

Ensino de História e Narrativa: potencialidades de uma imagem constelar

BIANCA RODRIGUES CORRÊA*

*Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe;
mas principal quero contar é o que eu não sei se sei,
e que pode ser que o senhor saiba.*

Guimarães Rosa – Meu tio o Iauaretê, 1969

Este artigo propõe uma pequena análise acerca do uso da narrativa no Ensino de História, baseada na minha pesquisa de mestrado, concluída em 2011 na Faculdade de Educação da UNICAMP e orientada pela professora Maria Carolina Bovério Galzerani.

Paul Ricoeur, em seu artigo “O passado tinha um futuro”, apresenta um questionamento relativo ao ensino da disciplina de História:

Como ligar o ensino da história à preocupação com o presente e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? Essas questões colocam-se na realidade porque a história, aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar, parece estrangeira ao que os homens fazem e experimentam. (RICOEUR, 2004: 369)

O hiato apontado por Ricoeur, filósofo sensível às questões epistemológicas mais complexas do conhecimento histórico, manifesta-se como uma imagem cotidiana na prática escolar contemporânea de muitas salas de aula brasileiras. Afirmações ordinárias como “a história é mestra da vida”, ou “devemos compreender o passado para modificar o futuro” parecem esvaziadas de sentido concreto. O que, efetivamente, se *aprende* nas aulas de história?

Antes de refletir acerca do distanciamento entre o conhecimento histórico e a vida dos sujeitos, é interessante apontar um afastamento no seio do próprio conhecimento histórico: a história dita “acadêmica” e a dita “escolar”. O conhecimento produzido pelos historiadores não é aquele ao qual o aluno tem acesso direto; a criança e o adolescente, ao se confrontarem com o terreno muitas vezes árido do discurso histórico,

* Mestre pela Universidade Estadual de Campinas. Agência Financiadora: CAPES

o fazem através da mediação de materiais didáticos selecionados por professores e instituições de ensino. Nesse processo, diversas posições epistemológicas permanecem subjacentes, seja na elaboração dos materiais, na sua seleção ou na condução didática dos docentes. No campo historiográfico-educacional, as concepções de história são inúmeras e polêmicas, engendrando muitos debates epistemológicos; essa variedade demanda dos docentes uma clareza em relação a quais concepções podem utilizar em suas práticas educativas.

Não obstante represente um grande avanço no trabalho escolar, na medida em que ultrapassam a reprodução automática em direção a uma construção reflexiva do saber, as propostas mais comuns de ensino de História operam com um passado em-si conhecível, cujas versões devem ser falseadas¹ através das fontes e da metodologia histórica. O foco central é fazer com que os alunos desenvolvam as competências de interpretação, aprendendo a “usar critérios de validade de versões e de fontes em que estas se fundamentam” (BARCA, 2006: 97). Ainda é presente uma busca pela objetividade pura, que existe independente da relação com o sujeito; uma concepção de verdade do passado enquanto tal, acessível por um sujeito auto-controlado através da metodologia e da análise crítica.

Tal busca fundamenta-se numa concepção de história particular. Baseada na submissão do saber histórico à explicação causal, propõe uma aproximação entre o conhecimento histórico e as ciências naturais, relacionando os eventos históricos a leis cognoscíveis, reveladas através de suas generalizações. Seria possível elaborar uma proposta para o ensino de história que tenha por base diferentes referências epistemológicas?

É nesse sentido que se insere a proposta do trabalho com o caráter narrativo da história. Essa concepção ressalta, entre os diversos elementos que compõem a história, as ações de sujeitos concretos, comuns, com seus dramas e dilemas.

O conceito de narrativa, aqui proposto como forma de elaboração dos conhecimentos históricos escolares, não se pauta meramente no reconhecimento de que ela é um

¹ Falsear, nesse texto, é utilizada no sentido popperiano: colocar explicações à prova da refutação.

conhecimento discursivo e sujeito a diferentes versões. A perspectiva é ir além dessa constatação, atualmente bem aceita nos debates teóricos, colocando em ação a experiência do professor-narrador e do aluno-narrador. Não um simples narrar factual dos grandes feitos humanos, mas o narrar enquanto possibilidade de comunicação dos homens através do tempo, conforme propõe Walter Benjamin em seu célebre texto “O Narrador” (BENJAMIN, 1985: 197-221).

Benjamin, a narrativa e a história

De acordo com Benjamin, a prática do narrar encontra-se em processo de esgotamento, culminando na privação da comunicabilidade das experiências. A narrativa a que se refere Benjamin é fundada na tradição oral e difundida “pelos inúmeros narradores anônimos”. O narrador é o homem comum, que relata a sua experiência em comunhão com a experiência coletiva. É aí que reside a comunicabilidade da história narrada: o mundo do narrador é o mesmo daquele que ouve; a semente da história é jogada no solo que ambos compartilham. O narrador não se segrega, mas “incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1985: 201). Toda narrativa engendra uma ou várias lacunas de sentido, que possibilitam ao ouvinte amalgamar a história à sua própria experiência.

É através dessa estreita ligação entre narrador e ouvinte que a narrativa expressa sua dimensão utilitária:

Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. (...) Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. (BENJAMIN, 1985: 200)

A informação ameaça a narrativa, pois precisa ser compreensível “em si e para si”, atrelando aos fatos contados suas respectivas explicações. A informação suprime a interpretação, na medida em que pretende explicitar o real tal como aconteceu. Tem uma pretensão de verdade totalmente neutra e objetiva: “a informação aspira a uma verificação imediata” (BENJAMIN, 1985: 203). Além disso, cria um efeito de algo já

acabado, pois os fatos já chegam acompanhados de explicações. Para o autor, “metade da arte narrativa está em evitar explicações. (...) Ele [o leitor] é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação” (BENJAMIN, 1985: 203). A narrativa não está interessada em transmitir a essência da coisa narrada como uma informação ou um relatório, mas pretende representar seus episódios como arquétipos da história do homem e do mundo.

A narrativa está, assim, imersa na criação subjetiva, e é ela que possibilita que a experiência individual ou coletiva, fonte a que recorrem os narradores, seja comunicada através do tempo e do espaço. Isso culmina num processo de identificação entre o narrador, o ouvinte e as personagens das histórias narradas. A narrativa engendra a rememoração e funda a tradição, transmitindo as experiências através das gerações e buscando conservar, através da memória, o que já foi narrado. Não seria o historiador um narrador por excelência?

Benjamin diferencia o historiador, aquele que escreve a história, do cronista, aquele que a narra. O historiador “é obrigado a explicar de uma ou outra maneira os episódios com que lida, e não pode absolutamente contentar-se em representá-los como modelos da história do mundo” (BENJAMIN, 1985: 209), enquanto o cronista cruza esse limite ao se libertar do ônus da explicação verificável. Ao não se preocupar com o encadeamento exato dos fatos, o cronista-narrador fica livre para trabalhar a inserção dos eventos no “fluxo insondável das coisas”. Nesse sentido, a análise do autor dá margem para a criação humana na construção da narrativa – elemento que o historiador estaria fadado a omitir.

No entanto, nas Teses sobre o conceito de história, Benjamin (1985: 222-232) abre possibilidades para o historiador. O passado traz o sopro do ar que já foi respirado, a experiência do vivido que, enquanto humano, toca os homens do presente que se reconhecem nela. “O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (BENJAMIN, 1985: 224). É a comunicabilidade da experiência, através da narrativa, que possibilita esse encontro do eu-presente com o outro-passado. O historiador, ao se recusar a conhecer o passado em-

si, os fatos como aconteceram, pode apropriar-se da rememoração: a ressignificação da experiência carregada de subjetividade.

Benjamin se mostra consciente de que a proposta historicista, vigente, também, em sua época, estava atrelada à idéia de progresso. Sua recusa a essa idéia de telos, de uma humanidade que marcha num tempo “vazio e homogêneo”, está assegurada na proposta de um “tempo saturado de agoras”. O presente não é visto como transição, mas é o momento que escreve a história, fazendo do passado uma experiência única.

A narrativa e os conhecimentos históricos escolares

Jorge Larrosa Bondía (2002), retomando a polaridade estabelecida por Benjamin entre informação e conhecimento, aponta que vivemos numa obsessão pela informação, que é quase uma antiexperiência. A experiência é “aquilo que nos toca”: o que deixa vestígios, marcas, produz afetos. O aluno pode sair de uma aula extremamente bem informado, sabendo mais coisas do que sabia antes, mas isso não quer dizer que ele tenha sido tocado, que algo lhe tenha acontecido. Não ocorre necessariamente uma transformação do aluno enquanto ser vivente e sujeito do conhecimento. A experiência requer a suspensão do juízo, da vontade, do automatismo da ação; requer a abertura dos olhos e dos ouvidos, numa postura de esquecimento de si para o mergulho no outro. Benjamin, no texto *O Narrador*, delineia a mesma imagem: “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido”. (BENJAMIN, 1985: 205.)

Como isso pode ser possível numa concepção analítica e explicativa, que exige a presença do sujeito ativo a todo o tempo? Para Larrosa, “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”, vida esta que é de um sujeito singular e concreto. No caso da história, podemos dizer que essa relação pressupõe um encontro entre vidas distanciadas, em grande parte das vezes, pelo tempo. Porém, a tentativa de se controlar totalmente a experiência, transformando-a em experimento, convertendo-a num instrumento do método, pressupõe a possibilidade de se conhecer e dominar a verdade das coisas – o que não é compatível com a idéia de experiência:

A partir daí o conhecimento já não é um páthei máthos, uma aprendizagem na prova e pela prova, com toda a incerteza que isso implica, mas um mathema, uma acumulação progressiva de verdades objetivas que, no entanto, permanecerão externas ao homem. Uma vez vencido e abandonado o saber da experiência e uma vez separado o conhecimento da existência humana, temos uma situação paradoxal. Uma enorme inflação de conhecimentos objetivos, uma enorme abundância de artefatos técnicos e uma enorme pobreza dessas formas de conhecimento que atuavam na vida humana, nela inserindo-se e transformando-a. A vida humana se fez pobre e necessitada, e o conhecimento moderno já não é o saber ativo que alimentava, iluminava e guiava a existência dos homens, mas algo que flutua no ar, estéril e desligado dessa vida em que já não pode encarnar-se. (LARROSA BONDÍA, 2002: 28)

Esse é o risco no qual incorre uma visão demasiado explicativa e conceitual da história: a perda da experiência. O saber histórico pode deixar de promover o encontro dos homens no tempo, tornando-se um mero arcabouço de eventos, conceitos, causalidades e explicações. Um saber pretensamente crítico e questionador, mas perdido em meio à sua própria capacidade analítica.

Os alunos, ao se interessarem pela história do cotidiano e pelas vidas particulares, não buscariam esse reconhecimento do outro através da experiência no tempo? O que os liga aos homens do passado não são as estruturas e conceitos, mas sim a experiência vivida por cada um deles, que se aproxima ou distancia da vida presente e remete ao que há de comum na condição humana. O trabalho com a história analítica e conceitual não deve anular esse reconhecimento, sob pena de afastar cada vez mais os alunos da experiência do passado e do presente, culminando no abismo apontado por Ricoeur e mencionado no início desse trabalho.

O trabalho com o caráter narrativo do conhecimento histórico pode ser extremamente frutífero e enriquecedor, sem significar um retorno às narrativas teleológicas positivistas. Enquanto a lógica do experimento busca produzir consenso e ser genérica, a lógica da experiência produz a pluralidade e a diferença (LARROSA, 2002: 28), pois carrega em si as marcas do sujeito. Tomamos aqui esse rastro do sujeito (no caso, discentes e docente) não apenas como inerente à história, mas como seu grande trunfo, permitindo-lhe aproximar-se de imagens do passado, na relação com as experiências vividas no presente.

A proposta de trabalhar a história na sala de aula a partir de um modelo narrativo não significa realizar uma sobreposição da narrativa – tal qual a elaboram Benjamin, Ricoeur e outros autores – à história escolar. O que se pretende é avaliar em que medida o modelo narrativo de compreensão da história, bem como suas dimensões epistemológicas, podem contribuir para a construção de uma concepção de conhecimento histórico escolar que transcenda a dimensão analítico-explicativa. Nesse sentido, a história poderia tomar, para o aluno, um aspecto menos moldado pela racionalidade técnico-instrumental, aproximando-se do que Maria Carolina Bovério Galzerani, baseada em Olgária Matos, chama de “racionalidade estética”. Para a autora, é importante

abrir brechas reflexivas, pensando-se nas possibilidades de reinvenção das práticas de ensino de história na contemporaneidade, a partir, sobretudo, do destaque à racionalidade estética (Olgária Matos, 1989). Racionalidade capaz de produzir a ampliação da dimensão sensível dos conhecimentos, bem como das relações entre os diferentes saberes. Racionalidade capaz de reencantar práticas de produção de saberes, muitas vezes instrumentalizadas e hierarquizadas, as quais acabam por despoetizar as relações educativas, excluindo sujeitos e saberes. (GALZERANI, 2008 B:1)

É no rastro deixado por essa proposta que se insere o presente trabalho. A narrativa, dado o seu caráter aberto e lacunar, é um convite à manifestação do sujeito. No âmbito do conhecimento histórico, isso implica em assumir sua natureza provisória, incompleta, seletiva, limitada e definida pelas perguntas feitas aos documentos, conforme aponta Thompson (1981: 49). Tal natureza pode ser ressaltada através do modelo narrativo.

Thompson afirma ainda que o conhecimento histórico se dá na relação entre sujeito (pesquisador, aluno) e evidência (documento histórico):

Cada idade, ou cada praticante, pode fazer novas perguntas à evidência histórica, ou pode trazer à luz novos níveis de evidência. Nesse sentido, a “história” se modificará, e deve modificar-se, com as preocupações de cada geração ou, pode acontecer de cada sexo, cada nação, cada classe social. (THOMPSON, 1981: 51)

Essa relação só é possível devido às lacunas presentes na evidência histórica, as quais são preenchidas na relação apontada.

Uma proximidade que podemos detectar entre a concepção de conhecimento histórico em Thompson e a imagem benjaminiana de narrativa é o fato de que a história trata de sujeitos particulares, com uma vida singular, não se restringindo às estruturas potencialmente analíticas: “o historiador examina vidas e escolhas individuais, e não apenas acontecimentos históricos (processos)” (THOMPSON, 1981: 52). Por isso, o historiador pode realizar juízos de valor, não quanto a processos passados, mas quanto às opções dos indivíduos que deles participaram. Portanto, essa concepção possui uma estreita ligação com a de narrativa, que expressa a experiência de sujeitos particulares, deixando ao ouvinte (leitor) a liberdade para a formulação de juízos, a partir da relação com sua própria experiência de vida.

A dimensão narrativa da história permite, ainda, uma transformação radical na concepção de tempo histórico. A idéia de Ricoeur, dialogando com Santo Agostinho, no que respeita à visão de um “tríplice presente”, pode ser articulada à idéia benjaminiana de um presente que provoca o relampejar da imagem do passado, revelando os pontos de contato com uma época distante. Para tanto, é necessário romper com o tempo linear, pois

a linearização da história é um ato destrutivo que acaba com sua verdadeira complexidade. Os elementos desta linha artificial, os acontecimentos históricos, foram isolados de sua configuração original para obedecerem a um conceito teórico que se baseia na lei da causa e efeito. (OTTE, 1994: 66.)

Produção dos dados

O trabalho de campo foi realizado no Centro Pedagógico da UFMG, uma escola de ensino fundamental localizada no campus principal da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte. A pesquisa foi realizada com adolescentes pertencentes ao último ano do terceiro ciclo de formação humana do ensino fundamental, totalizando 65

alunos (33 moças e 32 rapazes), divididos em duas turmas. A faixa etária dos discentes variou entre 14 e 15 anos. O número de alunos participantes foi pequeno, por se tratar de uma pesquisa essencialmente qualitativa e pelo fato das análises serem baseadas em produções dissertativas.

Por se tratar de uma pesquisa que pressupõe uma intervenção na prática pedagógica cotidiana, a análise do trabalho não foi baseada na aprendizagem de “fatos”, mas na construção de problemas e questões levantados a partir das ações propostas na sala de aula. De que maneira os agentes envolvidos no processo – eu, a pesquisadora/docente e os alunos – operam com outra concepção de história, que engendra novas práticas pedagógicas, e quais os significados que atribuímos em torno dela? Nesse sentido, a pesquisa não esteve centrada na análise de “resultados”, mas de todo o processo educativo presente no trabalho, bem como das relações que os sujeitos envolvidos estabelecem com a construção do conhecimento histórico-educacional.

O tema escolhido foi “O Holocausto”. Os alunos já haviam estudado o tema “II Guerra Mundial” nas suas aulas de história; assim, já possuíam conhecimentos prévios acerca do assunto. O tema foi desenvolvido como uma unidade temática, usando como metodologia a análise de fontes diversas a respeito do tema. As fontes selecionadas foram: fragmentos do livro “O Diário de Anne Frank”; exibição do filme “O Pianista” e fragmentos do livro “É Isto um Homem?”, de Primo Levi.

A apresentação do processo educativo desenvolvido foi realizada através de pequenos fragmentos denominados mônadas². Tais fragmentos revelam o olhar da pesquisadora sobre o objeto, constituindo miniaturas de significado (GAGNEBIN, 1994: 62, *apud* GALZERANI, 2005) que serão tomadas como os principais elementos de análise. Para confeccionar tais mônadas, utilizei os registros de campo, submetidos a recortes e a novos arranjos de seus elementos.

² A utilização das mônadas como metodologia de análise em dados de pesquisa foi realizada, de forma pioneira, por Maria Inês Petrucci Rosa e exposta em seu artigo “Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente”, publicado na revista Brasileira de Educação, v.13, n.39.

O processo e os materiais desenvolvidos (ou seja, a totalidade dos documentos produzidos na interação entre mim e os discentes) foram analisados numa perspectiva de diálogo com o meu próprio objeto de pesquisa. Devido à natureza aberta, plural e dinâmica do objeto de pesquisa, as reflexões realizadas tem caráter provisório, incompleto, limitado e definido pelas perguntas realizadas, mas, nem por isso, são inverídicas. (THOMPSON, 1981: 49).

A construção das mônadas

As mônadas foram construídas a partir dos registros escritos realizados pelos alunos durante a pesquisa, tendo sido mantidas as formas ortográficas produzidas pelos estudantes. Há fragmentos montados a partir de um único texto ou desenho feito em dupla, enquanto outros surgiram a partir da montagem de vários trechos selecionados, pertencentes a dois ou mais trabalho de duplas de alunos.

Os títulos das mônadas, bem como suas epígrafes, foram dados por mim. Cada fragmento, ao se constituir como mônada, torna-se uma imagem que engendra a “dialética em paralisia”³, representando as polaridades por ela potencializadas. Aberta de todos os lados, a mônada possibilita diversas conexões; o título e a epígrafe pretendem intensificar um ou mais pólos para o direcionamento do olhar: eles podem condensar uma idéia já presente no fragmento do aluno, sugerir uma abertura da interpretação, ou ainda ir numa direção oposta, mas também possível. Em várias mônadas, foram utilizados provérbios populares como epígrafes. Benjamin considera o provérbio como uma síntese das antigas narrativas e, portanto, uma maneira de comunicar a experiência através de conselhos “com a autoridade da velhice” (BENJAMIN, 1985: 114). O entrelaçamento entre a produção escrita dos alunos e os títulos configura o ponto explícito de cruzamento entre os saberes histórico-educacionais produzidos pelos alunos e por mim, enquanto pesquisadora e docente.

³ Expressão utilizada por Benjamin em seu texto “Paris, capital do século XIX”, publicado pela primeira vez em 1935. A referência encontra-se na nota V, página 39 da edição que consta nas referências bibliográficas (1985).

Cada mônada foi produzida reunindo um tema, uma visão, um conceito ou uma visão de mundo, de maneira a expressar uma idéia que entrecruza a percepção do aluno a partir do tema “holocausto” e a visão da pesquisadora acerca do processo de produção de conhecimentos históricos escolares. Dessa maneira, cada mônada configura uma imagem do processo educacional.

Exemplo de mônada

É isso o homem?

O texto mostra a tristeza que ocorreu na 2ª Guerra, nos Campos de concentração. As pessoas eram submetidas a condições de vidas desumanas, em que perdiam até mesmo o direito de ter um nome.

Diante de tanto sofrimento fazemos a mesma pergunta que há no livro: “É isso o homem?”. Será que um homem é capaz de oprimir tanto alguém, que por ventura são de espécies iguais, só por ela ter uma nacionalidade, uma cultura diferente?

Nós sempre ouvimos dizer que o difere o ser humano dos animais é a sua inteligência, a sua capacidade de pensar, porém o livro prova que o que havia ali não era homens, e sim, seres primitivos que se importavam mais com o sangue, a origem da pessoa, do que com a personalidade.

Não, Primo Levi. Isso não é o homem. O homem é um ser com a capacidade de possuir compaixão. Alguém que não possui um pouco de compaixão, ou não a utiliza, não é um homem, é um ser que ainda não descobriu a maravilha que é poder ajudar, conviver, amar alguém.

Conforme já foi salientado, as mônadas não têm a pretensão de estabelecer um único caminho de leitura. A mônada, por sua própria natureza, propicia o questionamento das relações diretas de causa e efeito, estilhaçando a linearidade característica do pensamento científico. Nesse sentido, sua leitura dá espaço para lacunas – espaços em

que há possibilidades de relações complexas entre os fragmentos. Conforme aponta OTTE (1994), “os saltos e interrupções são os ‘choques’ que evitam que a narrativa se transforme num *continuum*.”

A partir da leitura das mônadas, é possível perceber a relação entre os conhecimentos produzidos pelos alunos e as minhas reflexões enquanto pesquisadora/docente. Em que medida esses conhecimentos se articulam com a história como disciplina escolar? Ao entrar em contato com as narrativas de vida e construir seus próprios textos, os alunos produzem conhecimentos históricos escolares? Quais saberes são movimentados nesse processo?

Cada fragmento consiste numa *imagem dialética*, caracterizada por suas tensões internas. Essas tensões derivam tanto das idéias apresentadas pelos alunos quanto de sua articulação com o título e com a epígrafe escolhidos por mim. Esses dois elementos (título e epígrafe) podem intensificar uma tensão ou atuar em um de seus sentidos possíveis. Para Benjamin, a imagem do passado é uma imagem dialética, que imobiliza momentaneamente a história (tese 5ª) e se constitui sem a imposição de um nexos causal (OTTE, 1994: 50.). Nesse sentido, o conjunto monadológico configura diversas imagens do passado a partir da temática “holocausto” e, por essa natureza, expressa relações com o presente.

Ao contrário do procedimento da história escolar tradicional, que afasta o fato histórico do sujeito devido ao seu pertencimento a diferentes momentos no tempo, as mônadas aproximam-se do conceito benjaminiano de *reminiscência*. Assim como o anjo da Tese 9ª quer restituir a vida aos mortos, as mônadas trazem o passado para o presente, através de comparações, reflexões existenciais, juízos de valor e até mesmo de anacronismos. O passado não é tido como acabado, mas acompanha o presente dos sujeitos que o contemplam.

Os aspectos discutidos revelam as relações entre passado e presente construídas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Tais relações, marcadas pela emergência da subjetividade e da sensibilidade, contemplam as possibilidades do trabalho com a

história escolar numa perspectiva narrativa. Porém, o aspecto que considero mais interessante e com grande potencialidade para ser trabalhado no ensino de história é a reflexão existencial acerca da natureza humana.

Esse elemento foi determinante na escolha dos textos a serem trabalhados. O conjunto de fontes narrativas foi selecionado tendo em vista essa discussão, favorecida pela obra de Primo Levi que, já no título, a propõe como pergunta ao seu leitor.

A dimensão humana é questionada pelo próprio objeto de estudo e é o teor principal das reflexões que emergem das mônadas. Roney Cytrynowicz, em seu artigo acerca das memórias do holocausto, afirma que os contos de Elie Wiesel, judeu cujo pai foi assassinado durante a Segunda Guerra, negam a possibilidade de inserção dos fatos num plano histórico, devido à sua própria natureza: “é como se Wiesel nos dissesse que não é possível reconhecer uma dimensão humana no nazismo, humana no sentido de entender o nazismo na História, e que não é possível reconhecer homens nos nazistas” (SELLIGMANN-SILVA, 2006: 124).

As falas dos alunos mostram como eles captaram essa atmosfera de desumanização, propiciada pelo documento histórico que tinham em mãos. A obra de Primo Levi foi o eixo central dessa reflexão, porém há momentos em que se pode inferir as relações com o texto de Anne Frank e com o filme apresentado. A mônada “É isso o homem?” questiona diretamente a natureza humana ou não dos fatos ocorridos durante o holocausto. A história revela uma crise da espécie; a aniquilação em massa provoca, além de sentimentos de comoção, tristeza e revolta, uma pergunta: até que ponto as ações do holocausto revelam uma dada concepção de homem?

A mônada toca no ponto de não se possuir compaixão. A esse respeito, Cytrynowicz salienta que, nos campos de extermínio da Polônia, “atingiu-se o limite máximo de capacidade física de matar com o máximo de não envolvimento pessoal dos próprios nazistas e máxima possibilidade de negação da morte e posterior destruição dos vestígios” fazendo com que o genocídio atingisse uma escala industrial: “não havia ódio, mas uma burocratização limite da morte” (SELLIGMANN-SILVA, 2006: 126-

128). A violência é algo sempre presente na história e na vida cotidiana contemporânea, porém os alunos realizaram um movimento de estranhamento em relação à violência do holocausto. Nesse sentido, um conceito que é vulgarizado pela mídia (holocausto, “matança dos judeus”, “câmaras de gás”) foi desnaturalizado e enraizado na experiência histórica. O holocausto representou um ponto de ruptura no mundo contemporâneo, pois condensou em si as possibilidades de destruição em massa sem envolvimento pessoal; como tal, provocou nos alunos o questionamento acerca dos limites ontológicos da humanidade. Do conjunto monadológico emerge a indagação: “fico na dúvida se é um homem ou uma coisa”.

Possibilidades educacionais da narrativa

A pesquisa não representou um rompimento pleno com o currículo prescritivo. O tema foi selecionado no interior do currículo da escola e da série participante (9º ano), os tempos escolares foram mantidos, os textos escolhidos não foram pautados diretamente na vida particular dos alunos... entretanto, em pequenos espaços, as características da aprendizagem narrativa puderam ser observadas e trabalhadas, tornando-se um caminho possível para se transcender a aprendizagem prescritiva. O aspecto principal dessa mudança é o entrelaçamento do sujeito no processo de produção dos conhecimentos escolares; embora os sujeitos históricos estudados fossem os atores do Holocausto, os alunos puderam deixar emergir um pouco mais de si do que tradicionalmente poderiam. E, principalmente, a subjetividade ali presente não foi fragmentada e diluída, mas enraizada na experiência coletiva.

Na história de outros, o sujeito pode se reconhecer e estabelecer relações. Um sujeito que compartilha experiência com outros sujeitos – eis o que pode trazer a narrativa ao currículo escolar. O sujeito aluno possui voz, a ele é dada a voz de dizer-se no mundo, de refigurar (como quer Ricoeur) sua experiência e torná-la acessível a outros. A ideia de saber narrativo traz consigo uma concepção de conhecimento escolar atravessado pela subjetividade de quem fala, de quem conhece, em contraposição à objetividade e à neutralidade do currículo prescritivo. O conhecimento escolar possui, nessa acepção,

um autor do texto, um autor daquilo que se diz, remetendo, ao mesmo tempo, a todos os outros autores que tornaram possíveis a existência daquilo que é comunicado – o que se conhece e se dá a conhecer. A idéia de autoria vem da singularidade desse conhecimento; ao ser não-objetivo, parcial, específico, diferencia-se das outras produções. Entretanto, essa especificidade não acarreta o isolamento do sujeito, na medida em que a narrativa se faz somente na existência de um leitor-ouvinte, mesmo que indefinido.

Narrar é resistir ao sujeito despersonalizado e objetivo do discurso. Para Larrosa, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” O pronome “nos”, nesse caso, é o elemento que caracteriza a experiência a partir da subjetividade do acontecimento. Na narração, o sujeito reconfigura o que lhe aconteceu e comunica essa segunda experiência – da narrativa -, que engendra a anterior – da práxis – e inaugura uma nova experiência – a do diálogo. No entanto, conforme aponta Larrosa, a subjetividade não está ligada à emissão de uma opinião, normalmente automatizada e reflexa, gerada a partir de todo e qualquer questionamento que é apresentado. A narrativa não pressupõe opinião ou uma tomada de posição frente ao assunto em questão.

Qual é o elemento que caracteriza, então, a subjetividade da narrativa? É possível apontar a maneira pela qual o sujeito configura a experiência, as ligações e conexões que ele realiza entre os eventos, a disposição dos acontecimentos e sua alocação numa trama temporal. Esse arranjo resulta numa disposição singular, em que o sujeito se manifesta no discurso e pelo discurso. A forma que a narrativa toma durante o ato de narrar é o conteúdo da subjetividade, e é aí que esta se revela. O sujeito que narra dispõe os elementos em conjuntos que vão compor a narrativa, entrelaçando-os à sua maneira e revelando, nesse processo, a visão de mundo que se constituiu a partir de suas experiências – individuais e coletivas. O leitor-ouvinte, por sua vez, integra esses elementos numa nova experiência, entrecruzada por todas essas subjetividades em diálogo. Dessa maneira, cada mônada representa o discurso de dois ou mais alunos, plenos de autoria, e possibilita o reconhecimento de cada sujeito que os produziu. As “respostas” às questões, imbricadas de subjetividades, caracteriza cada narrativa como

singular. Somado a isso, cada fragmento é imbuído da minha percepção enquanto pesquisadora e docente, tornando ainda mais entrecruzadas as suas imagens.

Conforme afirma Goodson (2007), estamos num período de transição e um novo currículo está longe de ser bem definido; esse trabalho tentou fazer parte desse início de uma nova configuração para o currículo, em direção a um currículo como narrativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. *Revista Educar*. Curitiba: Editora UFPR, edição especial, p. 93-112, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (orgs). *Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, p.49-67, 2005.

_____. *Ensino de História e Saberes na Contemporaneidade*. Trabalho apresentado em mesa-redonda no VI Encontro dos Pesquisadores do Ensino de História, ocorrido na Faculdade de Educação da USP/SP, em julho de 2008 (B).

GOODSON, Ivor. Currículo, Narrativa e o Futuro Social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35 ,maio/ago. 2007.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de educação*, n.19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

OTTE, Georg. *Linha, choque e mônada: tempo e espaço na obra tardia de Walter Benjamin*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 1994 (tese de doutorado).

RICOUER, Paul. O passado tinha um futuro. In: MORIN, Edgar (org.). *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 369-378, 2004.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). *História, Memória, Literatura: o testemunho na Era das Catástrofes*. Campinas: UNICAMP, 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.