedagógico-narrativa; por sua vez, quanto mais esvaziado for este repertório, mais empobrecida se fará esta atividade.

Palavra-chave: Narração de Histórias; Educação Infantil; Narração Dialógica com Projeção Epistêmica.

REFERÊNCIAS

A rosa e o sapo – contação de histórias, 3'47, 2020. Canal Valent Educação Infantil. https://www.youtube.com/watch?v=GuIqXJ_rMMI (acesso em 11/03/22). Ficha de pesquisa nº 12.

Contação de histórias livro “Um meio para salvar o ambiente”, 20'40, 2020. Canal Luziane projeto literário ambiental. <https://www.youtube.com/watch?v=9i2at00iFt8> (16/03/22). Ficha de pesquisa nº 87.

Dicas para contar histórias da bíblia, 10'17, s/d. Canal Mara Melnik. https://www.youtube.com/watch?v=pJ6Un2e9Z_k (30/03/2022). Ficha de pesquisa nº 187.

GOERGEN, P. Educação na Atualidade (Conferência): novas perspectivas. Revista Êxitus. Santarém-PA, Vol. 11, p. 01-24, e020155, 2021.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1991.

Histórias cantadas para bebês, 9'11, s/d. Canal Prof. Tatitiane Anzini – Turma da Tia Tati. <https://www.youtube.com/watch?v=r657u6c13T0> (12/03/22). Ficha de pesquisa nº 41.

História na lata: recurso incrível para contar histórias! Recurso lúdico e criativo fácil de fazer

(A história da borboleta que quebrou a asa, 4'45, s/d). Canal Livia Alencar Contadora de Histórias. <https://www.youtube.com/watch?v=XytLxvW0w1c> (acesso em 12/03/22). Ficha de pesquisa nº 36.

JUBÉ, Úrsula Raquel Ramos. Estudo das vivências infantis por meio da contação de história. Dissertação de mestrado em psicologia e educação. Orientação Prof.^a Dr.^a Zoia Prestes. Centro Universitário de Brasília – UNICEUB. Brasília, 2014.

HELLER, A. O cotidiano e a história. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 11^a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas. Pasqualini, Juliana Campregher; Teixeira, Lucas André; Agudo, Marcela de Moraes (Orgs). Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

O Grúfalo:: O Baú da Camilinha:: Contação de Histórias, 9'43, 2017. Canal Baú da Camilinha. <https://www.youtube.com/watch?v=kwGtjj2qVgU> (12/03/22). Ficha de pesquisa nº 50.

PONCE, A. Educação e luta de classes. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 23^a edição. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS JÚNIOR, C. de L. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição. In: Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas. Pasqualini, Juliana Campregher; Teixeira, Lucas André; Agudo, Marcela de Moraes (Orgs). Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 42^a ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

VÁSQUEZ, A. S. Filosofia e circunstâncias. Tradução Luiz Cavalcanti de M. Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia da Arte. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. Revista virtual de gestão de iniciativas sociais, junho, 2008.

_____. Psicologia Pedagógica. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 2003.

_____. Sete Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia. Trad. e org. Zoia Prestes e Elisabeth Tunes; trad. Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.