



REDE
TEMPO
BRASIL



Boletim do Tempo Presente - ISSN 1981-3384

Narração e competência narrativa no ensino de História

Lucas Miranda Pinheiro^I

Margarida Maria Dias de Oliveira^{II}

Itamar Freitas^{III}

Resumo: Este artigo apresenta uma definição operacional para o conceito de narrativa como ferramenta de aprendizagem no ensino de história. Na sequência, apresenta autores que tratam do tema e, de modo direto ou tangencial, discutem o valor da narrativa para o cumprimento de diferentes finalidades para o ensino de história. O artigo também apresenta a importância da categoria “competência narrativa” no planejamento escolar e fornece exemplos de aplicação.

Palavras-chave: Narrativa; Competência Narrativa; Ensino de História.

Abstract: This article presents an operational definition for the concept of narrative as a learning tool in history teaching. Next, it presents authors who deal with the theme and, directly or tangentially, discuss the value of narrative for the fulfillment of different purposes for the teaching of history. The article also presents the importance of the “narrative competence” category in school planning and provides application examples.

Keywords: Narrative; Narrative Competence; History Teaching.

PINHEIRO, L. M.

OLIVEIRA, M. M. D.

FREITAS, I.

Introdução

Instrumentalmente, narrativa é o principal elemento dos modos de representar os atos humanos, a exemplo da história e da poesia. Esse representar, mediado pela narrativa, é inerente ao ser humano e serve para *conhecer* o mundo e *experimentar prazer*.^{IV}

Uma narrativa (intriga) está constituída quando dispomos acontecimentos *indicadores de mudança de sorte* (do sucesso ao fracasso e vice-versa), com o conhecimento ou a ignorância dos seus atores, em um lapso de tempo *apreensível pela memória e estruturado em princípio, meio e fim*.

Aí estão as lições da *Poética* (350 B.C.E) que tanto incomodam os historiadores cientificistas desde meados do século XIX. Aristóteles preferia a poesia à história. A poesia representava falas e atos possíveis (verossimilhantes ou causais) de determinado grupo de pessoas (era universal). A história representava falas e atos de determinada pessoa (era individual). Ambas dependiam da narrativa para mobilizar as emoções do público.

Aqui, não vamos tocar nos incômodos, explorados à exaustão nas últimas quatro décadas, se a história tem ou não uma poética e se é ou não análoga à literatura. Mantenhamos a definição aristotélica (que não conservava os sentidos de história partilhados por nós) apenas como um tipo operacional.

Ajamos assim porque é tolice omitir atores, causas e *mudança de sorte*, por exemplo, nas histórias da historiografia brasileira, alemã e francesa, expressos nas transições de um modo de escrita da história para outro, como da escola metódica para a nova história cultural ou do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro para os cursos de pós-graduação em história.

É ingênuo ignorar o centenário apelo ao *começo, meio e fim* nas escritas mistas de história da “Humanidade”, da “Civilização” ou do “Ocidente” que os autores dos livros didáticos de história têm conservado, seja F. Hegel, seja K. Marx a orientar a hegemônica cosmogonia cristã.

É um disparate, por fim, acreditar que a extensa Matriz do Exame Nacional do Ensino Médio privilegia a compreensão do passado apenas via estrutura, quando a teleologia – “das cavernas ao terceiro milênio” – dá o tom dos currículos, desde 2009, restringindo o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e desprezando a sensata previsão de um *tempo apreensível pela memória* e da possibilidade de *experimentar prazer*.

Pensamos ser mais vantajoso observar como alguns pesquisadores de orientação vária têm associado as categorias “história”, “desenvolvimento”, “mente”, “sujeito”, “ideologia” e “realidade” às categorias “narrativa” e “competência narrativa” na explicação dos processos de formação de sentido.

Aqui, vamos explorar empregos de algumas dessas explicações sobre a produção de sentido para construir estratégias de ensino e aprendizagem histórica que viabilizem o cumprimento de finalidades do componente curricular história que você professora ou apenas sonha ver realizados em sua prática.

Na parte 1, definimos os termos principais do curso: “narrativa” e “competência narrativa”. Nas partes 2 e 3, apresentamos as ideias de realidade (ou a produção de sentido da realidade) e os desdobramentos dessas ideias no planejamento e na prática de ensino de história, sobretudo com alunos do ensino fundamental.

PINHEIRO, L. M.

OLIVEIRA, M. M. D.

FREITAS, I.

Narração e competência narrativa

Operacionalmente, “narração” (*narratō*) pode ser definida como o “ato ou efeito de narrar”. Como ato, reúne outros atos que variam de autor para autor, entre os quais destacamos as operações mentais de identificação / seleção / sequenciação-ordenação de fatos. Como efeito, é a “representação de fatos, reais ou fictícios, com utilização de signos verbais e não verbais, que apresente começo, meio e fim em sua sequência narrativa”^V. São exemplos desses efeitos: o conto, a novela, a memória e a biografia. No que diz respeito à “competência” (primeiro termo da expressão “competência narrativa”), ele também é definido de modo genérico como capacidade, poder ou faculdade de fazer algo com alguma coisa. De modo conjugado, esse poder-fazer é empregado pelos filósofos com os quais trabalhamos para definir o ser humano.

Uma aula sobre “narração” e “competência narrativa” pode bem começar por definições operacionais, como fizemos acima. Contudo, é necessário deixar uma reflexão básica para quem quer estruturar sua pesquisa a partir de categorias e definições rigorosas. Sugerimos problematizar, ainda que marginalmente, o objeto da investigação histórica que, em geral, é reconhecido como o “passado”: o passado teve (ou tem) existência em si mesmo ou se trata de uma realização do ponto de vista linguístico? (O passado está dentro ou fora das nossas mentes?) Qual o valor do passado na construção da realidade, efetuada cotidianamente pelos seres humanos? Quais os instrumentos (capacidades mentais, sensoriais etc.) que o ser humano dispõe e/ou mobiliza para dar sentido à sua vida e ao seu mundo? Qual o método profissionalmente mais legítimo de conhecer o passado, articulando provas e razão de modo dedutivo (procedimento lógico-matemático), articulando indícios, razão e imaginação/empatia de modo indutivo (empírico-hermenêutico) ou combinando ambos? Qual o valor da explicação narrativa dentro de cada uma das epistemologias históricas implícitas nas três questões?

Não são questões estranhas ao nosso objetivo – à discussão sobre “narração” e “competência narrativa”. As nossas respostas ontológicas (ideia de passado) e epistemológicas (ideia de ciência histórica) têm consequências nas escolhas dos meios empregáveis no ensino de História. A opção por uma tipologia das capacidades humanas também resulta em diferenciadas atitudes em relação ao lugar do narrar (a si e ao mundo) e de se apropriar de narrativas (sobre o mundo).

As opções pela formação da “consciência histórica”, “pensamento histórico”, “alfabetização histórica” entre outras, como finalidade molecular do componente curricular História e objeto da Didática da História, por fim, também provocam desdobramentos na adoção de determinadas estratégias e na exclusão de outras tantas.

Em síntese, a funcionalidade das sugestões de atividades discutidas a seguir, caso sejam replicadas em trabalho dissertativo ou na aplicação em sala de aula, estará limitada pelas ideias que os profissionais de História partilharem positivamente sobre “passado”, “ser humano”, “fins” do ensino de História e “objeto” da Didática da História. Os manuais de ensino-aprendizagem podem até sugerir métodos gerais de desenvolvimento da competência narrativa, mas devemos estar conscientes de que todos eles são modelos a serem, necessariamente, adaptados aos nossos objetivos e concepções, ou simples propaganda (enganosa, quando sugerida como resolução de problemas independentemente de contexto).

Seguindo esse espírito, apresentamos posicionamentos herdeiros da Filosofia da História e da Psicologia que compreendem o passado como (1) eventos, de algum modo, efetivamente ocorridos, (2) a vida e, conseqüentemente, (3) o conhecimento desse passado como algo mediado por processos de identificação / seleção / sequenciação-ordenação de fatos expressos concreta ou

PINHEIRO, L. M.

OLIVEIRA, M. M. D.

FREITAS, I.

simbolicamente. O foco da nossa argumentação está nas ideias de produção de sentido do psicólogo estadunidense Jerome Bruner e nos desdobramentos das suas teses no trabalho de Grant Bage, professora da educação básica e pesquisadora do ensino de História na Inglaterra.

Produção de sentido e narrativa em Jerome Bruner

Os trabalhos sobre métodos de ensino em História que estão fundamentados em proposições canônicas da Psicologia (Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento), em geral, trazem as marcas dos experimentos de Lev Semenovitch Vigotsky, John Dewey, Edouard Claparéd, Jean Piaget e David Ausubel.

Jerome Bruner pode ser incluído neste grupo de fornecedores de teses canônicas, ainda que suas teses estejam (como é compreensível) sustentadas em alguns *insights* de Vigotsky e Piaget. Suas proposições sobre o lugar da narrativa na produção de sentido e na fundamentação de estratégias de ensino na educação escolar foram publicadas em *Actual Minds, possible Worlds* (1986) e em *Atos de significado (Acts of meaning – 1990)*.

Neste último livro, cujo título é bastante sugestivo para a nossa aula (*Atos de significado*), as questões que movem Bruner são as relativas ao significado, a ser transformado, por desejo de Bruner, no objeto principal da Psicologia (ou Etnopsicologia): Como os humanos interpretam o seu mundo? Como os humanos constroem a realidade? Como explicam o que são? E nós já adiantamos a resposta: os humanos constroem a realidade narrativamente.

Para Bruner, “o sistema mediante o qual as pessoas organizam sua experiência” (a relação dizer / fazer), ou seja, o modo de conhecer o mundo e de relacionar-se com ele é predominantemente narrativo^{VI}. Humanos são seres que fazem coisas a partir de crenças e desejos, enfrentando obstáculos ao longo do tempo e resolvendo conflitos em forma de narrativa (enredando ou significando os acontecimentos). Seres humanos, portanto, são detentores das capacidades de “acreditar”, “desejar” e “agir” que, mobilizadas no enfrentamento de um problema, produzem sentido mediante expressão narrativa^{VII}.

Assim, resolver conflitos narrativamente, para Bruner (escudado em Paul Ricoeur), é o mesmo que dizer o que aconteceu e apontar as causas a partir de um ponto de vista. Essa capacidade está ativa nas crianças entre os três e quatro anos de idade. Professando a ideia de universal antropológico, Bruner afirma que as crianças usufruem de uma “inata e primitiva predisposição para a organização narrativa”, já que manifestam as habilidades do “agenciamento”, “ordenação sequencial”, “respeito a elementos canônicos” e “perspectividade”^{VIII}.

Por essa razão, em ambiente familiar e em situação de conflito, as crianças estão habilitadas para contar “o que” aconteceu (comunicar a ação) e dizer “por que” aconteceu (justificar a ação ou apresentar a causa). Essas duas habilidades possibilitam aos pequenos, portanto, a produção do significado^{IX}, como expresso pelas próprias palavras de Bruner no quadro a seguir.

PINHEIRO, L. M.

OLIVEIRA, M. M. D.

FREITAS, I.

Quadro 1. Humanos narram desde a tenra infância (J. Bruner)

Eu queria deixar claro que nossa capacidade de [traduzir] experiência em termos de narrativa não é apenas brincadeira de criança, mas um instrumento para criar significado que domina grande parte da vida na cultura – desde solilóquios na hora de dormir até a [atribuição de valor] de depoimentos em nosso sistema jurídico. [...] Nosso senso de normativo é nutrido na narrativa, mas também nosso senso de violação e de exceção. Histórias transformam a realidade em uma realidade mitigada. Penso que as crianças são predispostas naturalmente e pelas circunstâncias para iniciar suas carreiras como narradores dentro desse espírito. Nós [professores ou adultos em geral] os equipamos com modelos e kits de ferramentas procedimentais para aperfeiçoar essas habilidades. Sem essas habilidades, nunca poderíamos suportar os conflitos e contradições gerados pela vida em Sociedade. Sem essas habilidades, seríamos impróprios para a vida da cultura^X.

Agora que conhecemos as ideias-chave de Bruner sobre a matéria, sugerimos que tentem compreendê-las construindo ativamente o conhecimento. Tentem informar ao colega como procedeu para participar pontualmente da leitura deste texto. Em seguida, tentem argumentar porque não entregaram o projeto de pesquisa no tempo estabelecido pelo orientador. Responda cada pergunta com três frases, no máximo. Adiante, observe as suas respostas, analise-as sintaticamente, identifique os elementos básicos de uma narrativa – aqueles que você aprendeu no ensino médio: personagens, ações, tempo, cenário, causa, consequência.

Conseguem compreender, agora, por que a reflexão e a representação da realidade são eventos narrativos? Conseguem agora identificar as habilidades que, em conjunto, são chamadas de competência narrativa?

A preocupação de Bruner, como vemos, não é com o ensino de História. Ele quer descobrir uma forma de melhorar a capacidade de comunicação e de reflexão das crianças mediante a ampliação das competências de linguagem^{XI} que são proporcionadas pelo emprego de exercícios com a narrativa.

Como entende narrativa sob os mesmos elementos descritos por filósofos da História (Paul Ricoeur / Louis Minck), Bruner oferece, indiretamente, aos especialistas da Didática da História, várias justificativas para o emprego de narrativas como estratégia de ensino-aprendizagem, independentemente até das escolhas que esse didata tenha feito em termos de categoria orientadora (consciência histórica, alfabetização histórica etc.). Assim, considerando que crianças são potencialmente inclinadas à produção narrativa do sentido, está claro que o acesso ao passado ou, conseqüentemente, o conhecimento escolar e acadêmico sobre o passado é predominantemente narrativo.

A segunda contribuição de Bruner ao ensino de História está nas estratégias de progressão. Se as crianças narram a partir dos três ou quatro anos de idade, ensinar história seria tarefa possível nessa faixa etária. Poderíamos, portanto, recuar a apresentação integrada de conteúdo substantivo (sobretudo, os acontecimentos da vida do aluno) e conteúdo metahistórico (normalmente iniciada aos 8 anos) para os quatro anos de idade.

Agindo dessa maneira, estaríamos reforçando e desenvolvendo a proto-linguagem neles existente, em termos de identificação de ações, agentes, sequência, causa, consequência e, até, de variações de consequência. Por fim, ampliando gradativamente – ou simultaneamente – o número de gêneros mobilizados nas atividades de ensino e aprendizagem, poderíamos reforçar as diferenças, as formas e as funções das explicações (produção de sentido) fornecidas mediante narrativas historiográficas, mítico-religiosas, ficcional-literárias e predominantemente jurídicas.

PINHEIRO, L. M.

OLIVEIRA, M. M. D.

FREITAS, I.

Isso significaria (complementamos) que o ensino de História desenvolve uma ferramenta cognitiva auxiliar no combate à criação e à disseminação de *fake News*.

Narrativas ficcionais para o ensino de História

Até o fechamento deste texto, não encontramos um pesquisador que desenvolvesse todos esses argumentos em um mesmo trabalho. Comum foi o uso da tese de Bruner sobre o inatismo de determinadas capacidades fundamentais à narração e o caráter narrativo da construção do sentido das pessoas, desde a infância.

Da Inglaterra, colhemos um exemplo contemporâneo aos *Actual minds, possible Worlds* (1886) e aos *Atos do significado* (1990) de Bruner. Grant Bage, professora da educação primária (dos 6 aos 12 anos) e professora de História no ensino secundário, desenvolveu investigação de doutorado sobre o valor e as variações das estratégias de “ensinar e aprender História por meio de descrições (*stories* – daqui em diante, referidas como “narração”) de eventos ocorridos ou imaginados,^{XII} ficcionais ou factuais^{XIII}.

Na estrutura da sua tese, divulgada sob o título *Questões narrativas* (1999/2002), defende, como Bruner – e, entre outros, Mink^{XIV}, Robinson e Hawpe^{XV} – que a narrativização é um fenômeno “primário” da experiência humana e que esse caráter basilar da vida de crianças e de adultos pode impactar a formatação de currículos e o planejamento daquele professor desejoso por melhorias na sua prática.

Também como Bruner, Bage critica o emprego da teoria do conhecimento neopositivista que privilegia o conhecer/aprender como resultante do raciocínio argumentativo lógico-formal, matemático e buscador de verdades (mediante o recurso de provas empíricas).

Em lugar dessa teoria (e escudada em Bruner), Bage defende um processo de produção do conhecimento que privilegie o raciocínio narrativo, imaginativo/afetivo que busque, ao invés da ênfase na “verdade”, a ênfase na “verossimilhança”^{XVI}.

Bage enfatiza a sua identidade profissional de pedagoga. Contudo, diante do rol de autores e proposições empregados (ela cita, inclusive, os “quadros históricos” de Peter Lee e a sua proposta de substituir as grandes narrativas nacionais), essa diferença de perspectiva, praticamente, é anulada.

Os objetivos do ensino prescritos pelo currículo inglês ao final da década de 1990 ajudam, de certo modo, a homogeneizar as finalidades do ensino que pedagogos mais ou menos próximos à Psicologia do Desenvolvimento ou à Epistemologia Histórica defendem. Eles conciliam a formação de identidades individuais e de identidades coletivas, privilegiando a educação política e a educação moral.

Para cumprir essas metas, a narração é um instrumento que oferece múltiplas vantagens: narrações “põem o significado no centro” do trabalho educativo; envolvem “fatos e ficção”; são instrumentos da capacidade de “pensar”; “comunicam informações” de modo flexível e simplificado; socializam indivíduos; estão presentes na maioria das disciplinas escolares e no cotidiano dos professores.^{XVII}

Um amplo espectro de gêneros que relacionam “informação e imaginação”, cotidianamente empregados em sala de aula, demonstra esse rol de benefícios disponibilizados pela narração: autobiografias, biografias, canções, contos de ficção, contos populares, diários, documentários, dramas, exposição de eventos, filmes (imaginativos e persuasivos), histórias de vida, jogos e simulações, lendas, mitos, monólogos, narrativa oral, narrativa visual (murais,

NARRAÇÃO E COMPETÊNCIA NARRATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

PINHEIRO, L. M.

OLIVEIRA, M. M. D.

FREITAS, I.

pinturas, tapeçarias etc.), novelas de TV, poemas, relatos de eventos no passado, relatos de eventos no presente e romances^{XVIII}.

Ao enumerar essas vantagens, contudo, Bage não explicita associação a quaisquer modelos de Didática da História conhecidos no Brasil, nem mesmo aos modelos ensaiados por Lee e Schemilt, apesar de empregar, marginalmente, a expressão “alfabetização crítica”, dentro dos mesmos campos semânticos já discutidos neste curso para os referidos termos.

As capacidades que Bage mais destaca como alvo do trabalho do professor são apresentados em díades ou tríades: “pensar” / “ouvir” / “falar”, “ouvir” / “lembrar” / “fazer” / “interpretar” / “contar”.^{XIX} É por elas que os seus quadros de métodos são orientados, como exemplificaremos a seguir, mediante dois conjuntos de sugestões desenvolvidoras das capacidades de escrever e de conta.

Quadro 02. Sugestões de métodos para o trabalho com narração, segundo Grant Bage (2005)

Narrações para o desenvolvimento da “alfabetização crítica”	Narrações para o desenvolvimento da fala
1. Do início ao fim – solicitar que as crianças ordenem figuras de um livro de história para contar suas próprias histórias ou recontar histórias, demonstrando as diferenças de início, meio e fim.	1. História oral – solicitar que as crianças preparem e apliquem entrevistas empregando diferentes estimulantes da memória dos entrevistados (mapas, fotografias, histórias impressas ou faladas, brinquedos, comidas, roupas ou eventos).
2. Lacunas e finalizações – solicitar que especulem sobre lacunas entre séries de figuras, que desenhem as adiante, apresentem histórias em diferentes mídias ausentes ou escrevam palavras-chave e criem finais	2. Produzindo histórias – solicitar que investiguem e apresentem histórias em diferentes mídias (conversas, poemas, músicas ou fantoches).
3. Quem é a heroína / vilão? – solicitar que discutam a partir da movimentação de figuras dos personagens centrais ou marginais à ação, sobre o que os autores da história estavam planejando para a trajetória de cada personagem.	3. Caixas de histórias – solicitar que os alunos descrevam artefatos, discutam evidências, construam personagens e contem uma história a partir de fontes disponibilizadas pelo professor em uma caixa. Os alunos também podem construir suas caixas de histórias.
4. Por que eles fizeram isso? – solicitar que façam perguntas a partir de fotos ou textos e respondam sobre as motivações dos personagens. Também podem responder sobre as causas a partir da reordenação de figuras.	4. História de um objeto – solicitar que contem a história de um artefato disponibilizado pelo professor, incluindo as várias etapas do seu [ciclo vital]: produção, transporte, venda, uso, preservação (de um vaso grego, por exemplo).
5. É assim agora? – solicitar que leiam histórias sobre um mesmo tema, comparem-nas e indiquem o que especificamente mudou em relação ao passado.	5. Objeto falante – solicitar que deem voz a um objeto disposto ao centro da sala, comunicando os usos e demais supostas experiências do objeto.
6. Títulos e legendas – solicitar que inventem títulos para a história lida e que elaborem legendas sobre determinadas palavras e figuras do texto ou evidências referidas no texto.	6. Comentários – solicitar que inventem e realizem dublagens para filmes que relatam acontecimentos históricos ou que criem legendas para fotografias sobre determinados eventos.
7. Edição – solicitar que reduzam o número de figuras sem que a história seja prejudicada. Solicitar também que eliminem palavras e informem que tipo de alteração ocorre na história.	7. Rastreamento de pensamentos – solicitar que imaginem as características e a imagem de determinado personagem (um soldado em estado de choque, por exemplo) e os demonstrem em séries de quadros congelados (estátuas).
8. Reescrita – solicitar que discutam as modificações de outro modo uma história, a partir das mesmas evidências (objeto, figura, local, conceito) que fundamentam a primeira história lida.	

Fonte: Produzido pelo autor baseado em Bage^{XX}.

PINHEIRO, L. M.

OLIVEIRA, M. M. D.

FREITAS, I.

Observem (Quadro 2) que as competências exploradas no trabalho com narrativas escritas estão relacionadas a princípios epistemológicos e procedimentos metodológicos que orientam o trabalho do historiador profissional: pluriperspectividade (1, 8, 12), formulação de hipóteses (2), causas/consequências/motivações (3), mudanças e permanências (5, 6), exercícios de síntese (7, 8) e criação de enredo (7).

Muitos outros foram omitidos aqui. O original é composto por 17 métodos que exploram a discussão sobre realidade/ficção, identificação de valores morais e exercício de atribuição de valores ou de julgamento individual.

Nos métodos destinados ao trabalho de falar/contar, a intenção é a mesma, apesar de as atividades enfatizarem a fala. Nos exemplos que coletamos, até mesmo o desenvolvimento da capacidade de imaginar e criar está relacionado às habilidades de crítica de fontes (3, 5), busca da informação ou investigação (2), sequenciação (4), elaboração de hipóteses e interpretação (4, 5, 6), síntese ou exposição (1).

Conhecidos os princípios e procedimentos da aprendizagem histórica defendida por Bage, passemos à compreensão ativa dessa matéria. Suponhamos que os seus interesses momentâneos sejam desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que levem ao empoderamento das alunas em questões de gênero. A elaboração de biografias sobre mulheres da localidade e a leitura dessas biografias pode viabilizar a mudança de comportamento das meninas em idade escolar.

Mas você também pode fazer isso de modo lúdico e não diretivo se, ao invés de fazê-las consumir narrativa, propuser que elas construam narrativas sobre essas mesmas mulheres ou sobre elas mesmas, conhecendo prazerosamente o caráter perspectivado de toda a elaboração de biografias e autobiografias.

Você pode criar atividades não sequenciais que explorem todas as etapas do trabalho de narração, que são também etapas inerentes ao método crítico – o emprego controlado de testemunhos para tornar real o passado e expressar esse real de modo inteligível. Crie uma ou várias atividades para cada habilidade listada no quadro 2: (1) sequenciar acontecimentos; (2) preencher lacunas e por um ponto final na história; (3) especular sobre os desejos e planos dos personagens; (4) apontar motivações para determinadas ações, (5) comparar passado/presente; (6) sintetizar narrativas em títulos e explicar passagens, fatos e conceitos em legendas; (7) experimentar alterações no enredo e (8) refazer a narrativa a partir das mesmas fontes.

De modo lúdico e não prescritivo, o domínio dessas habilidades induzirá suas alunas a dominarem a noção de perspectiva histórica, por exemplo, e lhes possibilitará rever as narrativas disponíveis no seu entorno, conscientizando-se de que o passado poderia ter sido melhor e, mais importante, de que o futuro passado delas próprias pode ser, daquele momento em diante, muito diferente do que está inscrito nas narrativas que lhe impuseram até então. De modo excessivamente abstrato, elas aprenderão que, em grande parte, a gente é que a gente faz das nossas vidas e que a gente é o que conta, convincentemente, sobre nós mesmos.

Considerações finais

Com esse breve escrito, esperamos que vocês tenham compreendido o valor da narrativa e, conseqüentemente, a importância do desenvolvimento de competências narrativas nas tarefas do ensino-aprendizagem em História. Se chegaram a esse ponto, provavelmente entenderam que

NARRAÇÃO E COMPETÊNCIA NARRATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

PINHEIRO, L. M.

OLIVEIRA, M. M. D.

FREITAS, I.

as aprendizagens históricas, em geral, não são pautadas em uma ideia, um autor, uma experiência docente, seja ela de um clássico como Bruner, seja ela de um usuário como Bage.

Como consequência dessa percepção, replicamos o que defendemos sempre em sala de aula. Todo professor de história não está somente livre para pensar e agir. Ele é compelido a usar e abusar das teorias, a experimentar combinações heterodoxas dentro de um espírito pragmatista que marca a sua prática profissional.

Notas

^I Doutor em História, professor do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e do Departamento de Relações Internacionais da Universidade Federal de Sergipe.

^{II} Doutora em História, professora do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

^{III} Doutor em História e em Educação, professor do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e do Departamento de Relações Internacionais da Universidade Federal de Sergipe.

^{IV} Este texto é o resultado da extensão do verbete “Ensino de História”, publicado no *Dicionário do Ensino de História* (2021), e da inserção de estratégias e exemplos de aplicação discutidos e/ou praticados nas aulas do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), na Universidade Federal de Sergipe e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Por essa razão, transcrevemos literalmente os dois primeiros parágrafos do verbete no primeiro tópico deste artigo.

^V *Michaelis - Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra>>Capturado em 22 set. 2019.

^{VI} Bruner, 1990, p.35-36.

^{VII} Bruner, 1990, p.42-43.

^{VIII} Bruner, 1990, p.80, 77.

^{IX} Bruner, 1990, p.85-86.

^X Bruner, 1990, p.97.

^{XI} BRUNER, Jerome. *Acts of meaning*. London: Harvard University Press, 1990. p.88.

^{XII} Bage usa as seguintes díades: alfabetização baseada em *stories* “de fatos e ficção – ou informação e imaginação” (p.31) –, *stories* “imaginária ou real” (p.171), situação “real ou imaginária” (p.31). Emprega, portanto, o primeiro significado dicionarizado e mais frequente para “story”: descrição de eventos que efetivamente aconteceram ou que foram inventados [...] Um *storybook* é um livro que conta *stories* para criança. Um *storyteller* é alguém que conta ou lê *stories* para outras pessoas.” *Cambridge Dictionary* (1989, p.856). Para lembrar, *history* (o que aconteceu), *story* (descrição do que aconteceu), *narration* (o ato de contar, de descrever o que aconteceu) e *narrative* (a qualidade da *story* ou da *narration*).

^{XIII} Bage, 2015, p.37.

^{XIV} 1981, p. 239.

^{XV} 1986, p.112.

^{XVI} Bage, 2001, p.18-19.

^{XVII} BAGE, Grant. *Narrative Matters: Teaching and Learning History through Story*. New York: Taylor & Francis e-Library, 2002. p.30-32.

^{XVIII} Bage, 2015, p.37.

^{XIX} BAGE, Grant. *Narrative Matters: Teaching and Learning History through Story*. New York: Taylor & Francis e-Library, 2002. p.34-35.

^{XX} 2015, p.49-53, 63-67.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, sd. Coleção “Os Pensadores”.

PINHEIRO, L. M.

OLIVEIRA, M. M. D.

FREITAS, I.

BAGE, Grant. *Narrative Matters: Teaching and Learning History through Story*. New York: Taylor & Francis e-Library, 2002.

BRUNER, Jerome. *Acts of meaning*. London: Harvard University Press, 1990.

Cambridge Dictionary. Cambridge University Press, 2019. Disponível em <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugue>> Capturado em 22 set. 2019.

Michaelis - Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra>> Capturado em 22 set. 2019.