

Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos¹

Maria Inês Petrucci Rosa

Faculdade de Educação da UNICAMP

Ivor Goodson, em seu artigo “*Currículo, narrativa e futuro social*”, discute, baseando-se nas proposições de Zygmunt Bauman (2001) e Gregory Bateson (1979), três diferentes tipos de aprendizagem e busca relacioná-las a modelos curriculares. Para o autor, boa parte dos currículos baseia-se em uma estrutura de aprendizagem primária que privilegia aprendizagens de conteúdos do currículo formal de maneira prescritiva. Propõe, assim, que passemos de uma perspectiva curricular prescritiva para um currículo que possibilite aprendizagens narrativas e de gerenciamento da vida. Construir outro currículo, que questione prescrições e determinismos, centrando-se nas mudanças e na busca por uma identidade narrativa que emerge no trajeto, busca e sonhos, todos eles centrais na contínua elaboração de uma missão de vida, é um assunto que ainda começa a ser tratado no campo de estudos curriculares.

Em outro campo, Benjamin faz críticas ao paradigma da linearidade², afirmando que esta é uma configuração artificialmente conduzida sob os critérios de uma organização baseada na relação de causa e efeito, onde, os acontecimentos são deslocados de sua configuração original e inseridos numa “linha” que sugere coesão entre os elementos. A organização linear traz a impressão de ser “natural” por denotar uma ordem aparente. No entanto, tal arranjo exclui outras possibilidades de articulação entre os elementos do vivido, que embora não estejam contíguos numa visão linear, podem ter outros pontos de contato. Isso potencializa ainda mais a possibilidade de pensarmos em outras formas de produção de currículo, que se afastem de uma concepção linear e evolutiva.

Para Benjamin, o mundo atual encontra-se pobre no narrar de experiências, possuindo apenas vivências, individuais e fragmentadas. Segundo Goodson, um currículo que se preocupe em ouvir as paixões, buscas, sonhos e vontades dos que nele estão incluídos tem a potencialidade de trazer novamente o narrar de experiências, e não apenas de vivências. Isso possibilitaria que se repensasse o presenteísmo e o individualismo, propiciando a busca por um futuro coletivo e social.

A aprendizagem narrativa, através da construção de um currículo narrativo, pode ser vista como central para o entendimento e estabelecimento de uma maneira diferente de se aprender e de determinar a forma como esse aprendizado pode ser feito. Se considerarmos a dimensão política e até mesmo cultural do papel exercido contemporaneamente pela escola, é possível considerar que

¹ Esse trabalho reúne discussões ocorridas no contexto do Seminário de Pós-Graduação: Currículo e Narrativa, ocorrido na FE-UNICAMP, de agosto a novembro de 2008. A autora agradece a colaboração especial dos alunos Admir Soares, Bianca Correia e Tacita Ramos

² Utilizamos aqui os argumentos de Georg Otte (1994), que explicita a falácia da linearidade denunciada por Benjamin. O autor se refere à idéia da linha temporal dos acontecimentos históricos; nesse texto, fazemos um paralelo com a linearidade presente nos currículos prescritivos.

um currículo que guarde para si uma estrutura pré-definida, sem relações com as vidas das pessoas, não resistirá. Essa crise já está deflagrada e, nesse contexto, a aprendizagem narrativa – definida como o *aprender a ser um ser social, aprender sobre si mesmo e sobre o mundo* - pode ser uma das saídas. Pensar em formas de ensino e construção de currículo que tenham como particularidade sua constituição pelas narrativas de vida possibilita outras maneiras de conceber a educação.

O investimento nas narrativas, como formas de construir currículo, se potencializa a partir das inspirações teóricas advindas da leitura da obra de Walter Benjamin. Para ele, a narrativa de vida possibilita a ressignificação da própria experiência no seu fazer do cotidiano, na relação entre o eu e o outro, nos acontecimentos que nos deixam marcas de experiências vividas e não apenas vivências sem experiências, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos.

Para Benjamin, o narrar está atrelado ao saber aconselhar, sendo este aconselhamento entendido menos como uma forma de saber responder perguntas e mais como uma maneira de se dar sugestões. O aprender a ser um ser social possuidor de sonhos, incompletudes e experiências pode ser fomentado por um currículo construído por essas experiências narradas, representando um passo na direção contrária daquilo que Benjamin (1994) caracterizou como o mundo em que vivemos hoje: um sistema maquinário que nos impele para frente, a começar de novo, a construir com pouco. Nesse contexto, a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, como entrecruzamento de tempos (passado, presente e futuro), espaços e visões. Narrativas são formas de dizer de nossas experiências e podem ser expressas por aquilo que chamamos aqui, inspirados na leitura de *A Infância em Berlim por Volta de 1900* (BENJAMIN, 1994), de *mônadas*, centelhas de sentidos. Do nosso ponto de vista, a construção de mônadas permite uma outra forma de concepção de currículo, na medida em que possibilita estilhaçar formas lineares de pensamento.

O que são Mônadas?

Partes-todo e não apenas partes de um todo, no conceito de mônadas podemos reunir a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro. As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito que pode também ser contado por um de seus fragmentos. (GALZERANI, 2002)

A imagem da mônada, utilizada por Walter Benjamin em seus escritos, é inspirada, segundo referências do próprio autor, na “Monadologia” de Leibniz. As mônadas são conceituadas como os elementos das coisas, indivisíveis e indissolúveis, substâncias simples e sem partes, que conformam o real em sua totalidade. Sendo a realidade múltipla e diferenciada, tais elementos mínimos diferem entre si e estão sujeitos a mudanças naturais.

Essas mudanças só podem proceder de um princípio imanente, pois, como comenta Schneider (2005), as mônadas “não têm janelas” e dão a idéia de “algo que não tem fora nem dentro”. Daí deriva a sua ligação com o universal, pois a substância simples – ou mônada – deve ter um “pormenor do que muda, que produza, por assim dizer, a especificação e variedade” (LEIBNIZ, 1974:64); contudo, algo muda e algo permanece, gerando uma pluralidade de relações na substância simples – uma multiplicidade na unidade.

Para Leibniz, fatores externos não podem alterar a interioridade da mônada, não obstante a interpretação de Schneider sugira a renúncia da dicotomia interior/exterior para se pensar na mônada em sua relação com a totalidade. Sendo o universal a razão última das coisas, na infinidade da diversidade das substâncias simples residem as diversas perspectivas de um só. Dessa maneira, todas as mônadas “tendem confusamente para o infinito, para o todo” (LEIBNIZ, 1974: 64).

Considerando o fato de que elas não são estáticas e contém em si mesmas a centelha da mudança, as mônadas revelam o princípio da universalidade dinâmica. Articulando diversidade e unidade, expressas por Leibniz, à imagem proposta por Benjamin, Gagnebin apresenta as mônadas como miniaturas de sentido, imagens exemplares finitas nas quais se circunscreve um sujeito que diz de si, mas não somente, abrindo espaço a “algo outro que não si mesmo” (GAGNEBIN, 2004: 80). Tais imagens são capazes de reter o fluxo do tempo “na intensidade de uma vibração”. (GAGNEBIN, 2004:81)

Essa idéia traz o elemento temporal de paralisação e de congelamento do fluxo da história que está imbricado na mônada. Ela é um fragmento que salta do desenrolar contínuo do tempo; no entanto, carrega em si a estrutura de um todo universal, concretamente ligada ao que a circunda. Na imobilização da mônada, pode-se flagrar a imagem dialética – uma configuração saturada de tensões, nas quais ela se cristaliza.

É nessa tensão entre o particular e o universal que a mônada de Benjamin se inscreve: “a idéia é mônada – isto significa, em suma, que cada idéia contém a imagem do mundo. A representação da idéia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo.” (BENJAMIN, 1994: 70). O olhar para a mônada se direciona não para o seu caráter fragmentário, mas para a sua potencialidade de relações através dessa especificidade que, num mosaico de outras particularidades, configura uma totalidade.

Schneider afirma que “mesmo que em espaço e tempo as coisas sejam percebidas como separadas umas das outras, isto apenas se constitui num efeito de superfície, pois no todo, o fragmentário forma uma unidade implícita e encoberta” (SCHNEIDER, 2005: 281). A mônada encontra-se, dessa maneira, numa constante abertura de significados e de conexões com outras partículas elementares presentes no desenrolar do tempo. Em cada mônada, estão presentes todas as outras. As palavras de Leibniz conectam a sua “Monadologia” à apropriação da imagem das

mônadas por Benjamin: cada uma delas é, a seu modo, um “espelho do universo”, que harmoniza em si o infinito e o particular.

Em seu texto “Infância em Berlim por volta de 1900”, Benjamin constrói uma série de pequenas narrativas que remetem à sua infância. Nelas, é possível vislumbrar a articulação entre o vivido individual do autor e as esferas sociais mais amplas, resgatando a experiência do passado infantil e a ressignificando a partir do olhar adulto.

O sujeito que ali se revela é imbuído de uma dimensão social ampliada, pois, como afirma Jeanne-Marie Gagnebin, “renunciando à clausura tranquilizante, mas também à sufocação da particularidade individual, é atravessado pelas ondas de desejos, de revoltas, de desesperos coletivos.” (GAGNEBIN, 2004: 74-75) Nesse sentido, os pequenos textos memorialísticos podem ser considerados mônadas, que espelham em suas linhas particulares uma subjetividade inserida num universo social.

A mônada revela-se como uma chave para que se mantenha o equilíbrio entre um individualismo idiossincrático e hermético, que não se comunica com o mundo exterior, e uma consciência social ilusória que pretenda abarcar os sujeitos desprezando suas especificidades. Nesse sentido, a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador.

Estágio curricular na licenciatura e os odores da escola – mônadas que narram currículos³

Cheiros diferentes de uma escola revisitada

Ao chegar, antes mesmo de passar pelo portão, senti aquele cheiro de terra molhada misturada à poeira da estrada e ao cheiro de mato, o mesmo odor que eu percebia, quando aluna, ao chegar pela manhã naquela mesma escola. Entrando na escola, fui direto à sala dos professores para me encontrar com o professor coordenador do meu estágio, e mais uma vez me deparei com um odor característico, uma mescla de cheiro de café com fumaça de cigarro. Após conversar com o professor e ser apresentada ao corpo docente, fui caminhar pela escola. Percebi algumas mudanças físicas da época em que estudava lá, nova disposição das salas, novos equipamentos, etc. A biblioteca também sofreu algumas modificações, porém, devido ao grande número de livros antigos da sua coleção, ainda conserva o cheiro de livro velho. Saindo da biblioteca, fui passear pelas salas de aula, mas nenhum odor que percebi por lá me fez lembrar momentos de minha vida escolar.(Joana)

Odores reconhecidos

Devo confessar que há apenas três odores que consigo reconhecer em alguma escola que eu consiga me lembrar da minha época escolar. Vou começar com o mais desagradável deles: o banheiro. O primeiro tipo de banheiro coletivo que utilizei foi justamente na escola e parece que independente do tempo que passe e do

lugar da escola, alguns odores desagradáveis não parecem mudar. Não sei se um banheiro feminino possui esse mesmo tipo de odor que o masculino, mas a primeira sensação de cheiro ruim num banheiro coletivo foi justamente no colégio e na escola onde estou estagiando, isso não é diferente. O segundo odor não é tão desagradável, mas está longe de ser agradável também, que é a poeira da biblioteca. Espirros e ataques de tosse eram freqüentes quando eu estudava na biblioteca do meu colégio, sendo assim eu só fazia isso quando era realmente necessário, preferindo muito mais estudar em casa do que no colégio.

Por último, finalmente um odor agradável, que era o da cantina. Apesar de não haver aquela chapa onde eram fritos os hambúrgueres, o cheiro dos salgados e demais lanches me faz lembrar da época de escola. Isso acontece mesmo quando eu vou a outros lugares como padarias, por exemplo.(Hélio)

A ausência dos odores

Ao entrar na sala de aula do colégio de estágio a ausência de odor permanecia; apenas pude sentir o cheiro de salgadinho que um aluno comia enquanto a aula não se iniciava. Este cheiro me fez lembrar a cantina da escola em que estudei, onde se vendiam salgados. Este odor me recordou os intervalos em que eu comia um delicioso salgado de milho o qual nunca mais encontrei em nenhum outro estabelecimento. E as conversas divertidas com minhas amigas. Após o término da aula fui embora, e ao sair para o pátio do colégio pude sentir um odor de crepúsculo; um frescor e certo cheiro de que o orvalho iria começar a cair. Este cheiro me lembrou muito quando freqüentei algumas aulas do cursinho à noite na minha escola. Ao voltar para casa, conclui que atualmente a presença de odores é mais ausente em relação ao passado. Estamos tão focados com o sentido da visão (a estética) que renunciamos nosso olfato. (Ítala)

Algo que não tem fora nem dentro

Este conjunto de mônadas expressa uma aprendizagem narrativa, na medida em que possibilita a construção de percursos formativos mais flexíveis. Tal entrecruzamento possibilita o enraizamento das construções subjetivas na tradição articulando, através da narrativa, saberes das trajetórias de vidas individuais e o conhecimento socialmente instituído. Um currículo permeado por histórias de vida avança muito além de processos formativos prioritariamente focados em processos de racionalidades. Parece-nos a emergência de um currículo muito mais potencializador de diferentes estéticas, que incluem sentimentos, escolhas, rememoração e transformação do passado revisitado a partir das experiências presentes. Várias formas de compreensão podem ser resultadas da leitura dessas mônadas, mas certamente o entrecruzamento de tempos, de significados, a forma como tais experiências tornam-se significantes para se pensar no currículo escolar, traz para as narrativas a potencialidade para a criação do que pensamos e desejamos ser o currículo narrativo.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

GAGNEBIN, J. M. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GALZERANI, M. C. B. Imagens Entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOODSON, I. F. Currículo, Narrativa e o Futuro Social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 241-252, mai./ago. 2007.

LEIBNIZ, W. Os Princípios da Filosofia Ditos a Monadologia. In: *Coleção Os Pensadores*. 1ª edição. Vol XIX. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

OTTE, G. Linha, Choque e Mônada - Tempo e espaço na obra tardia de Walter Benjamin. *Teses*, Belo Horizonte, v. 1994, p. 65-78, 1994.

ROSA, M. I. P. e RAMOS T. A. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 565-575, set./dez. 2008.

SCHNEIDER, Paulo Rudi. A Contradição da Linguagem em Walter Benjamin. Porto Alegre: PUC-RS, 2005. *Tese de doutorado*.