A NARRATIVA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO INTEGRADO: PERFORMANCE, METÁFORA E INFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM NARRATIVA

NARRATIVE AS AN INTEGRATED PEDAGOGICAL DEVICE: PERFORMANCE, METAPHOR, AND INFERENCE IN NARRATIVE LEARNING

LA NARRATIVA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO INTEGRADO: DESEMPEÑO, METÁFORA E INFERENCIA EN EL APRENDIZAJE NARRATIVO

10.56238/IICONEDUCA-082

Marcus Vinícius Conceição Pereira
E-mail: marcusvinnpereira@gmail.com

RESUMO
A narrativa constitui uma prática social por meio da qual sujeitos e coletividades organizam experiências, constroem sentidos e produzem conhecimentos compartilhados. Embora diferentes campos tenham reconhecido sua relevância para a formação humana, os estudos sobre narrativa frequentemente analisam de forma isolada suas dimensões performática, metafórica e inferencial, limitando a compreensão de sua potência educativa como fenômeno integrado. Nesse contexto, este artigo objetiva analisar de que modo a articulação entre essas três dimensões transforma a narrativa em um dispositivo pedagógico de formação humana. Parte-se da hipótese de que a capacidade educativa da narrativa decorre da interação entre a performance, enquanto experiência relacional e situada de produção de sentidos; a metáfora, como mecanismo de reorganização simbólica da realidade; e a inferência, como processo cognitivo e coletivo de construção dos significados. Para tanto, realizou-se pesquisa qualitativa, de natureza teórico-analítica, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de três experiências narrativas: o projeto Caçando Estórias, como expressão da dimensão performática; o Laboratório de Leitura da Casa Arca, como manifestação da dimensão metafórica; e a Balada Literária, como prática de construção compartilhada de sentidos. Os resultados indicam que a narrativa ultrapassa a condição de instrumento metodológico de ensino, constituindo um processo formativo no qual linguagem, memória, imaginação, cultura e cognição se articulam na produção do conhecimento. Conclui-se que a narrativa deve ser compreendida como dispositivo pedagógico capaz de promover aprendizagem significativa, participação coletiva e humanização, uma vez que possibilita aos sujeitos interpretar experiências, ampliar horizontes de compreensão e reconstruir suas relações consigo mesmos e com o mundo.

Palavras-chave: Narrativa. Aprendizagem Narrativa. Formação Humana. Metáfora. Inferência.

ABSTRACT
Narrative constitutes a social practice through which individuals and communities organize experiences, construct meanings, and produce shared knowledge. Although different fields have recognized its relevance to human development, studies on narrative have often examined its performative, metaphorical, and inferential dimensions separately, limiting the understanding of its

educational potential as an integrated phenomenon. In this context, this article aims to analyze how the articulation of these three dimensions transforms narrative into a pedagogical device for human formation. It is based on the hypothesis that the educational capacity of narrative derives from the interaction between performance, understood as a situated and relational experience of meaning-making; metaphor, as a mechanism for the symbolic reorganization of reality; and inference, as a cognitive and collective process of constructing meanings. To this end, qualitative research of a theoretical-analytical nature was conducted, based on a literature review and the analysis of three narrative experiences: the Caçando Estórias project, as an expression of the performative dimension; the Casa Arca Reading Laboratory, as a manifestation of the metaphorical dimension; and the Literary Ballad, as a practice of shared meaning construction. The results indicate that narrative goes beyond being a methodological teaching tool, constituting a formative process in which language, memory, imagination, culture, and cognition are articulated in the production of knowledge. It is concluded that narrative should be understood as a pedagogical device capable of promoting meaningful learning, collective participation, and humanization, as it enables individuals to interpret experiences, expand their horizons of understanding, and reconstruct their relationships with themselves and the world.

Keywords: Narrative. Narrative Learning. Human Formation. Metaphor. Inference.

RESUMEN

La narrativa constituye una práctica social a través de la cual los individuos y las comunidades organizan experiencias, construyen significados y producen conocimiento compartido. Aunque diversos campos han reconocido su relevancia para el desarrollo humano, los estudios sobre la narrativa a menudo han examinado sus dimensiones performativa, metafórica e inferencial por separado, lo que limita la comprensión de su potencial educativo como un fenómeno integrado. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar cómo la articulación de estas tres dimensiones transforma la narrativa en un dispositivo pedagógico para la formación humana. Se parte de la hipótesis de que la capacidad educativa de la narrativa deriva de la interacción entre la performatividad — entendida como una experiencia situada y relacional de creación de significados— , la metáfora —como mecanismo para la reorganización simbólica de la realidad— y la inferencia —como proceso cognitivo y colectivo de construcción de sentidos—. Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa de carácter teórico-analítico, basada en una revisión bibliográfica y en el análisis de tres experiencias narrativas: el proyecto Caçando Estórias, como expresión de la dimensión performativa; el Laboratorio de Lectura Casa Arca, como manifestación de la dimensión metafórica; y la Balada Literaria, como práctica de construcción colectiva de significados. Los resultados indican que la narrativa trasciende su función como mera herramienta metodológica de enseñanza, constituyéndose en un proceso formativo en el que el lenguaje, la memoria, la imaginación, la cultura y la cognición se articulan en la producción de conocimiento. Se concluye que la narrativa debe entenderse como un dispositivo pedagógico capaz de promover el aprendizaje significativo, la participación colectiva y la humanización, ya que permite a los individuos interpretar experiencias, ampliar sus horizontes de comprensión y reconstruir sus relaciones consigo mismos y con el mundo.

Palabras clave: Narrativa. Aprendizaje Narrativo. Formación Humana. Metáfora. Inferencia.

1 INTRODUÇÃO

A narrativa ocupa posição central na constituição das experiências humanas por organizar a memória, atribuir sentido às vivências e possibilitar a produção compartilhada do conhecimento. Muito além de uma forma de relatar acontecimentos, narrar constitui uma prática social que mobiliza linguagem, imaginação, cultura e cognição, permitindo que indivíduos e coletividades interpretem o mundo, reconstruam experiências e produzam novos horizontes de compreensão. Sob essa perspectiva, a narrativa ultrapassa os limites das ciências da linguagem e da literatura para assumir relevância no campo da educação, ao favorecer processos de aprendizagem, humanização e transformação social.

Nas últimas décadas, diferentes campos do conhecimento têm reconhecido a relevância das narrativas para a construção de identidades, a preservação da memória e os processos educativos. Entretanto, essa produção tem privilegiado, em grande medida, dimensões específicas do fenômeno narrativo. Algumas abordagens concentram-se na dimensão performática da narração, compreendendo-a como um acontecimento social situado, marcado pela oralidade, pela corporeidade e pela interação entre narrador e audiência (Langdon, 1999).

Outras enfatizam a dimensão metafórica da narrativa, destacando sua capacidade de reorganizar simbolicamente a experiência, produzir novos sentidos e ampliar os horizontes interpretativos dos sujeitos (Pimentel, 1990; Lakoff; Johnson, 1980; Davidson, 1992). Há, ainda, perspectivas voltadas à dimensão inferencial da compreensão narrativa, que investigam os processos cognitivos mobilizados pelos sujeitos na construção dos significados a partir da relação entre texto, contexto e conhecimentos prévios (Beaugrande, 1980; Clark; Carlson, 1981; Rickheit; Schnotz; Strohner, 1985).

Embora essas perspectivas tenham produzido contribuições fundamentais para a compreensão do fenômeno narrativo, elas permanecem frequentemente desenvolvidas de maneira relativamente independente, o que limita a compreensão da narrativa como um processo educativo integrado. Nesse sentido, este artigo parte da hipótese de que a narrativa constitui um dispositivo pedagógico de formação humana cuja potência educativa decorre justamente da articulação entre três dimensões complementares: a performance, que possibilita a experiência compartilhada da narração; a metáfora, que promove a reorganização simbólica da realidade; e a inferência, que permite a construção cognitiva e coletiva dos sentidos produzidos pela narrativa.

A partir dessa hipótese, o objetivo do artigo consiste em analisar de que modo a articulação entre essas três dimensões transforma a narrativa em uma experiência de aprendizagem capaz de mobilizar aspectos cognitivos, afetivos, culturais e sociais. Para tanto, realiza-se uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-analítica, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de três experiências narrativas: o projeto Caçando Estórias, como expressão da dimensão performática; o

Laboratório de Leitura da Casa Arca, como manifestação da dimensão metafórica; e a Balada Literária, como prática de construção coletiva de sentidos por meio da dimensão inferencial.

A escolha dessas experiências decorre do fato de que elas evidenciam diferentes formas pelas quais a narrativa ultrapassa a condição de instrumento de transmissão de conteúdos e passa a atuar como espaço de participação, interpretação e produção de conhecimento. Embora desenvolvidas em contextos distintos, todas apresentam como característica comum a transformação da narrativa em uma prática relacional, na qual sujeitos compartilham experiências, reinterpretam realidades e constroem coletivamente novos significados.

O artigo está estruturado em quatro partes. Inicialmente, discute-se a narrativa como currículo e processo de formação humana, a partir da perspectiva da aprendizagem narrativa proposta por Goodson (2019). Em seguida, analisam-se as três dimensões constitutivas do dispositivo pedagógico narrativo: a performance, com base nos estudos de Langdon (1999), Jones (1998) e Matos (2020); a metáfora, a partir das contribuições de Pimentel (1990), Davidson (1992), Lakoff e Johnson (1980), Glucksberg (2008), Müller (2008) e Deignan (2005); e a inferência, fundamentada nos estudos de Beaugrande (1980), Clark e Carlson (1981), Rickheit, Schnotz e Strohner (1985), Dell'Isola (2001) e Marcuschi (1985). Por fim, as experiências analisadas permitem demonstrar empiricamente como essas dimensões se articulam na produção de aprendizagens narrativas orientadas à formação humana.

2 NARRATIVA COMO CURRÍCULO E FORMAÇÃO HUMANA

A compreensão da narrativa como dispositivo pedagógico exige ultrapassar a ideia de que narrar corresponde apenas a transmitir histórias ou registrar acontecimentos. As narrativas constituem formas específicas de organizar experiências, produzir sentidos e construir compreensões compartilhadas sobre o mundo. É justamente essa capacidade de transformar experiências em conhecimento que explica sua relevância para os processos educativos e para a formação humana.

Langdon (1999) destaca que parte dos estudos tradicionais sobre narrativa concentrou-se na análise dos textos como estruturas relativamente estáveis, desconsiderando os contextos sociais, culturais e interacionais de sua produção. Em contraposição, o autor compreende a narrativa como um acontecimento situado, produzido em condições específicas de interação e atravessado pelas experiências dos sujeitos envolvidos.

Essa mudança de perspectiva desloca o foco do texto para o evento narrativo. A narrativa deixa de ser entendida apenas como uma sequência organizada de acontecimentos e passa a ser concebida como uma prática social por meio da qual os indivíduos atribuem coerência às suas experiências e compartilham interpretações sobre a realidade. Narrar, portanto, significa transformar vivências em

conhecimento comunicável, organizando acontecimentos dispersos em estruturas capazes de produzir inteligibilidade para quem conta e para quem escuta.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de currículo narrativo desenvolvida por Goodson (2019). Para o autor, a aprendizagem torna-se mais significativa quando os processos educativos incorporam as histórias que constituem os sujeitos, as comunidades e os próprios modos de produção do conhecimento. O currículo deixa, assim, de ser compreendido como mera seleção de conteúdos prescritos e passa a ser entendido como um processo narrativo de construção compartilhada de significados, articulado às experiências culturais e aos problemas concretos vivenciados pelos aprendizes.

Nessa perspectiva, a narrativa não representa apenas uma estratégia metodológica, mas um princípio organizador do processo educativo. Goodson denomina essa abordagem de "aprendizagem narrativa", compreendida como a articulação entre diferentes dimensões da experiência humana: as narrativas pessoais, tradicional-culturais, curriculares e epistêmicas.

As narrativas pessoais correspondem às histórias que os sujeitos constroem sobre si mesmos, organizando memórias, experiências e projetos de vida. Elas permitem que cada indivíduo atribua sentido à própria trajetória e ressignifique suas experiências diante de novos conhecimentos. Já as narrativas tradicional-culturais inserem essas trajetórias individuais em contextos coletivos de pertencimento, conectando experiências pessoais às memórias, valores e práticas compartilhadas por uma comunidade. Sua incorporação ao currículo evidencia que todo conhecimento é produzido em contextos históricos e culturais determinados.

As narrativas curriculares, por sua vez, rompem com uma visão normativa do currículo como simples organização linear de conteúdos. Para Goodson, o currículo constitui um percurso interpretativo construído na interação entre educadores, aprendizes e realidade social, transformando o conhecimento escolar em espaço de investigação, diálogo e produção de sentidos. Enquanto, as narrativas epistêmicas dizem respeito às histórias produzidas pelo próprio conhecimento, envolvendo seus conceitos, métodos e processos de construção. Aprender, nesse sentido, não significa apenas apropriar-se dos resultados da ciência, mas compreender os caminhos pelos quais esses saberes são produzidos.

A articulação dessas quatro dimensões constitui, para Goodson, uma nova compreensão da aprendizagem: um processo contínuo de construção narrativa da realidade, no qual experiências individuais, memórias coletivas, práticas educativas e saberes científicos se relacionam. O conhecimento deixa de ser concebido como simples acumulação de informações e passa a ser entendido como experiência interpretada.

Essa perspectiva dialoga diretamente com Langdon (1999), pois ambos reconhecem que a narrativa depende dos contextos sociais e culturais em que é produzida. Se, para Langdon, a narrativa é um evento social situado, para Goodson ela também constitui um princípio organizador da aprendizagem. Em ambos os autores, narrar ultrapassa o ato de relatar acontecimentos e assume a função de construir sentidos compartilhados sobre a experiência humana.

Assim, a potência educativa da narrativa não está apenas no conteúdo das histórias, mas nos processos de participação, interpretação e produção de conhecimento que elas mobilizam. Ao narrar, os sujeitos organizam memórias, reinterpretam experiências, negociam significados e constroem novas formas de compreender a si mesmos e ao mundo. A narrativa torna-se, portanto, uma prática pedagógica que articula linguagem, cultura, cognição e experiência.

Entretanto, essa aprendizagem narrativa depende de práticas concretas de produção e compartilhamento das histórias. Antes de constituir processos metafóricos ou inferenciais, toda narrativa realiza-se como acontecimento social entre narradores e ouvintes. É nessa dimensão relacional que ela assume sua primeira expressão pedagógica: a performance. A narração constitui um ato performático no qual voz, corpo, gestos, entonação, memória e interação transformam a história em experiência compartilhada, estabelecendo as bases para a construção coletiva de sentidos que será aprofundada nas dimensões metafórica e inferencial analisadas nas seções seguintes. É o que se passa a expor.

3 A DIMENSÃO PERFORMÁTICA DA NARRATIVA: A PERFORMANCE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CASO DO CAÇANDO ESTÓRIAS

Se a narrativa constitui um dispositivo pedagógico de aprendizagem, sua potência educativa não decorre apenas das histórias que comunica, mas da forma como essas histórias são vividas na interação entre narradores e ouvintes. Antes de mobilizar processos simbólicos ou cognitivos, a narrativa manifesta-se como acontecimento social, no qual linguagem, corpo, memória, emoção e contexto convergem para produzir uma experiência compartilhada. É nessa dimensão relacional que se situa a performance, compreendida não como elemento acessório da narração, mas como condição para que a narrativa se transforme em experiência formativa.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Langdon (1999), para quem a narrativa não pode ser reduzida ao texto enquanto produto linguístico acabado. Ao criticar abordagens centradas exclusivamente na estrutura textual, o autor sustenta que o significado emerge da interação entre narradores, ouvintes e circunstâncias culturais específicas. A performance deixa, assim, de representar

um recurso expressivo para constituir o próprio acontecimento narrativo, isto é, o espaço em que a história adquire sentido social.

Ao definir a performance como um fenômeno universal, Langdon (1999) observa que todas as culturas desenvolvem formas próprias de narrar, transmitir conhecimentos, preservar memórias e fortalecer vínculos coletivos. A análise da narrativa, portanto, exige considerar não apenas o conteúdo do discurso, mas também os modos pelos quais ele é performado, os sujeitos envolvidos na interação e os significados produzidos em cada contexto cultural.

Nessa perspectiva, a narrativa deixa de apenas representar o mundo para recriá-lo simbolicamente no momento da narração. A aprendizagem decorre menos da informação transmitida do que da experiência compartilhada entre narrador e ouvintes. Voz, gestos, ritmo, pausas, expressões corporais e silêncios ampliam as possibilidades de interpretação e favorecem a participação ativa dos sujeitos, fazendo da narrativa uma experiência simultaneamente estética, afetiva e cognitiva.

Essa perspectiva dialoga com Jones (1998), que identifica na performance um potente instrumento de transformação social. Para a autora, as práticas performáticas possibilitam que os participantes experimentem novas formas de perceber a si mesmos, aos outros e à realidade, produzindo deslocamentos de percepção que aproximam criação artística e experiência cotidiana. A performance narrativa, portanto, ultrapassa o entretenimento e constitui um espaço de elaboração coletiva de experiências.

Essa mediação é aprofundada por Matos (2020), ao atribuir aos contadores de histórias a função de verdadeiros “curingas” sociais. Sua atuação estende-se para além dos espaços literários, alcançando escolas, hospitais, bibliotecas e projetos comunitários, onde a narrativa favorece processos de leitura, humanização, prevenção social e fortalecimento de vínculos. O contador de histórias assume, assim, uma função pedagógica específica: mais do que transmitir conteúdos, cria ambientes de participação, diálogo e imaginação compartilhada, nos quais diferentes repertórios culturais entram em interação.

A performance constitui, portanto, a primeira dimensão do dispositivo pedagógico narrativo. É nela que a narrativa deixa de existir apenas como texto para tornar-se prática social de aprendizagem. Ao integrar linguagem, corpo, emoção e interação, inaugura o processo educativo que será aprofundado pelas dimensões metafórica e inferencial.

A centralidade da performance torna-se mais evidente quando observada em experiências concretas de mediação narrativa. Nesse sentido, o projeto Caçando Estórias, idealizado pela educadora Kemla Batista, constitui um exemplo representativo de como a narração pode converter práticas culturais em experiências educativas comprometidas com a valorização da identidade, da memória coletiva e da transformação social.

O projeto articula diferentes linguagens artísticas como: teatro de objetos, música, expressão corporal e recursos audiovisuais, transformando a narrativa em um acontecimento compartilhado, no qual a aprendizagem emerge da interação entre narradora e público. A história deixa de ser objeto de recepção passiva para tornar-se espaço de participação, imaginação e construção coletiva de sentidos.

A escolha das narrativas revela igualmente uma intencionalidade pedagógica. Ao privilegiar histórias relacionadas às africanidades e à cultura afro-brasileira, o projeto promove o reconhecimento de experiências historicamente invisibilizadas, favorecendo tanto a construção de referências positivas para crianças negras quanto a ampliação do repertório cultural de crianças não negras. A performance narrativa atua, assim, como estratégia de valorização da memória coletiva e de enfrentamento de estereótipos raciais.

Durante a pandemia de COVID-19, o Caçando Estórias adaptou suas atividades aos ambientes digitais, preservando a interação entre narradora, crianças e famílias. A experiência demonstra que a performance narrativa não depende exclusivamente da copresença física, mas da manutenção das relações de escuta, diálogo e participação que caracterizam o acontecimento narrativo.

Sob essa perspectiva, o projeto confirma empiricamente as contribuições de Langdon (1999), Jones (1998) e Matos (2020). A narrativa realiza-se como evento cultural situado, produz deslocamentos de percepção e atua como mediação social capaz de aproximar diferentes sujeitos, memórias e experiências. Mais do que uma prática de incentivo à leitura, o Caçando Estórias evidencia que a performance constitui uma dimensão essencial do dispositivo pedagógico narrativo, ao transformar a narração em experiência de aprendizagem, reconhecimento e formação humana.

Entretanto, a potência educativa da narrativa não se esgota na experiência performática. Os efeitos produzidos pela performance decorrem também da capacidade da linguagem de reorganizar simbolicamente a realidade, permitindo que pessoas, acontecimentos e experiências sejam compreendidos sob novas perspectivas. É precisamente essa dimensão que conduz à análise da metáfora como segundo elemento constitutivo do dispositivo pedagógico narrativo, conforme será demonstrado a seguir.

4 A DIMENSÃO METAFÓRICA DA NARRATIVA: A METÁFORA COMO PRÁTICA DE HUMANIZAÇÃO E O CASO DO LABORATÓRIO DE LEITURA DA CASA ARCA

Se a performance constitui a condição pela qual a narrativa se realiza como experiência social, a metáfora corresponde ao mecanismo por meio do qual essa experiência reorganiza simbolicamente a realidade. Narrar não significa apenas relatar acontecimentos, mas construir novas formas de perceber pessoas, relações e experiências. Nesse processo, a metáfora ultrapassa a função estilística e

assume uma dimensão cognitiva e formativa, pois amplia horizontes interpretativos e possibilita novas formas de compreensão do mundo.

Essa perspectiva encontra fundamento na noção de narração metafórica desenvolvida por Pimentel (1990). Para a autora, a metáfora não se limita a expressões isoladas ou recursos ornamentais da linguagem, mas atravessa a própria organização narrativa. Ela produz uma segunda camada de significação que acompanha o desenvolvimento do texto e orienta sua interpretação, permitindo que o leitor estabeleça relações entre diferentes experiências e reorganize continuamente os sentidos produzidos pela narrativa.

Sob essa perspectiva, a aprendizagem narrativa não decorre apenas das informações explícitas presentes na história, mas da capacidade do leitor de construir relações entre diferentes planos de significação. A metáfora atua como dispositivo de abertura cognitiva ao estimular interpretações que ultrapassam a literalidade do texto e favorecem a produção de novos sentidos.

Essa compreensão aproxima-se de Davidson (1992), para quem a metáfora não transmite um significado oculto previamente existente, mas provoca um processo interpretativo que depende da participação ativa do sujeito. Assim, a metáfora não oferece respostas prontas; ela cria condições para que novas interpretações sejam produzidas. Seu valor pedagógico reside justamente no fato de exigir envolvimento, reflexão e reconstrução de sentidos.

Na mesma direção, Lakoff e Johnson (1980) demonstram que a metáfora constitui um mecanismo fundamental do pensamento humano. Compreender uma experiência em termos de outra não é uma característica restrita à linguagem literária, mas um modo cotidiano de organizar conceitos, emoções e relações sociais. A metáfora participa, portanto, da forma como os sujeitos percebem e interpretam a realidade.

Essa dimensão é aprofundada por Glucksberg (2008), ao defender que a metáfora não apenas aproxima categorias existentes, mas também possibilita a criação de novas formas de classificação da experiência. Ao produzir novos modos de nomear e compreender sujeitos, práticas e acontecimentos, a metáfora assume uma dimensão política e humanizadora, pois amplia aquilo que pode ser reconhecido e compartilhado socialmente.

Essa compreensão aproxima-se dos estudos de Müller (2008), que deslocam a metáfora do campo exclusivamente linguístico para o domínio das práticas cognitivas e sociais. Para a autora, a metáfora constitui um processo dinâmico de construção de sentidos, produzido na interação entre sujeitos, contextos e experiências. Sua realização possui quatro características fundamentais: natureza cognitiva, estrutura triádica, independência modal e caráter situado.

A natureza cognitiva evidencia que a metáfora participa da própria constituição do pensamento, não sendo apenas uma forma de expressá-lo. A estrutura triádica demonstra que a construção metafórica envolve a articulação entre diferentes domínios de significação, integrando linguagem, percepção e experiência. A independência modal revela que os processos metafóricos podem ocorrer não apenas pela linguagem verbal, mas também por imagens, gestos, performances e outras formas simbólicas. Por fim, seu caráter situado indica que os sentidos metafóricos emergem dos contextos concretos em que são produzidos.

Essa perspectiva converge com Deignan (2005), para quem a metáfora organiza modos de pensar, sentir e agir. Na narrativa literária, ela oferece novas estruturas simbólicas capazes de ampliar os horizontes cognitivos e afetivos dos sujeitos, permitindo que experiências sejam reinterpretadas sob diferentes perspectivas.

As contribuições desses autores permitem compreender que a metáfora produz aprendizagem porque modifica os próprios referenciais utilizados para interpretar a realidade. Ao entrar em contato com novos símbolos e imagens, o sujeito reorganiza categorias de pensamento, revê interpretações anteriores e amplia sua capacidade de compreender experiências distintas das suas.

Essa dimensão processual é sistematizada por Pimentel (1990), ao demonstrar que a narração metafórica opera em diferentes níveis. No plano da linguagem, a metáfora pode aparecer de forma localizada, restrita a expressões específicas, ou assumir caráter discursivo, organizando relações entre diferentes partes da narrativa. Já no plano estrutural, ela pode estar explicitamente marcada no texto ou exigir reconstrução interpretativa pelo leitor, tornando-se um elemento fundamental da produção de sentidos.

A partir dessa compreensão, a aprendizagem narrativa não decorre apenas da compreensão literal dos acontecimentos narrados. Ela exige que os sujeitos estabeleçam conexões entre diferentes planos simbólicos, mobilizem experiências anteriores e reconstruam continuamente os sentidos produzidos pela leitura. A metáfora transforma a narrativa em espaço de elaboração da experiência humana.

É justamente essa capacidade de reorganização simbólica que explica o potencial humanizador da literatura. Ao mobilizar identificação, deslocamento e reflexão, a narrativa permite que os sujeitos compreendam a própria existência e reconheçam diferentes formas de viver e interpretar o mundo. Essa dimensão torna-se particularmente evidente em experiências de leitura compartilhada, como o Laboratório de Leitura da Casa Arca.

Inspirado no Laboratório de Humanidades da Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), o projeto promove encontros de leitura e discussão de obras

literárias, compreendendo a experiência estética como espaço de diálogo, reflexão e formação humana. Mais do que estimular hábitos de leitura, a iniciativa busca promover processos de humanização por meio da interpretação coletiva das narrativas.

O aspecto central dessa experiência não está apenas nas obras selecionadas, mas na forma como elas são apropriadas pelos participantes. Ao compartilhar impressões, memórias e interpretações, os leitores constroem sentidos que ultrapassam a literalidade do texto. A leitura transforma-se, assim, em exercício de reconhecimento de si e do outro, permitindo que experiências pessoais sejam revisitadas sob novas perspectivas simbólicas.

Nesse movimento, a metáfora atua como mediadora da formação humana. Personagens, conflitos e trajetórias narrativas funcionam como estruturas simbólicas que deslocam o olhar dos leitores sobre suas próprias experiências. Ao reconhecer aspectos de sua existência nas narrativas literárias, o sujeito reorganiza sua compreensão da realidade e amplia suas possibilidades de interpretação.

Essa dinâmica corresponde ao que Pimentel (1990) denomina narração metafórica: os sentidos construídos durante a leitura não permanecem restritos a fragmentos isolados, mas reorganizam retrospectivamente toda a experiência interpretativa. O aprendizado emerge da interação entre texto, memória, imaginação e vivência.

A literatura exerce, portanto, uma função humanizadora porque amplia a capacidade de compreender a pluralidade da experiência humana. Ao entrar em contato com diferentes personagens, dilemas e modos de existência, o leitor desenvolve maior sensibilidade para perspectivas diversas das suas. A metáfora favorece esse deslocamento ao permitir que a realidade seja interpretada a partir de outros referenciais.

Nesse sentido, experiências como a desenvolvida pela Casa Arca demonstram que a leitura literária pode constituir uma prática cultural de cuidado e acolhimento, favorecendo processos de escuta, expressão e elaboração simbólica das experiências. Sua potência não reside na transmissão de valores, mas na criação de espaços nos quais os sujeitos podem reinterpretar suas próprias trajetórias e estabelecer novas relações consigo e com o outro.

A metáfora revela-se, assim, uma prática de humanização, pois amplia a compreensão da experiência humana e transforma a narrativa em dispositivo de formação integral. Entretanto, essa transformação não se encerra na reorganização simbólica da realidade. Para compreender como os sujeitos constroem os sentidos narrativos, é necessário analisar os processos cognitivos envolvidos nessa interpretação. É nesse ponto que emerge a terceira dimensão do dispositivo pedagógico narrativo: a inferência.

5 A DIMENSÃO INFERENCIAL DA NARRATIVA: A INFERÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SENTIDOS E O CASO DA BALADA LITERÁRIA

Se a performance inaugura a experiência narrativa e a metáfora reorganiza simbolicamente a realidade, a inferência constitui o processo cognitivo por meio do qual os sujeitos transformam essa experiência em conhecimento. Nenhuma narrativa comunica todos os seus significados de forma explícita; sua compreensão depende da participação ativa do leitor ou ouvinte, que mobiliza conhecimentos prévios, interpreta pistas textuais, recupera experiências e estabelece relações entre diferentes contextos. A aprendizagem narrativa realiza-se, portanto, como uma atividade inferencial.

Essa perspectiva rompe com a ideia de leitura como simples decodificação de informações. Compreender uma narrativa significa formular hipóteses interpretativas, preencher lacunas e construir sentidos a partir da interação entre aquilo que o texto apresenta e os conhecimentos mobilizados pelo sujeito. A narrativa educa justamente porque exige essa participação ativa na produção do significado.

Essa compreensão encontra fundamento na Linguística Textual de Beaugrande (1980), para quem a interpretação depende da ativação de estruturas cognitivas que organizam a experiência e permitem compreender novas informações a partir de conhecimentos anteriores. Entre essas estruturas destacam-se os *frames*, *schemas*, *scripts* e *plans*.

Os *frames* correspondem aos modelos gerais de conhecimento utilizados para reconhecer situações e categorias da realidade; os *schemas* organizam padrões mais amplos de experiência; os *scripts* estruturam sequências habituais de ações socialmente compartilhadas; e os *plans* permitem interpretar intenções, objetivos e estratégias dos sujeitos envolvidos na narrativa. Essas estruturas demonstram que compreender um texto exige mais do que acessar informações explícitas: envolve relacionar linguagem, memória e experiência.

A teoria de Beaugrande (1980) evidencia, assim, que a aprendizagem narrativa ocorre por meio de um processo ativo de construção de conhecimento. Cada nova narrativa amplia, reorganiza ou transforma os modelos interpretativos dos sujeitos, desenvolvendo sua capacidade de compreender diferentes experiências humanas.

Entretanto, essas estruturas cognitivas não operam isoladamente. A interpretação narrativa depende também dos contextos em que a comunicação ocorre. Clark e Carlson (1981) e Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) demonstram que os sentidos são produzidos pela interação entre texto, sujeito e situação comunicativa, rejeitando a ideia de que o significado esteja integralmente contido na narrativa. Nesse processo, destacam-se cinco contextos fundamentais.

O contexto linguístico envolve as informações presentes no próprio texto, como escolhas lexicais, relações de coesão e progressão temática. O contexto situacional refere-se às circunstâncias

concretas da comunicação, incluindo ambiente, momento histórico e características da interação. O contexto sociocultural abrange os valores, práticas e conhecimentos compartilhados por uma comunidade. O conhecimento de mundo corresponde às experiências acumuladas pelo próprio sujeito ao longo de sua trajetória. Por fim, o contexto intencional ou comunicativo relaciona-se às expectativas sobre os objetivos do narrador e aos sentidos sugeridos pela narrativa.

A articulação desses elementos evidencia que interpretar uma narrativa significa integrar diferentes fontes de informação e produzir sentidos a partir da relação entre texto, contexto e experiência. A inferência constitui, portanto, um processo simultaneamente cognitivo, social e cultural.

Essa compreensão aproxima-se das classificações propostas por Dell'Isola (2001) e Marcuschi (1985), que demonstram a diversidade das operações realizadas pelos leitores durante a construção dos sentidos. Para Dell'Isola, as inferências podem ser lógicas, informativas e avaliativas. As primeiras decorrem das relações internas de coerência do texto; as segundas dependem da mobilização de conhecimentos externos; e as últimas envolvem julgamentos e posicionamentos construídos a partir da interação entre narrativa e valores do sujeito.

Marcuschi (1985), por sua vez, distingue as inferências lógicas, analógico-semânticas e pragmático-culturais. As primeiras envolvem relações dedutivas estabelecidas a partir do texto; as segundas permitem estabelecer analogias e aproximações entre diferentes experiências; e as últimas dependem dos conhecimentos culturais e sociais compartilhados pelos sujeitos.

Essa última dimensão revela um aspecto central da aprendizagem narrativa: a interpretação não é apenas uma operação individual, mas um processo construído em comunidades interpretativas. Os sentidos dependem das memórias, experiências e referências culturais mobilizadas pelos sujeitos durante a leitura.

Em conjunto, as contribuições de Beaugrande (1980), Clark e Carlson (1981), Rickheit, Schnotz e Strohner (1985), Dell'Isola (2001) e Marcuschi (1985) permitem compreender a inferência como o mecanismo pelo qual a narrativa produz conhecimento. As estruturas cognitivas organizam os repertórios interpretativos; os contextos orientam a produção dos sentidos; e as diferentes operações inferenciais permitem que o leitor transforme a narrativa em experiência significativa.

A dimensão inferencial torna-se particularmente evidente em práticas coletivas de leitura, nas quais a interpretação deixa de ser uma atividade exclusivamente individual e transforma-se em construção compartilhada de sentidos. A Balada Literária constitui um exemplo dessa dinâmica ao reunir escritores, leitores e agentes culturais em torno da literatura como espaço de diálogo, reflexão e produção coletiva de conhecimento.

Mais do que um evento de divulgação literária, a Balada Literária promove encontros nos quais diferentes repertórios culturais entram em interação. As narrativas discutidas não possuem significados fixos; elas são continuamente reinterpretadas pelos participantes, que mobilizam experiências pessoais, conhecimentos históricos e referências culturais para construir novas compreensões.

Sob a perspectiva de Beaugrande (1980), esses encontros ativam diferentes estruturas cognitivas. Os participantes recorrem a *frames*, *schemas*, *scripts* e *plans* para interpretar personagens, acontecimentos e conflitos, relacionando o universo literário às próprias experiências. Cada intervenção amplia as possibilidades interpretativas do grupo.

Do mesmo modo, a experiência evidencia os diferentes contextos inferenciais descritos por Clark e Carlson (1981) e Rickheit, Schnotz e Strohner (1985). O sentido não deriva apenas do texto literário, mas também das condições do encontro, das discussões realizadas e dos conhecimentos compartilhados entre os participantes.

Também se manifestam as operações inferenciais apontadas por Dell'Isola (2001) e Marcuschi (1985). Os leitores estabelecem relações lógicas, preenchem lacunas com conhecimentos externos, formulam avaliações críticas, constroem analogias e reinterpretam narrativas a partir de diferentes perspectivas culturais. A aprendizagem ocorre, assim, no movimento de troca entre sujeitos que negociam sentidos e ampliam mutuamente seus horizontes interpretativos.

A Balada Literária demonstra, portanto, que a inferência não corresponde apenas a uma operação cognitiva individual, mas a um processo social de construção de conhecimento. Ao compartilhar interpretações, os leitores tornam-se produtores coletivos de sentidos, articulando linguagem, memória, cultura e experiência.

Enquanto o Caçando Estórias evidencia a narrativa como experiência performática e a Casa Arca demonstra sua capacidade de reorganizar simbolicamente a realidade por meio da metáfora, a Balada Literária revela a dimensão inferencial da aprendizagem narrativa. Em conjunto, essas experiências demonstram que a narrativa educa pela articulação entre performance, metáfora e inferência, dimensões que se realizam simultaneamente em práticas concretas de leitura, escuta e diálogo.

6 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu confirmar a hipótese de que a narrativa não constitui apenas um recurso didático complementar, mas um dispositivo pedagógico complexo de formação humana. Sua potência educativa não reside exclusivamente no conteúdo das histórias narradas, mas no conjunto de processos que a narrativa mobiliza ao transformar experiências em

conhecimento. Ao articular performance, metáfora e inferência, a narrativa produz condições para que os sujeitos participem da construção de sentidos, reorganizem suas experiências e ampliem suas formas de compreender a si mesmos e ao mundo.

A investigação demonstrou que a dimensão performática constitui a condição inicial dessa experiência educativa. A partir das contribuições de Langdon (1999), Jones (1998) e Matos (2020), evidenciou-se que narrar é um acontecimento social situado, no qual corpo, voz, memória e interação participam da produção dos sentidos. A experiência do Caçando Estórias confirmou que a narrativa, quando realizada como prática compartilhada, fortalece vínculos comunitários, valoriza memórias coletivas e possibilita processos educativos fundamentados na participação e no reconhecimento das identidades culturais.

A dimensão metafórica revelou que a narrativa não apenas transmite experiências, mas permite reinterpretá-las. As contribuições de Pimentel (1990), Davidson (1992), Lakoff e Johnson (1980), Glucksberg (2008), Müller (2008) e Deignan (2005) demonstraram que a metáfora constitui um mecanismo cognitivo e cultural capaz de deslocar perspectivas, produzir novas categorias de compreensão e ampliar a capacidade de reconhecimento do outro. O Laboratório de Leitura da Casa Arca evidenciou essa função ao demonstrar que a literatura compartilhada pode constituir espaço de humanização, escuta e elaboração simbólica das experiências humanas.

A dimensão inferencial, por sua vez, demonstrou que a aprendizagem narrativa somente se concretiza pela participação ativa dos sujeitos na produção dos significados. As contribuições de Beaugrande (1980), Clark e Carlson (1981), Rickheit, Schnotz e Strohner (1985), Dell'Isola (2001) e Marcuschi (1985) evidenciaram que interpretar uma narrativa envolve mobilizar conhecimentos prévios, referências culturais, experiências pessoais e diferentes contextos comunicativos. A Balada Literária demonstrou empiricamente que a leitura compartilhada transforma a interpretação em processo coletivo de construção do conhecimento, no qual diferentes sujeitos ampliam mutuamente seus horizontes de compreensão.

A principal contribuição deste estudo consiste, portanto, em propor uma compreensão integrada da aprendizagem narrativa. Performance, metáfora e inferência não representam etapas isoladas ou mecanismos independentes, mas dimensões articuladas de um mesmo processo formativo. A performance cria o espaço relacional no qual a narrativa acontece; a metáfora possibilita a reorganização simbólica da experiência; e a inferência permite sua apropriação cognitiva e cultural. A articulação dessas dimensões explica por que a narrativa possui potencial educativo próprio, capaz de envolver simultaneamente linguagem, emoção, memória, imaginação e pensamento crítico.

Nesse sentido, a narrativa deve ser compreendida não apenas como uma ferramenta utilizada para ensinar determinados conteúdos, mas como uma forma de organizar a própria experiência educativa. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Goodson (2019) sobre a aprendizagem narrativa, ao reconhecer que o conhecimento não se limita à transmissão de informações, mas envolve a interpretação das trajetórias individuais e coletivas que constituem os sujeitos. Narrar, nesse contexto, significa criar condições para que experiências sejam compartilhadas, reinterpretadas e transformadas em conhecimento.

Os estudos de caso analisados reforçam essa proposição ao revelar que, embora desenvolvidos em contextos distintos, o Caçando Estórias, o Laboratório de Leitura da Casa Arca e a Balada Literária possuem uma característica comum: transformam a narrativa em espaço de encontro, participação e produção coletiva de sentidos. Essas experiências demonstram que práticas narrativas podem atuar como dispositivos de formação humana em diferentes contextos educativos, formais e não formais.

Assim, mais do que defender a presença da narrativa como metodologia de ensino, este estudo propõe reconhecê-la como uma dimensão constitutiva dos processos educativos. Ao possibilitar que sujeitos narrem, interpretem e reconstruam suas experiências, a narrativa contribui para a formação de indivíduos capazes de compreender criticamente a realidade, reconhecer diferentes perspectivas e participar da construção coletiva de novos sentidos sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

BEAUGRANDE, R. Text, discurse and process: toward a multidisciplinary science of texts. Londres: Longman, 1980.

CLARK, H. H., CARLSON, T. B. Context for comprehension. In: LONG, J.; BADDELEY, A. (eds.). Attention and Performance IX. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1981, p. 313-331

DEIGNAN, A. Metaphor and corpus linguistics. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Leitura: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

GLUCKSBERG, Sam. How metaphors create categories - quickly. In: GIBBS, Raymond W. (ed.). The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 67-83

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa pessoal e futuro social. Tradutor de Henrique Carvalho Calado. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

JONES, Amelia. Body Art/performing the subject. Minneapolis, Londres: University of Minnesota Press, 1998.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Metáforas da vida cotidiana. Campinas, SP: Mercado, 1980.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. Metaphors We Live By. Chicago: The Universityof Chicago Press, 1980.

LANGDON, E. J. A fixação da narrativa: do mito para a poética da literatura oral. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 5, n. 12, p. 13-36, dez. 1999.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. Leitura, Teoria e Prática. Revista da Associação de Leitura. Campinas, v. 4, p. 3 -16, jun. 1985.

MATOS, Gislayne Avelar. A palavra do contador de Histórias. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

MÜLLER, Cornelia. Metaphors dead and alive, sleeping and waking: A dynamic view. Chicago, London: University of Chicago Press, 2008.

PIMENTEL, Luz Aurora. Narração Metafórica: Dimensões Paranarrativas em A la recherche du temps perdu. Toronto, Canada: University of Toronto; Londres: Buffalo, 1990.

PIMENTEL, Luz Aurora. Narração Metafórica: Dimensões Paranarrativas em A la recherche du temps perdu. Londres; Canada: Toronto Buffalo, 1990.

RICKHEIT, G. SCHNOTZ, W. STROHNER, H. The concept of inference in discourse comprehension, In: RICKHEIT, G.; STROHNER, H. (eds.). Inferences in text processing. Amsterdam: North-Holland, 1985. p. 183-204

RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans; SCHNOTZ, Walfgang. The concept of inference in discourse comprehension. In: RICKHEIT, G.; STROHNER, H. (eds.). Inferences in text processing. North Hollandy: Elsevier Science, 1985.